



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

Sônia Rodrigues Pereira

**PROMOÇÃO DO LETRAMENTO CRÍTICO EM SALA DE AULA:
as necessidades do professor de inglês**

**Belo Horizonte - MG
2021**

Sônia Rodrigues Pereira

**PROMOÇÃO DO LETRAMENTO CRÍTICO EM SALA DE AULA:
as necessidades do professor de inglês**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Estudos de Linguagens, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens.

Área de Concentração: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Orientador (a): Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva

**Belo Horizonte - MG
2021**

Pereira, Sônia Rodrigues.
P436p Promoção do letramento crítico em sala de aula : as
necessidades do professor de inglês / Sônia Rodrigues Pereira. –
2021.
113 f. : il.
Orientador: Renato Caixeta da Silva

Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de
Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de
Linguagens, Belo Horizonte, 2021.
Bibliografia.

1. Gêneros discursivos. 2. Bakhtin, Mikhail Mikhailovitch, 1895-
1975. 3. Linguística aplicada. 4. Letramento. 5. Ensino e
aprendizagem. I. Silva, Renato Caixeta da. II. Título.

CDD: 401.41

Sônia Rodrigues Pereira

**PROMOÇÃO DO LETRAMENTO CRÍTICO EM SALA DE AULA:
as necessidades do professor de inglês**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, em 05 de março de 2021, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens, aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva – CEFET/MG – Orientador

Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras – CEFET/MG

Profa. Dra. Ana Maria Nápoles Vilela – CEFET/MG

Profa. Dra. Maria Catarina Paiva Repolês – IF Sudeste de Minas

Prof. Everton Luiz Franken – CEFET/MG Nepomuceno

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir realizar algo que nunca sonhei, um doutorado.

Ao meu pai, João Rodrigues Pereira (*in memoriam*).

À Lorena Silva Chaves, amiga da PUC Minas (COREU), que me falou do POSLING no CEFET-MG.

Ao Dr. Jacques François Marcel Gilles, professor e pesquisador, que despertou em mim o gosto pela pesquisa.

Aos meus filhos queridos, Lucas Paulo e Thales Henrique, sempre incentivando e vibrando com minhas conquistas.

Às minhas lindas Juju, Pripri e Betinha.

Ao Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva, meu orientador no mestrado e doutorado, pela ajuda e compreensão dos meus limites.

Ao Prof. Dr. Vicente Parreiras, pelos insights e dicas.

À professora Dra. Maria Catarina Repolês, pelas sugestões na estruturação da tese.

À Diretoria e à Equipe Pedagógica do CEFET-MG, pela oportunidade e seriedade.

Ao Padre Eustáquio, a Nossa Senhora Aparecida e à Beata Nhá Chica, pelas bençãos.

Às escolas públicas de Belo Horizonte, pela acolhida. À Escola Estadual Lúcio dos Santos, ao Instituto de Educação de Minas Gerais, à Universidade Federal de Minas Gerais e ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, pelo aprendizado e a formação humana e profissional.

À Marielle Franco (*in memoriam*).

RESUMO

Esta tese possui como tema a investigação das necessidades do professor de inglês na promoção do letramento crítico, a partir de uma perspectiva estratégica de abordagem via gêneros. Este tema de pesquisa alinha-se às propostas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a qual já incorporou em seus grupos de trabalhos os temas letramento crítico e leitura crítica, com vistas à formação de estudantes. O problema de pesquisa pode ser sintetizado em: quais são as necessidades do professor de inglês com vistas a promover o letramento crítico em sala de aula, via abordagem de gêneros discursivos? O objetivo principal deste trabalho é investigar, por meio do discurso dos professores de inglês, o potencial do letramento crítico dos alunos da Educação Básica. A pesquisa, de natureza qualitativa, compreendeu o estudo dos dados coletados, mediante a aplicação de questionários para os professores, investigando a necessidade da aplicação dos gêneros discursivos a partir do livro didático de inglês do PNLD Ensino Médio. Nossa conclusão é de que há a necessidade de inclusão do tema letramento crítico no contexto escolar, ou seja, no espaço da sala de aula e em ambientes de aprendizagem. Diante de um novo panorama comunicacional, novos modos de produzir significados, a contínua transformação dos textos digitais, a interatividade e o acesso imediato à informação continuarão a oferecer desafios para os professores de linguagens. Deste modo, no contexto educacional, cabe aos professores e educadores promover os letramentos, inclusive, o letramento crítico.

Palavras-chave: gêneros discursivos; Bakhtin; pedagogia de gêneros da Escola de Sidney; letramento crítico; abordagem da avaliatividade e ideação.

ABSTRACT

This thesis has as research theme about the needs of the English teacher in the promotion of critical literacy from a strategic perspective of approach through genres. The research problem focuses on the promotion of critical literacy via discursive genres and the needs of the English teacher in this context. As for the research theme, it is in line with the proposals of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), which has already incorporated in its work groups the themes of critical literacy and critical reading, with a view to student's education. The main objective of the thesis is to investigate, via the English teachers' discourse, the needs for the potential development of critical literacy of Basic Education students. The research problem involves the demands that the teacher has in order to effectively promote skills for critical literacy, as an intangible asset for the empowerment of subjects. The research is of a qualitative nature and the focus is on teaching English via discourse genres and the promotion of critical literacy. The research work included the study of data collected from teachers, using questionnaires to collect data in order to investigate the needs for working with discourse genres from the PNLD High School English textbook. The conclusion of this study signalled that there is a need to include the topic critical literacy in the school context, that is, in the classroom space and in learning environments. Faced with a new communicational landscape, new ways of producing meanings, continuous transformation of digital texts, interactivity and immediate access to information will continue to offer challenges for language teachers. In the educational context, it is up to teachers and educators to promote literacies and even critical literacy.

Keywords: discursive genres; Bakhtin; pedagogy of genres of the School of Sidney; critical literacy; approach to evaluativeness and ideation.

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour thème de recherche les besoins du professeur d'anglais dans la promotion de l'alphabétisation critique dans une perspective stratégique d'approche à travers les genres. Quant au thème de recherche, il s'inscrit dans la lignée des propositions de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui a déjà intégré dans ses groupes de travail les thèmes de l'alphabétisation critique et de la lecture critique, en vue de former les étudiants. Le problème de la recherche peut se résumer en: Quels sont les besoins du professeur d'anglais pour promouvoir l'alphabétisation critique en classe, à travers l'approche des genres discursifs? L'objectif principal de la thèse est d'étudier, via le discours des professeurs d'anglais, les besoins de développement potentiel de l'alphabétisation critique des élèves de l'éducation de base. La recherche est de nature qualitative et l'accent est mis sur l'enseignement de l'anglais via les genres de discours et la promotion de l'alphabétisation critique. Le travail de recherche comprenait l'étude des données collectées auprès des enseignants, à l'aide de questionnaires pour collecter des données afin d'étudier les besoins de travail avec les genres de discours du manuel d'anglais du lycée PNLD. La conclusion de cette étude a indiqué qu'il est nécessaire d'inclure le sujet de la littératie critique dans le contexte scolaire, c'est-à-dire dans l'espace de la classe et dans les environnements d'apprentissage. Face à un nouveau paysage communicationnel, de nouvelles façons de produire des significations, la transformation continue des textes numériques, l'interactivité et l'accès immédiat à l'information continueront de poser des défis aux professeurs de langues. Dans le contexte éducatif, il appartient aux enseignants et aux éducateurs de promouvoir l'alphabétisation et même l'alphabétisation critique.

Mots-clés: genres discursifs; Bakhtine; pédagogie des genres de L'école de Sidney; littératie critique; approche d'évaluation et d'idéation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	– Gêneros do conhecimento no currículo escolar.	31
FIGURA 2	– <i>Later language and social power project teaching/learning cycle.</i>	33
FIGURA 3	– <i>Later language and social power project teaching/learning cycle.</i>	34
FIGURA 4	– Sistema básico de avaliação.	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro didático

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	18
3. REFERENCIAL TEÓRICO.....	26
3.1 Os gêneros discursivos	26
3.2 Os gêneros discursivos em Bakhtin.....	26
3.3 Gêneros na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional.....	28
3.4 O livro didático.....	36
3.5 Ensino de Línguas.....	40
3.6 Letramento.....	41
3.7 Multiletramento.....	43
3.8 Letramento crítico.....	44
3.9 O tema letramento crítico e o contexto de pandemia global.....	47
3.10 A pedagogia dos gêneros do projeto pedagógico da Escola de Sidney.....	50
3.11 Necessidades do professor.....	54
3.12 O sistema da Avaliatividade - The languageofevaluation.....	57
3.13 A ideação.....	60
4. ASPECTOS METODOLÓGICOS E TRATAMENTO DOS DADOS	61
4.1 O estudo do <i>corpus</i> de pesquisa e o tratamento dos dados	61
4.1.1 Sobre o cadastro todas as redes.....	62
4.1.2 Procedimentos e instrumentos de coleta	62
4.1.3 Sobre o questionário de pesquisa.....	63
5. TRATAMENTO DOS DADOS	64
5.1 Pergunta nº 1 do questionário.....	65
5.2. Pergunta nº 2 do questionário.....	65
Análise das respostas para a pergunta nº 2 do questionário.....	66
5.3 Pergunta nº 3 do questionário.....	68
Análise das respostas para a pergunta nº3 do questionário.....	69
5.4 Pergunta nº 4 do Questionário	70
Análise das respostas para a pergunta nº 4 do questionário.....	70
5.5 Pergunta nº 5 do Questionário	71

Análise das respostas para a pergunta nº 5 do questionário.....	72
5.6 Pergunta nº 6 do Questionário	73
Análise das respostas para a pergunta nº 6 do questionário.....	74
5.7 Pergunta nº 7 do questionário	75
Análise das respostas para a pergunta nº 7 do questionário.....	76
5.8 Pergunta nº 8 do questionário	77
Análise das respostas para a pergunta nº 8 do questionário.....	77
5.9 Pergunta nº 9 do questionário	78
Análise das respostas para a pergunta nº 9 do questionário.....	78
5.10 Pergunta nº 10 do questionário	79
Análise das respostas para a pergunta nº 10 do questionário.....	80
5.11 Pergunta nº 11 do questionário	80
Análise das respostas para a pergunta nº 11 do questionário.....	82
5.12 Pergunta nº 12 do questionário	83
Análise das respostas para a pergunta nº 12 do questionário.....	83
6. WEBLIOGRAFIA TEMÁTICA: TEXTOS SELECIONADOS SOBRE O LETRAMENTO CRÍTICO	84
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
8. REFERÊNCIAS	92
9. ANEXO A – <i>Intervention and research protocol for OCDE project on assessing progression in creative and critical thinking skills in education</i>	107
ANEXO B – Cadastro Todas as redes de ensino (SEE-MG).....	108
APÊNDICE A – Mensagem de encaminhamento do questionário de pesquisa.....	109
APÊNDICE B – Questionário para professores de inglês do ensino médio	110

INTRODUÇÃO

Esta tese, que se intitula Promoção do Letramento Crítico em Sala de Aula: as necessidades do professor de inglês, enfoca a promoção do letramento crítico por meio de uma abordagem via gêneros discursivos. O ponto de partida para a sua realização foi a leitura do relatório intitulado *Fake news and critical literacy*, compilado pelo *National Literacy Trust*, na Inglaterra, que sinalizou a viabilidade de uma tese abordando o letramento crítico no contexto escolar.

A ideia deste trabalho foi, então, corroborada por meio de leituras e pesquisas em bibliotecas digitais e sites nacionais e internacionais a respeito do tema. Assim, a partir de consultas em sites da Inglaterra, percebi a complexidade e a importância do letramento crítico, bem como os aspectos nocivos das *fakenews*¹ em crianças e adolescentes do Reino Unido. Observando o contexto da América Latina, deparei-me com a informação de que vários países já se organizavam em grupos de trabalho com o objetivo de explorar aspectos teóricos e práticos do letramento crítico, visando mitigar os efeitos nocivos das *fake news*.

Cabe ressaltar que esta pesquisa trata de um tema muito atual e pertinente, haja vista que o acesso à internet abriu espaço para uma infinidade de possibilidades e inclusive a aprendizagem na *Web*, acesso aos acervos de bibliotecas digitais, museus, comércio eletrônico e, assim, a vida e o agir no mundo se renovam a cada dia. A cada minuto algo novo se descortina na web.

Esta pesquisa nasce do meu interesse e afinidade com o ensino de línguas desde criança. Meu trabalho como professora de língua inglesa foi fator decisivo para minha opção pelo doutorado do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Estudos de Linguagens – POSLING, linha III – Linguagem, Aprendizagem, Tecnologia e Ensino.

São muitas as dificuldades enfrentadas pelo professor dentro e fora da sala de aula, as quais vão desde limitações de recursos didáticos, desmotivação dos alunos e baixa assimilação dos conteúdos, até barreiras comportamentais. Nas escolas

¹Notícias falsas publicadas por veículos de comunicação como se fossem informações reais. Esse tipo de texto, em sua maior parte, é feito e divulgado com o objetivo de legitimar um ponto de vista ou prejudicar uma pessoa ou grupo (geralmente figuras públicas).

localizadas em regiões menos favorecidas, muitos estudantes se julgam incapazes de aprender inglês e acabam por criar uma barreira que dificulta a aprendizagem. Há ainda estudantes que afirmam não ter interesse na aprendizagem do inglês, porque não terá nenhuma serventia para ele, ou seja, uma auto-avaliação negativa, que confronta a capacidade intelectual e a realidade da periferia.

O foco desta pesquisa é também o LD de inglês do ensino médio e os gêneros ali presentes, abarcando, ainda, as necessidades e os desafios do professor de inglês, particularmente em relação à promoção do letramento crítico, tema em destaque no cenário atual. Cabe ressaltar o alinhamento pertinente e atual desta pesquisa, que elenca o LD de inglês no papel deportador de gêneros – rico em ilustrações, infográficos, tipologias de letras, texturas, tabelas, mapas, etc.

E diante deste panorama um dentre os muitos aspectos relevantes neste trabalho diz respeito ao investimento consciente da promoção do potencial de desenvolvimento de letramento crítico de alunos de LI e L2, perceptível nas atividades propostas no LD e, até mesmo, nos discursos dos professores.

Quanto ao investimento em professores para o trabalho de promoção do letramento crítico dos estudantes, pode-se dizer que é válido e pertinente. Nessa direção, cabe registrar que a OCDE já vem promovendo estudos com vista a articulação de currículos globalizados e bases internacionais, que permitam aos países adotarem um modelo padrão de currículo, mais sistematizado e alinhado numa perspectiva global.

Conforme consta no estudo intitulado *The future of education and skills education 2030*², as competências a serem trabalhadas com os estudantes devem refletir demandas emergentes, tais como letramento digital, pensamento crítico, criatividade e empatia. Assim sendo, cabe aos países membros da OCDE refletir sobre quais conhecimentos, atitudes e valores os estudantes deverão receber e desenvolver por volta de 2030.

Sobre o currículo de inglês no ensino médio, consta no Guia PNLD 2017 que ele deve instigar a reflexão crítica, assim como levar o estudante a desenvolver pensamento crítico e postura crítica (PNLD, 2018, p. 10 e 11).

² O documento da OECD intitulado *The Future of Education and Skills Education 2030* encontra-se disponibilizado no Anexo A desta tese, bem como nas referências.

Considerando a proposta e as interfaces desta pesquisa, defendo que a tese pode contribuir com o meio acadêmico e educacional suscitando reflexões no sentido de mobilizar investimentos, com vistas à exploração do potencial de desenvolvimento de letramento crítico de alunos de LI e L2, como proposta viável, isso com base nos pressupostos da pedagogia de gêneros discursivos, na perspectiva de Bakhtin e da Escola de Sidney.

Percebi, por meio da revisão desta literatura, que há muitos trabalhos sobre o tema letramento crítico no contexto escolar brasileiro, entretanto, esta tese se diferencia das demais propostas na medida em que se vale de textos, informações e experiências no campo do letramento crítico colhidos em outros países, principalmente, na Inglaterra.

Cabe ressaltar também que no Brasil a maioria os livros didáticos de inglês do PNLD só começaram a ceder destaque ao tema letramento crítico nas coleções PNLD dos anos de 2018, 2019 e 2020, o que demonstra a contemporaneidade dos trabalhos a este respeito. Ademais, esta observação pode sinalizar que o professor, em alguma medida, esteja trabalhando este tema em sala de aula de forma equivocada. O que nos levou a questionar as necessidades do professor para promover o letramento crítico em sala de aula, no ensino fundamental e médio. Isso considerando que, efetivamente, há lacunas no que tange às necessidades do professor para o trabalho com os gêneros discursivos.

À vista disso, esta proposta angariou-se, ainda, no destaque que o tema letramento crítico começou a ter nas mídias internacionais. Estudos realizados na Inglaterra pelo site *The Literacy Trust* concluíram que as crianças estavam sendo muito afetadas pelas notícias e pelos conteúdos falsos publicados na internet e em mídias digitais. Uma das argumentações do site para minimizar o efeito negativo das *fakesnews* nas crianças e nos adolescentes foia inclusão do tema letramento crítico no contexto escolar. A etapa seguinte se pautou na conscientização e na preparação dos professores para o trabalho com o letramento crítico em sala de aula, contando, inclusive, com o envolvimento dos pais.

Quanto à justificativa para a realização desta pesquisa, vale dizer que justificar é dizer sobre a importância, os benefícios, as contribuições e as implicações futuras. Sabemos que há nas escolas um movimento contínuo de planos e ações com vistas a conciliar currículos, carga horária, conteúdos, avaliações, desempenho, etc. O

letramento crítico já é tópico de estudo em currículos de muitas escolas em diversos países, como ocorre na Inglaterra. Percebi, por meio desse caminho de pesquisa, que também na América do Sul esta temática tem ganhado relevância. Desta forma, esta tese se justifica na medida em que trata de um tema atual, relevante no contexto social e também no contexto educacional.

Interessante observar que nesse delineamento de proposta de estudo temos o engajamento das linguagens, dos gêneros discursivos, do ensino, da aprendizagem e da tecnologia. Por isso, esta tese está vinculada à linha de pesquisa III – Linguagens, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia – e aqui se propõe uma investigação acerca das carências que o professor de inglês tem para o trabalho com letramento crítico em sala de aula.

Em vista disso, com base nos objetivos do milênio propostos na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), destacamos, ainda, como justificativa desta tese o objetivo de número quatro: “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade é promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (2018, p. 13). Nesse sentido, o Edital de Convocação do PNLD 01/2013, no item 4.1.8, corrobora a agenda, ao dizer que o manual do professor não poderá ser apenas cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si com outras áreas do conhecimento, bem como discussões sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia e sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor (BRASIL, 2013).

Quanto às contribuições deste trabalho, acredito que ele possa, por meio da investigação das demandas dos professores para a promoção do letramento crítico em sala de aula, propor uma visão sistematizada sobre esse processo, sendo possível, inclusive, incitar formas de atender a essa demanda, promovendo o letramento crítico de maneira adequada.

É neste contexto de investigação acerca das necessidades dos professores de inglês para a promoção do ensino de gêneros e, conseqüentemente, do letramento crítico em sala de aula, que se materializa o problema desta pesquisa. Assim sendo tomo por referência a seguinte hipótese:

H1 – Ao que parece as atividades propostas no LD/manual do professor quanto às práticas do professor de língua inglesa têm adotado uma abordagem instrumental com ênfase na produção e recepção escrita como se fosse uma abordagem de gêneros discursivos, ou seja, os LD/manual do professor e os professores podem estar ensinando gêneros de maneira equivocada, pressupondo-se que a abordagem via gêneros nem sempre é adotada em sua totalidade. Diante desta hipótese, nossos objetivos se estruturam da seguinte maneira:

Objetivo principal

1. Investigar via discurso dos professores de inglês, as necessidades para o potencial desenvolvimento do letramento crítico de alunos da Educação Básica com base nos estudos de gêneros de M. Bakhtin e na perspectiva da pedagogia de gêneros da Escola de Sidney, considerando, ainda, as avaliações detectáveis no discurso dos docentes.

Objetivos específicos

2. Identificar as principais estratégias e práticas pedagógicas adotadas pelos professores de inglês para promover e desenvolver o letramento crítico de alunos de língua inglesa.
3. Analisar as avaliações dos docentes sobre o livro didático e o desenvolvimento do letramento crítico.

À vista disso, nesta tese apresento um estudo sobre as necessidades do professor para o ensino dos gêneros e a promoção do letramento crítico, no contexto do ensino da língua inglesa no ensino médio. Embasa teoricamente esta tese as teorias sobre gêneros discursivos defendidas por Bakhtin, teorias sobre letramento crítico e as teorias sobre a abordagem da avaliatividade e ideação, da Escola de Sidney.

O corpus de pesquisa foi elaborado por meio da coleta de dados via questionário de pesquisa, que abordava as carências do professor para trabalhar gêneros na língua inglesa — utilizando o LD —, e os impactos dessas carências na promoção do letramento crítico.

A tese se organiza em seis capítulos, dos quais o primeiro é este introdutório, o segundo apresenta uma revisão da literatura, destacando o ensino de gêneros discursivos via LD e as principais teorias sobre o ensino baseado em gêneros. Posteriormente, no capítulo três apresentamos nosso referencial teórico, no quatro trazemos a metodologia aplicada nesta pesquisa, a qual é primordialmente qualitativa. No quinto, por fim, fazemos a análise dos dados e o seis se encerra com a proposta de uma webliografia temática sobre letramento crítico, estabelecendo algumas fontes de informação para pesquisa complementar. A conclusão, as referências, os anexos e os apêndices completam a estrutura desta tese, finalizando a discussão.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Estudar inglês, muitas vezes, configura-se como uma necessidade e significa valer-se de novas formas de engajamento para cruzar fronteiras, ampliar horizontes, conhecer outras culturas e participar de um mundo social cada vez mais globalizado e plural. As fronteiras, cada vez mais difusas, fazem com que o conhecimento em língua inglesa seja considerado um diferencial que pode levar o estudante a novos percursos de formação e integração social.

Todavia, para que o aprendizado seja feito em sua totalidade, não é necessário apenas aprender a ler e a escrever em inglês, mas sim passar por um processo de letramento crítico durante o aprendizado. O conceito original de letramento salienta o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 2000). Transcorridos aproximadamente quinze anos desta definição, o relatório intitulado *Fake news and critical literacy na evidence review*, publicado pela *Commission on Fake News and the Teaching of Critical Literacy Stills in School* assevera que crianças e jovens necessitam desenvolver habilidades de letramento crítico.

Esta necessidade é potencializada pela crescente propagação das *fake news*. Estas notícias, em sua maioria propositalmente deturpadas, têm um grande poder viral, isto é, espalham-se rapidamente. Diante desse cenário, é preciso desenvolver certas habilidades para saber ler criticamente a enxurrada de informações que nos são fornecidas todos os dias. Sendo necessário iniciar pela fonte, averiguar o emissor, a idoneidade, bem como avaliar cuidadosamente cada detalhe do texto e das imagens, o contexto de produção, a coerência, ou seja, as entrelinhas, aquilo que subjaz à mensagem.

O mesmo relatório enfatiza também que é necessário mostrar para as crianças e para os adolescentes como identificar as *fakenews*, um problema sério — uma ameaça para a democracia. Atualmente, crianças e jovens crescem em um mundo globalizado e estão processando informações de uma imensa variedade de fontes, jamais vistas anteriormente.

Essas crianças e adolescentes possuem a necessidade de adquirir habilidades para processar o letramento crítico, para navegar e ler em espaços potencialmente perigosos, acessando fontes totalmente desconhecidas, sobretudo no meio digital,

quando usam as fontes online e as mídias sociais. O relatório afirma, ainda, que as escolas da Inglaterra já desenvolvem trabalhos para ajudar as crianças e os jovens a aprenderem a lidar com o letramento crítico.

“O letramento crítico diz respeito à formação de opinião e à reflexão atitudinal de sujeitos pensantes e à linguagem como uma ação simbólica”³ (SHOR, 1999, p. 2). A literatura registra pensamentos de Paulo Freire acerca da democratização da cultura aos seres humanos e suas subjetividades. Em vez de pacientes receptores, haveria espaço para desenvolver trabalhos criativos no qual os estudantes pudessem desenvolver paciência e vivacidade, características interessantes para pesquisa e invenção (FREIRE, 2001).

O letramento crítico extrapola contornos rígidos, pois é algo que se processa mentalmente tendo em vista a visão de mundo de cada pessoa. Assim sendo a habilidade no nível de processos mentais poderia facilitar um letramento crítico para o agir no mundo (JANKS, 2014, p.2). A pedagogia crítica desperta nossa atenção no que diz respeito às representações mentais alternativas de como o mundo pode ou deve ser (MOTTA-ROTH, 2008).

Na sociedade brasileira muitas pessoas imaginam que o professor tem um poder transformador, capaz de realizar mudanças, sendo ele o único responsável por estabelecer a conexão entre a prática pedagógica e as questões mais amplas que circulam em uma determinada época em um dado grupo social (MOTTA-ROTH, 2008; JOHNSTON, 1999).

Segundo Motta-Roth (2008), essa prática pedagógica se inicia na sala de aula e pode ser entendida como um esforço para levar o aluno a refletir sobre sua própria condição humana, social e econômica. A autora ainda pondera que a reflexão passa por questionamentos tais como: Quem sou eu? O que desejo? Qual é meu repertório de experiências? O que leio? Porque leio este ou aquele texto em aula ou em casa? Quem determina isso? O que desejaria ler e não consigo? Por quê?

Sobre o letramento crítico e o texto não verbal, Motta-Roth (2008) ponderou sobre a necessidade de se realizar uma análise prévia da configuração visual do texto, de modo que o aluno possa ativar todo o repertório de dados armazenados na forma de um conhecimento enciclopédico ou de mundo, detectando traços comuns a outros

³“Critical literacy, then is an attitude toward history (...) as a symbolic action, a dream of new society against the power now in power as Paulo Freire proposed.” (Tradução nossa).

textos previamente lidos. Essas características intertextuais servirão de apoio, facilitando a entrada no texto e determinando as estratégias de leitura a serem privilegiadas.

Há certa maleabilidade no conceito de letramento crítico. Segundo Janks, o letramento crítico diz respeito tanto a um trabalho de promoção, quanto à leitura da palavra, do mundo em relação ao poder, identidade, diferenças, etc. O letramento crítico⁴ liga letramento a uma política de auto empoderamento e a ética no cuidar (JANKS, 2012, p. 4, tradução nossa).

No contexto desta pesquisa, o tema letramento crítico se destaca. Vale dizer que o interesse pelo tema vem crescendo muito. Professores, educadores, pessoas comuns, todos parecem interessados em saber mais sobre esta suposta habilidade ou competência que leva a um empoderamento. Entretanto, esse letramento crítico “não é um gancho em que se pendura cada enunciado, não é treinamento repetitivo de uma habilidade, nem um martelo quebrando blocos de gramática” (SOARES, 2000, p. 42).

O letramento crítico não é algo a ser ensinado, pois é uma condição que o professor deve ter em mente, a fim de desenvolvê-la no aluno. O letramento crítico não é exatamente uma competência, mas algo que envolve o desenvolvimento de habilidades.

O letramento crítico é tema relevante em tempos de *fake news*, um problema que afeta a sociedade como um todo. Nesse contexto, parece viável e oportuno para a escola iniciar algum trabalho visando pedagogizar (RIBEIRO, 2008, p. 39), ou seja, facilitar a compreensão das *fake news*.

Nessa direção, é importante ressaltar que o letramento crítico é uma perspectiva, uma condição a qual se espera que o aluno alcance, e que o professor pode ensinar por meio da produção de inferências e do desenvolvimento de estratégias, habilidades e conhecimentos.

Reiteramos que este tema, além de ser oportuno e atual, alinha-se aos projetos de interesse no cenário educacional mundial, como é o caso da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Há que se considerar, ainda, o

⁴“Essentially, critical literacy is about enabling young people to read both the word and the world in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources. It is also about writing and rewriting the world: it is about design and re-design. Critical literacy, from its inception in the work of Paulo Freire (1972), linked literacy to a politics of self-empowerment and an ethics of care.” (Tradução nossa).

pertinente alinhamento da proposta que integra o ensino do inglês como língua de referência na grade de linguagens do currículo escolar, bem como o aceleração exponencial de interfaces possíveis com novas tecnologias, mídias digitais gêneros, dentre outros.

O inglês é a língua mais falada no mundo, e funciona como instrumento para a comunicação, a integração, a negociação, as parcerias internacionais, a educação e a aprendizagem. Assim, na perspectiva do mundo globalizado, seu ensino integra a grade curricular das escolas, sendo componente obrigatório nos ensinos fundamental e médio. Nesta perspectiva, cabe ao livro didático o mérito de ser o instrumento utilizado para o ensino de língua estrangeira, bem como para promover a formação cidadã e a capacitação para novas mídias, os multiletramentos e, inclusive, o letramento crítico.

Cada vez mais, torna-se necessário interagir e compartilhar conhecimentos produzidos nos meios acadêmicos para professores das escolas públicas e docentes que não os frequentam, mas que constroem o fazer diário em sala de aula (SILVA, 2016). A começar pelo livro didático de inglês que se constitui como referência no meio educacional como gênero multimodal, objeto de representações e material promotor de multiletramentos, ou seja, abrangendo o conhecimento linguístico-discursivo associado ao conhecimento visual, espacial, digital e ao posicionamento crítico (SILVA, 2015). No dia a dia em sala de aula, o livro didático pode se tornar um aliado do professor, pois o conteúdo e as tarefas já foram previamente definidos e avaliados por seus autores (SARMENTO; LAMBERTS, 2016).

À vista disso, ensinar inglês com o apoio do livro didático, tal como propõe o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é aspecto relevante na atual conjuntura educacional. O *British Council* (2018, p. 2) registrou o aumento da demanda de inglês na Indonésia, Paquistão, Brasil⁵ e México. Entretanto, no caso do Brasil, vale ressaltar que a demanda da língua inglesa não se limita apenas ao mercado de trabalho, mas ao próprio contexto de uso da internet e das tecnologias digitais no mundo.

Ao que nos parece, o inglês tende a ser uma língua para interfaces múltiplas. Segundo a OCDE, o futuro não pode ser previsível, mas precisamos estar abertos e

⁵“The British Council forecasts at least double-digit growth – in some cases up to per cent – in demand for English in Indonesia, Pakistan, Brazil and Mexico” (Tradução nossa).

prontos para isso⁶. As escolas não podem preparar os estudantes para trabalhos que ainda nem foram criados, para tecnologias que nem foram inventadas, para resolver problemas que ainda não foram antecipados, entretanto, o conhecimento da língua inglesa pode mediar interfaces (OCDE, 2018).

O livro didático como portador de gênero se caracteriza pela sua composição, ou seja, pela apresentação de tipologias, infográficos, tabelas, etc. O LD traz para a sala de aula vários gêneros, os quais o compõem e que estão ali por motivos diferenciados. Desta forma, uma propaganda usada para divulgar um produto ou um serviço, passa a funcionar no LD como um texto para ensinar uma língua estrangeira. Este exemplo nos ilustra a dinamicidade do LD e como seu interior é multifacetado, de modo que estudá-lo pressupõe também o estudo de inúmeros gêneros discursivos.

Nesta perspectiva, para alcançar os objetivos deste trabalho, retomamos teorias de conceituados autores que se debruçam sobre a aplicação dos gêneros discursivos no ensino, tais como Bakhtin, a consolidada teoria da Pedagogia de Gêneros, elaborada pela Escola de Sidney, a qual nos amparamos em Martin e Rose e as teorias sobre letramento crítico, sobretudo, aquelas difundidas por Cope e Harvey.

Esta tese ampara-se, ainda, no desejo de apresentar ao menos dois caminhos de pesquisa. O primeiro diz respeito às necessidades do professor de inglês para a promoção do letramento crítico em sala de aula. O segundo constitui a elaboração de uma *webliografia temática* sobre o letramento crítico. Para estes fins, esta pesquisa será sustentada por meio de diversos textos que tratam do tema gêneros e letramento crítico, bem como por trabalhos afins encontrados no meio eletrônico que acreditamos poderem contribuir para a construção desta discussão.

Vale esclarecer que uma *webliografia temática*⁷ demanda uma pesquisa qualitativa exaustiva e constitui um recurso didático para professores, estudantes, pesquisadores e demais interessados em informações pré-selecionadas e atualizadas sobre um tema, um assunto específico.

⁶“The future is uncertain and we cannot predict it; but we need to be open and ready for it. Schools cannot prepare them for jobs that have not yet been created, for technologies that have not yet been invented, to solve problems that have not yet been anticipated. It will be a shared responsibility to seize opportunities and find solutions.” (Tradução nossa).

⁷ A *webliografia* (*webliography*) é uma lista de documentos eletrônicos, *websites*, ou qualquer outro recurso disponível na *Web*, especialmente aqueles relacionados a um assunto particular. Disponível em: <https://bit.ly/2KfAjJr>. Acesso em: 7 jul. 2019.

O letramento crítico é tema em evidência, isto pode ser observado, por exemplo, nos editais do PNLD ao longo das duas últimas décadas, os quais têm enfatizado a necessidade de apresentar ao professor uma bibliografia complementar, como subsídio para atualizar e empoderar o professor, com vistas a um melhor desempenho em sala de aula.

A partir disso, se o professor é tema em evidência, sua formação e atualização são necessidades. Especialmente quanto à formação do professor para as demandas do letramento crítico, as quais, ressaltamos, não se limitam à ministração de conteúdos, mas tratam-se de uma condição a ser compartilhada entre professor e aluno, consistindo, pois, em uma interação na qual o professor conduz, constrói junto com o estudante.

Neste contexto, ensinar a língua inglesa é também oportunizar a promoção do letramento crítico. Cabe registrar que observamos no Edital de Convocação 01/2013 da Coordenação Geral dos Programas do Livro (CGPLI) para o LD de Língua Inglesa do PNLD 2013 Ensino Médio, que naquele ano ainda não havia uma menção ou instrução específica para o trabalho do professor com vistas ao desenvolvimento do letramento crítico.

Em relação ao Edital 04/2015 é possível observar algumas alterações. O LD é reverenciado como sendo promotor de ações inclusivas, porque coloca o estudante brasileiro em condições igualitárias.

Há ainda outro aspecto emergente no cenário mundial que merece relevo, o qual diz respeito a um modelo de educação que visa, além de preparar jovens para o mercado de trabalho, equipá-los com as habilidades que eles precisam para se tornarem cidadãos engajados e responsáveis. E, nesse quesito, em particular, o livro didático é um portador de recursos, retomando as pertinentes palavras de Silva (2015), que asseverou:

[...] se, por um lado, pesquisas recentes sobre novas abordagens e técnicas de ensino, discurso e aprendizagem contribuem com o programa instruindo características a serem consideradas na produção de livros didáticos de qualidade, por outro lado parece pertinente afirmar que é preciso retroalimentar o programa com pesquisas sobre os livros avaliados em uso. Em outras palavras, são necessárias pesquisas que investiguem como esses livros avaliados por especialistas e escolhidos por docentes são avaliados pelos professores e alunos, seus usuários reais em última instância (SILVA, 2015, p. 363).

Em relação ao componente curricular que prevê a língua estrangeira moderna no ensino médio temos, dentre outros objetivos, um papel educacional importante no contexto atual, na medida em que não se limita apenas ao ensino de uma segunda língua, mas vai além.

O LD de inglês deve promover também o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (PNLD, 2018)

À vista disso, Hemais (2015, p. 31) afirmou que “o LD de inglês do PNLD possibilita ao aluno acesso ao letramento crítico, graças às novas tecnologias digitais, que oportunizam textos nas mais variadas modalidades”.

É preciso lembrar ainda que no livro didático são apresentados diferentes recursos semióticos que têm o propósito de aprimorar os multiletramentos e o letramento crítico. Nessa direção, observa-se no edital a exposição clara de requisitos que o livro didático deve ter, conforme o item 3.1.1.2:

Considerar o impacto dos novos suportes e tecnologias de escrita sobre a construção e a reconstrução dos sentidos de um texto abordar efetivamente os modos de ler e de escrever característicos dos textos multimodais e dos hipertextos, promovendo os diferentes letramentos envolvidos em sua leitura e produção (BRASIL, 2015, p. 37).

A justificativa para uma pesquisa de doutorado que trata do tema letramento crítico está também no documento da OCDE, publicado em 24 de junho de 2015. No documento, intitulado *Research protocol for OECD Project on assessing progression in creative and critical thinking skills in education* consta que o Brasil é um dos quinze países ou sistemas envolvidos, cujo objeto teórico é conceber, formatar e testar um protótipo, no nível de ferramenta (instrumental), de acesso para a criatividade e pensamento crítico, dentro de um ambiente pedagógico, tradicional ou não.

Nesse contexto, o livro didático tem um papel social relevante, pois, além de promover a igualdade e a inclusão, ele oportuniza o acesso ao que há de mais atual no currículo escolar, tanto no nível local, quanto no global, atualizado. O LD de Inglês é integrado ao contexto da sala de aula como instrumento para o trabalho do professor, sendo assim, ele tem papel neste contexto de ensino e aprendizagem.

Acredita-se que o LD pode “abrir para estudantes e professores do ensino médio caminhos para um ensino e aprendizagem mais significativos e emancipadores

voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia” (BRASIL, 2015, p. 31).

O letramento crítico vem sendo objeto de pesquisas no mundo, e a adoção desses novos conceitos atualizam e agregam valor à educação básica brasileira. Nesse cenário, cada vez mais professores são cobrados a atender novas demandas e propostas curriculares, o que demonstra a necessidade de atualização dos docentes, uma vez que quem ensina deve passar por processos contínuos de formação, atendendo, assim, as carências que vão surgindo.

Segundo a OCDE (2018, p.8), os professores precisam ser empoderados, incentivados a usar os conhecimentos da profissão, habilidades e expertise e, assim, efetivamente, trabalhar bem o currículo⁸.

Ressalte-se aqui a atualidade desta tese, na medida em que antecipa demandas ainda pouco contempladas na sala de aula de inglês, como é o caso do letramento crítico e dos multiletramentos. Assim, acredito que esta pesquisa de doutorado está em sintonia com as demandas do ensino médio, pois investiga as demandas do professor de inglês para o ensino dos gêneros e para a promoção do letramento crítico, proposta coerente que se alinha ao currículo do ensino médio.

⁸ “Teachers should be empowered to use their professional knowledge, skills and expertise to deliver the curriculum effectively.” (Tradução nossa).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento o referencial teórico, ou seja, os conceitos, premissas, pressupostos e abordagens lingüísticas que vão fundamentar a análise e a interpretação dos dados. O referencial teórico apresenta: gêneros discursivos, livro didático, ensino de línguas, letramento, multiletramentos, letramento crítico, as necessidades do professor, pedagogia de gêneros do projeto pedagógico da escola de Sidney e o sistema da avaliatividade e a ideação.

3.1 Gêneros discursivos

De acordo com Bakhtin (2011), o gênero discursivo não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado. O gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. No gênero a palavra descortina situações típicas da comunicação discursiva. Os gêneros do discurso, de forma geral, prestam-se de modo simples a acentuação de algo.

O autor afirma, ainda, que qualquer que seja a situação de enunciação, mesmo que não se trate de uma interação factual (a comunicação no sentido estrito), mas da expressão verbal de uma necessidade qualquer, torna-se, na sua totalidade, socialmente dirigida. Dessa forma, são as situações e os participantes mais imediatos que determinam a forma e o estilo ocasionais da situação.

3.2 Os gêneros discursivos de Bakhtin

Segundo Bakhtin (2009), os gêneros são enunciados relativamente estáveis próprios de cada área da atividade humana. Eles são cunhados como estáveis porque sempre reconhecemos um gênero pertencente a uma área de conhecimento se fazemos parte daquela comunidade. Já o uso do advérbio relativamente justifica-se porque os gêneros podem sofrer modificações e ou adaptações no tempo e no espaço.

Para Marcuschi (2005), os gêneros são textos materializados em situações comunicativas recorrentes, ao passo que o tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral, uma sequência subjacente aos textos) definida pela

natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo).

Nessa direção, Rojo e Barbosa (2015) afirmaram que tudo que ouvimos e falamos diariamente se acomoda nos gêneros discursivos (preexistentes), assim como o que lemos e escrevemos. Ainda segundo as autoras, que assumem as ideias de Bakhtin (2003), os gêneros primários são aqueles que ocorrem geralmente em nossas atividades mais simples, privadas e cotidianas — mas não apenas na modalidade oral do discurso. São ordens, pedidos, cumprimentos, conversas com amigos ou parentes, bilhetes, certas cartas, interações no Skype, torpedos e *posts* em determinados tipos de blog.

Em contrapartida, há os gêneros secundários, os quais atendem a finalidades públicas de vários tipos, em diversas esferas ou campos da atividade humana. Esses são mais complexos, regularmente se valem da escrita de uma ou de outra maneira (e, hoje, também de outras linguagens) e têm função mais formal e oficial. São relatórios, atas, formulários, notícias, anúncios, artigos, romances, telenovelas, noticiários televisivos ou radiofônicos, entre outros. Os gêneros secundários podem absorver e transformar os primários em sua composição, tal como a telenovela, que inclui conversas cotidianas entre seus personagens na trama (ROJO; BARBOSA, 2015).

Os gêneros no meio digital impactam decisivamente o ensino dos gêneros nas escolas. Algumas ideias já foram lançadas por Kress, mas “é preciso entender de quais habilidades, atitudes, conhecimentos, disposições relacionadas com representação e comunicação, os jovens vão precisar para as duas ou três próximas décadas” (GEORGE; SHOOS, s.d., p. 13).

Em contexto mais amplo, os gêneros não se limitam a serem apenas formas, são modelos de ações sociais. As formas visuais dessas ações sociais, resultantes de infinitas possibilidades de orquestração de imagem e palavra, surpreendem o leitor e podem agradar ou não. O escritor pode se valer de uma variedade de formas em diferentes situações sociais e diferentes objetivos (DIONÍSIO, 2007).

3.3 Gêneros na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional

Na LSF, o gênero é definido como um evento comunicativo socialmente construído, com um propósito e organizado em estágios. Conforme Simões e Cunha (2014) mostraram, não há significado fora de algum gênero. Portanto, para o ensino de línguas, os gêneros presentes no LD são muito importantes, já que a aprendizagem visa preparar os alunos para criarem significados na sociedade em que estão inseridos. Na abordagem sistêmico-funcional, o LD enquanto gênero discursivo multimodal, viabiliza o ensino de outros gêneros na escola e é instrumento de trabalho do professor.

Na abordagem sistêmico-funcional, o LD de Inglês pode ser definido como um macro gênero, isto é, formado e constituído por textos exemplares de outros gêneros (SILVA, 2016). Nessa perspectiva, merece destaque o LD que é trazido para a sala de aula, podendo ter conteúdo, imagens, outros recursos materiais, possibilidades de acesso à língua, metodologia, organização e padronização, ou ainda tudo associado às facilidades promovidas por este material (SILVA, 2016).

A abordagem de gêneros instituída pela Escola de Sidney é muito reconhecida pelo seu potencial pedagógico. O grupo de pesquisadores mantinha uma forte parceria com professores de escolas, bem como instrutores de língua e letramentos para adultos, sendo que alguns deles trabalhavam fora das redes de pesquisas acadêmicas. “A relação com este público levou ao desenvolvimento de modelos pedagógicos, tais como o LERN — *TeachingLearning Cycle*—, e outros materiais de sala de aula que atendiam aos professores interessados em estudar os gêneros”. (HYON, 2007, p. 17, tradução nossa)⁹.

Rose e Martin (2012) defendiam que, no contexto da Escola de Sidney, a estratégia básica adotada foi analisar os gêneros na perspectiva do currículo e, assim, mapear as necessidades no eixo da escrita do ensino nas séries iniciais e no ensino básico, bem como para alguns setores relevantes no mercado de trabalho.

⁹“Australian genre scholarship also reflects a strong partnership with schoolteachers and adult language and literacy instructors, some of whom work outside of academic research networks. The connection with these audiences has led to the development of pedagogical models, like the LERN teaching learning cycle, and other classroom materials that meet the pragmatic concerns of teachers interested in applying genre in the classroom” (Tradução nossa).

Os autores afirmam, ainda, que foi a partir dessa compreensão que eles decidiram quais gêneros os estudantes deveriam aprender, quando eles deveriam ser introduzidos e como deveriam ser desenvolvidos, além de entenderem como poderiam subsidiar os professores e os estudantes com uma terminologia explícita para se referir aos gêneros e aos seus respectivos estágios.

É relevante retomar que o gênero é definido como processos sociais orientados para propósitos e etapas, pelos quais os indivíduos, em uma dada cultura, vivem suas vidas. Assim, cada cultura tem seus processos sociais e neles os gêneros são negociados, ou seja, na interação — entre os usuários da linguagem (falantes e ouvintes ou escritores e leitores), como um meio, um modelo sequencial de como prosseguir as atividades que ocorrem nas comunidades locais (FUZER, 2018, p. 279).

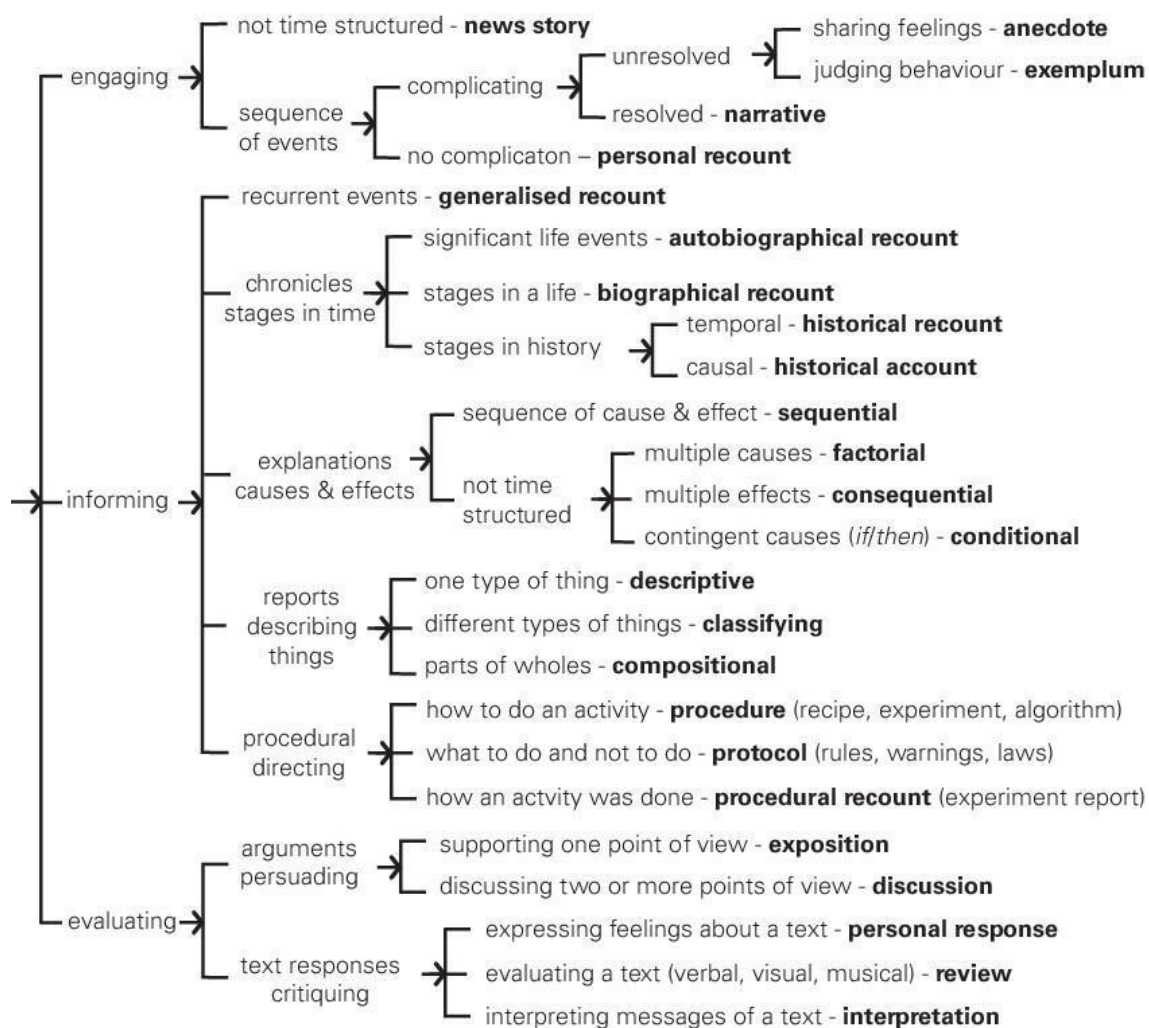
Segundo Martin (2012), pesquisas realizadas pela Escola de Sidney no campo dos gêneros mostravam que os estudantes poderiam ser introduzidos em uma série de gêneros factuais e histórias a partir da infância, depois nas séries iniciais e na educação básica, assim por diante. Na questão acerca dos gêneros e sua relação com o currículo, Rose e Martin (2012) lembram os entraves quando o assunto é conteúdo e currículo e ponderam que a pedagogia dos gêneros da Escola de Sidney tem como objetivo uma distribuição dos conhecimentos na escola, de forma mais igualitária. Nesse sentido, ela é consistente com as políticas educacionais professadas pela maioria das nações e a UNESCO (2010), com vistas a uma educação completa e igualitária para todos, alcançando o ideal de igualdade e de oportunidade na educação (ROSE; MARTIN, 2012, p. 6, tradução nossa)¹⁰.

O mapa cunhado como Gêneros do Conhecimento no Currículo Escolar, originalmente *Genres in the school* em Inglês (figura 1), também é conhecido como o esquema família de gêneros ou mapa dos gêneros do conhecimento na escola.

Os gêneros são agrupados de acordo com a forma, ou estilo de organização, tal como uma sequência de eventos mais ou menos estruturada, como podemos observar na figura 1 abaixo.

¹⁰“Genre pedagogy aims to make the distribution of knowledge in school more equitable. In this respect, it is consistent with the professed education policies of most nations and of Unesco (2010) or full and equal opportunities for education for all to advance the ideal of equality of educational opportunity.” (Tradução nossa).

Figura 1 – Gêneros do Conhecimento no Currículo Escolar



Fonte: ROSE; MARTIN, 2012, p. 64.

Para a Escola de Sidney, ensinar envolve subsidiar os aprendizes com conhecimento explícito sobre a linguagem na qual o currículo é negociado. Na figura 1, localizada acima, cabe destacar um trabalho de promoção do letramento crítico do aluno no tópico *evaluating text responses critiquing*.

A teoria dos gêneros no currículo surgiu na Austrália a partir de 1980. Segundo Christie (2013), os gêneros estudados na escola, primários ou elementares, são muito potentes e podem ser utilizados ou combinados em infinitas possibilidades (CHRISTIE, 2013, p.2). Entre os vários gêneros canônicos da Língua Inglesa, Christie (2013) contextualizou alguns que integram os gêneros do currículo da Escola de Sidney. Nesse contexto, as narrativas introduzem personagens e são encontradas em

livros de histórias e textos literários de todos os tipos. Os procedimentos direcionam um comportamento na execução de atividades e são encontrados em jogos, receitas, manuais e experimentos científicos e relatórios.

Muniz da Silva asseverou que, de forma geral, há uma perspectiva sobre gêneros escritos na qual eles [os gêneros] são agrupados por família, de acordo com os propósitos sociais mais gerais e o foco no ensino da escrita. Desse modo, o grupo dos gêneros factuais provê informação, o grupo dos gêneros procedimentais visa normas para regulamentar atividades e os gêneros de avaliação focam nos recursos de linguagem que constroem os textos de opinião, questionamento e avaliação. (MUNIZ DA SILVA, 2015).

No contexto da pedagogia dos gêneros e à luz da LSF, desenvolveu-se o ciclo *later language and school Power Project teaching/learningcycle*, apresentado na figuradois. O ciclo de aprendizagem foi proposto por Rose e Martin (2012) e é fruto do trabalho de vários pesquisadores da Escola de Sidney.

O ciclo também é conhecido como *The genre-based pedagogy* e as informações apresentadas aqui visam ampliar o entendimento dos gêneros na perspectiva da LSF. Originalmente, ele foi desenvolvido por teóricos da Escola de Sidney que trabalhavam com professores do ensino primário e fundamental em um projeto para atender adolescentes menos favorecidos da região metropolitana, ao leste de Sidney.

O *Later language and school Power Project teaching/learningcycle* foi posteriormente adaptado pelos professores do *Teaching English to Speakers of Other Language* (TESOL) no ensino de segunda língua para adultos e imigrantes.

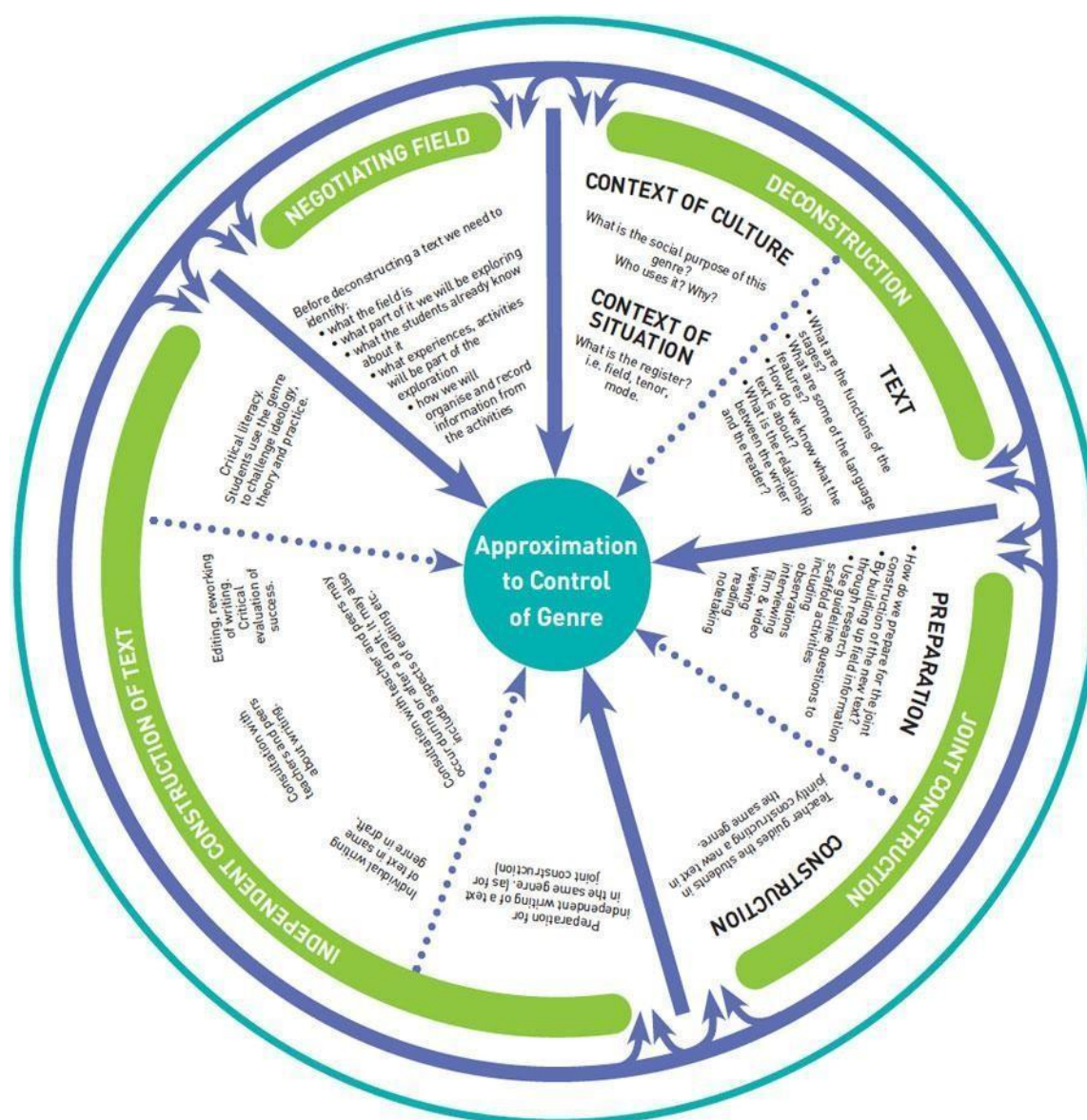
Os estágios do ciclo compreendem: 1º - a construção conjunta; 2º - a construção independente; 3º - a desconstrução (*formerly modelling*); e 4º - a negociação (experiências compartilhadas). Interessante ressaltar que no trabalho com o ciclo o professor pode iniciar de qualquer etapa, dependendo da situação de ensino, do propósito de aprendizagem e, ainda, de seus propósitos com cada turma.

Estabelecer uma base inicial para os estudantes levando em conta esses estágios facilita o exercício dos professores no trabalho com os gêneros escritos, alinhados àquilo que é proposto nos currículos das escolas (ROSE; MARTIN, 2012). À vista disso, a pedagogia dos gêneros oferece aos professores uma base que os auxilia na produção de textos, nos mais diversos contextos de interesse, e, desta forma,

subsídia os estudantes em seus objetivos pessoais a fim de participarem efetivamente no mundo para além da escola, na sala de aula de segunda língua (HYLAND, 2007).

Martin e Rose (2012) defendem o ensino explícito dos gêneros e suas características textuais e linguísticas, por meio de uma metodologia em que o professor(a) e os objetos de ensino sejam elementos decisivos no trabalho com os alunos (OLIVEIRA, 2019).

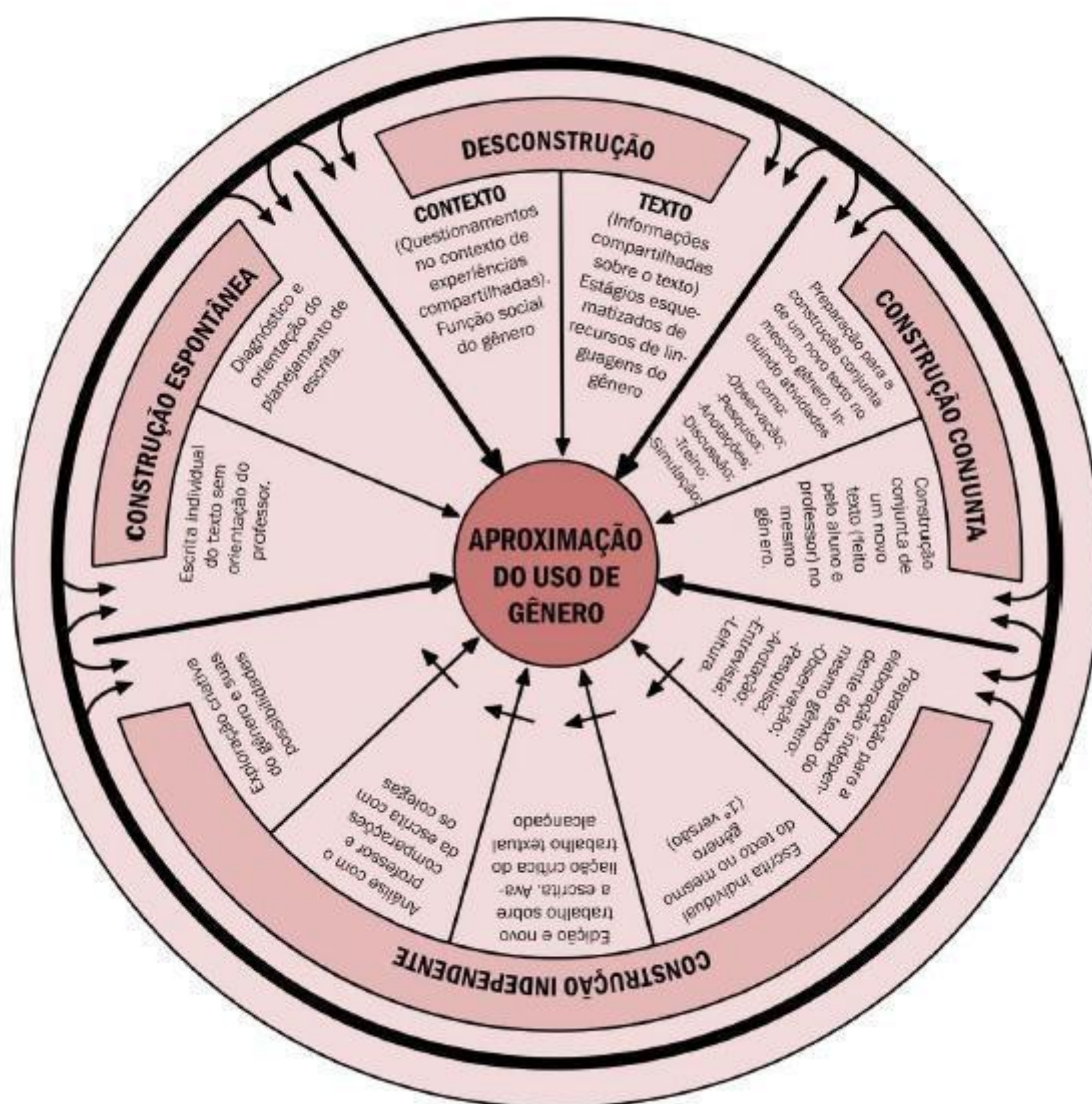
Figura 2 – Later language and social power project teaching/learning cycle



Fonte: ROSE; MARTIN, 2012, p.66.

Sobre a estrutura do ciclo *later language and social Power Project teaching/learning cycle* (figura 3) é preciso enfatizar que ele é aberto e engloba módulos independentes. Nomeados da direita para a esquerda, temos: *negotiating field* (negociando o campo e o conhecimento prévio do aluno); *deconstruction* (o texto no contexto de cultura, de situação); *joint construction* (preparação/construção conjunta); *independent construction of text* (escrita independente do texto).

Figura 3 – *Later language and social power project teaching/learning cycle*



Fonte: OLIVEIRA, 2019, p. 683.

O estágio *negotiating Field* inicia o processo de negociação que antecede a desconstrução e explora o contexto de cultura (o texto e a experiência do estudante). Na sequência, o estágio *deconstruction* vai desconstruir o texto e promover um aprofundamento no contexto de cultura (propósito social do gênero) e o contexto de situação (registro, tenor e o modo). O estágio *joint construction* aponta para a pesquisa e o trabalho de andaime (*scaffolding*), bem como a preparação e a escrita individual de um texto do mesmo gênero, com a consultoria do professor e dos pares.

E temos ainda o estágio *independent construction of text*, que engloba dois momentos, sendo a escrita individual de um texto do mesmo gênero sob a orientação do professor e a escrita e a avaliação crítica dos pares. Neste último estágio, temos o letramento crítico trabalhado na teoria e na prática, pois o aluno deve saber usar o gênero desafiando a ideologia, a teoria e a prática. O ciclo contempla também a perspectiva da multimodalidade, multiletramentos e o letramento crítico. No caso do letramento crítico, ele está destacado no estágio *independent construction of text*, apresentado na figuradois.

Na figura dois, a taxonomia está sintetizada para os professores, de forma que se conecte com o conhecimento que cada um tem do currículo. Em outras palavras, os professores já estão familiarizados com esses gêneros, só que estes não são nomeados explicitamente. Os nomes para cada gênero constituem o primeiro nível de uma metalinguagem que os professores podem adotar para ensinar a ler e a escrever. Um texto tem múltiplos propósitos, mas é seu primeiro propósito que modela seus estágios e as famílias de gêneros a que ele pertence (ROSE; MARTIN, 2012).

Ampliando um pouco mais o contexto da pedagogia dos gêneros, vale destacar alguns trabalhos bastante relevantes. Começando pelo projeto Ateliê de textos, do Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria. O trabalho dedica-se às atividades de desconstrução do gênero em Língua Portuguesa (FUZER *et al.*, 2017). O projeto Ateliê de textos orienta-se para a realização de oficinas de produção textual em escolas parceiras. Neste trabalho são utilizados princípios da pedagogia de gêneros que propõe o Ciclo de ensino e aprendizagem de gêneros por meio de três momentos fundamentais: desconstrução do gênero (leitura detalhada), construção conjunta e construção independente. A última etapa do trabalho compreende a socialização da versão final (após várias reescritas) dos textos produzidos pelos alunos participantes das oficinas.

A pedagogia de línguas diz respeito aos modelos, métodos, teorias ou abordagens que subsidiam as propostas de ensino de línguas e a linguagem está relacionada com identidades, um tema oportuno, visto que nesse mundo cada vez mais globalizado, identidades surgem e desaparecem muito rapidamente.

Ensinar línguas é uma questão de negociar identidades. O ensino de língua estrangeira é, portanto, um exercício complexo de renegociação de identidades de todos os participantes do processo — alunos, professores, falantes nativos, instituições de ensino, livros didáticos, culturas locais e culturas da língua-alvo.

Vale registrar aqui algumas experiências exitosas no ensino de línguas subsidiadas pela pedagogia dos gêneros. Fuzer (2018) citou o estudo de Barbeiro (2015), o qual se baseia nas propostas do programa *Reading to Learn*³, que analisou versões resultantes de atividades de leitura detalhada e reescrita conjunta realizadas em escolas da educação básica.

Na América Latina, também foram realizadas experiências à luz de teorias sobre os gêneros discursivos. O artigo intitulado *Using a genre-based approach to promote oral communication in the Colombian English classroom* relata a experiência de Rivera (2012) com atividades de inglês utilizando a pedagogia dos gêneros em uma escola pública na Colômbia. O trabalho tinha foco no eixo da oralidade, e a atividade em sala de aula era denominada *Oral Interpersonal Communication* (OIC).

A produção escrita subsidiada pela pedagogia dos gêneros é uma experiência compartilhada por Xuan (2017), que relatou a produção de textos (registro) desenvolvida com alunos do curso secundário na China. Ressalta-se que o ensino de inglês na China é compulsório e tem o mesmo peso que o ensino do mandarim ou de matemática. No *National College Entrance Examination*, o inglês tem status de maior componente curricular.

O foco do ensino de inglês na China é na gramática e na escrita dos vários tipos de textos ou gêneros textuais. Xuan (2017) focou seu trabalho com a pedagogia dos gêneros na produção textual em inglês, considerando a perspectiva funcional da linguagem (*field, mode, tenor*), ou campo, modo e nível de relacionamento das pessoas na atividade (papéis institucionais, relações de poder, grau de familiaridade e afeto).

A pedagogia de gêneros aqui apresentada subsidia em parte esta tese, cujo modelo esquemático intitulado *Knowledge genres in the Sidney school* foi desenvolvido pelos pesquisadores David Rose e Jim Martin, da Escola de Sidney, na

Austrália. Os autores Rose e Martin (2012, p. 2) explicam que a palavra *knowledge*¹¹ se refere, em parte, ao conhecimento do currículo escolar que a leitura e a escrita oportunizam e viabilizam o acesso.

O ciclo *later language and social Power Project teaching/learning cycle* se alinha também ao trabalho do professor em sala de aula no ensino dos gêneros. As origens do ciclo *later language* estão registradas no ciclo *Write it right teaching/learning cycle*, desenvolvido pela pesquisadora Joan Rothery (1994). Também conhecido como *The teaching learning cycle*¹², o foco é o trabalho do professor no ensino dos gêneros (ROSE; MARTIN, 2012).

Em síntese, a pedagogia dos gêneros da Escola de Sidney foca o trabalho com gêneros discursivos, provendo a leitura e a escrita e, indiretamente, a oralidade, uma vez que, durante o processo de aprendizagem, o aluno interage, negocia com professor e colegas acerca da tipologia do gênero que está sendo estudado.

3.4O Livro didático

São muitas as experiências e usos do LD. Como gênero multimodal e objeto de representação, pode ser objeto pedagógico capaz de estar a serviço da promoção de multiletramentos. Considera-se aqui o entendimento sobre letramento(s) como a apropriação da leitura e da escrita de maneira significativa, fato diretamente relacionado à sociedade atual que, nessa esfera, passou a englobar os conhecimentos variados de multiletramentos relacionados ao uso de tecnologias, diversas modalidades de comunicação, conhecimentos discursivos e linguísticos (ROJO; ALMEIDA, 2012).

Há que se pensar também o LD como um gênero que remete a aspectos da teoria, uma vez que o texto cria o contexto na mesma medida em que o contexto cria o texto (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 47). O significado se constrói na fricção entre

¹¹“The word knowledge in our title refers in part to the knowledge of school curriculum that reading and writing affords access to, at least for the most literate students. [...] But central to the Sidney School project is the principle that language in which the curriculum is written and negotiated in the classroom.” (Tradução nossa).

¹²*The Teaching Learning cycle's purpose is to enable teachers to systematically and effectively build students' meaning-making ability and potential to mean through the deconstruction of the texts, creation of joint texts together with the teacher, which then enables the student to create a text independently*²⁸. *The new book is not ready at all, it is used [...] the shift is from an older organization of a text to a newer organization of text to a newer concern of with the marshalling information for the management of a task, related to work. The book now made available resources* (KRESS, 1999, p.77).

os dois, ou seja, parte do contexto de qualquer texto remete a textos anteriores, que compartilham significados e são compartilhados em um movimento de intertextualidade.

Silva (2015, p. 61-62) explicou que o LD de inglês pode ser visto como um promotor de letramentos múltiplos nos processos de aprender e ensinar inglês. Para tal promoção, temos recursos como imagens, recursos gráficos, textos, atividades, recursos midiáticos, mas por si só eles não promovem letramento.

No ensino de inglês, o LD é o recurso que o professor utiliza com frequência em sala de aula. O ensino dos gêneros discursivos e do letramento visual passa necessariamente pelas imagens presentes no LD. A profusão de imagens nos LD de inglês sinaliza positivamente para um trabalho em sala de aula que vai além do texto, pois uma sinergia entre texto e imagem pode ampliar, e muito, as competências do estudante de língua inglesa (XAVIER, 2018).

Os livros didáticos também exercem papel importante no desenvolvimento do letramento. No ensino de inglês, o LD é um entre muitos materiais de ensino, tais como CD's, mapas, cartazes, vídeos, softwares, dentre outros (SILVA, 2016, p.95). Na verdade, ele é considerado um dos principais recursos que o professor utiliza em sala de aula. A literatura mostra que o LD é muito qualificado no meio educacional. O LD de Inglês é reconhecido e conceituado pela sociedade como sendo um objeto de representação tanto pelo fato de ser amplamente utilizado em diferentes contextos pedagógicos, quanto por ser importante, em termos políticos, econômicos e sociais (SILVA, 2016).

Na condição de macro gênero, o LD contém gêneros diferenciados e outros satélites – CD, DVD, CD-Rom, links, cartazes etc., além de processos formais e complexos de produção e circulação e outros elementos caracterizadores (SILVA, 2015). O LD traz praticidade ao dia-a-dia do professor, suprimindo muitas vezes a sua falta de formação linguística, cultural e metodológica, bem como a falta de tempo para a preparação das aulas e a falta de outros recursos didáticos (TEODORO, 2018, p. 44).

Aspecto também relevante sobre o LD é a garantia da qualidade desse produto informacional. Há alguns anos, professores e alunos de escolas públicas vêm utilizando livros que são distribuídos pelo governo federal por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), considerado como um dos maiores programas

dessa natureza no mundo, o qual vem sendo ampliado e atualizado ao longo dos anos desde sua criação.

Importante destacar ainda alguns aspectos relevantes e pouco divulgados sobre o papel e as funções do livro didático do PNLD. De maneira geral, o programa pode ser entendido como um sistema estruturado e com orientações claras para os professores, tanto para o planejamento, quanto para a condução das aulas. Isso considerando um contexto em que se verificam graves deficiências na formação inicial docente. De certo modo, uniformizar as aulas nas escolas públicas seria uma forma de garantir mais equidade, por meio da garantia de padrão mínimo de qualidade para todos os alunos, bem como um meio de nortear o trabalho docente, de modo a evitar que conteúdos importantes sejam preteridos (SILVA, 2016, p.12).

À vista deste programa, o livro didático funciona como uma espécie de bússola do ensino, ditando a direção a ser seguida durante o ano letivo (SILVA, 2006, p. 15). O autor reitera ainda, que os textos apresentados nos LD's de inglês privilegiam o uso de certos tipos textuais, sobretudo o descritivo. Outra constatação no referido estudo de Silva (2006, p.85) está relacionada ao fato de a ênfase do ensino ainda estar centrada em estruturas gramaticais, principalmente nas atividades escritas, que enfatizam a reprodução do conhecimento por meio de textos curtos, simples, com a presença maior de gêneros convencionais e sem uma preocupação com a transformação do conhecimento.

Tílio (2006) estudou o LD de inglês a partir de uma abordagem tripla: sócio discursiva, sociointeracionista de ensino e aprendizagem crítica de discurso e de cultura. O autor buscou investigar como esses livros representam o sócio discursivo tal como no texto do autor, o mundo e os contextos culturais relacionados à língua alvo, observando, entre outras coisas, em que medida eles oferecem oportunidades de voz aos alunos. Seu estudo, concluiu que a voz do LD é a voz de seus autores e da sua editora, e os autores são legitimados pela sociedade pelo status de terem um livro publicado (TÍLIO, 2006).

Ainda sobre os aspectos do LD de inglês, Rodrigues (2015) buscou descobrir em que ponto do LD os autores incorporam aspectos da abordagem comunicativa alinhados com os processos de aprendizagem de L2. A autora lembrou que os autores de LD, via de regra, dizem do seu alinhamento à abordagem comunicativa (RODRIGUES, 2015).

À vista destas colocações, o LD afirma-se no cenário educacional com uma trajetória de méritos. No tocante ao LD de inglês, ele facilita e guia o que deve ocorrer em sala de aula. Assim, ele é representado como norteador, um guia da prática escolar, um instrumento necessário, uma ferramenta que torna o ensino e a aprendizagem mais fáceis para professores atarefados, com pouca ou parca formação, bem como para professores e alunos desmotivados, desinteressados e para os casos de escassez de materiais (SILVA, 2012).

Mesmo considerando aqui, sobremaneira, a qualidade dos LD's de inglês do PNLD Ensino Médio, cumpre enfatizar que a qualidade do ensino passa tanto pela competência do professor, quanto pela qualidade do material didático. Assim sendo, é preciso que o professor faça uma escolha adequada do melhor material didático¹³, pois este facilita as descobertas individuais de cada estudante, além de auxiliar no trabalho com os conteúdos curriculares contemplados no LD (COPETTI; CALLAI, 2018).

Há muito que dizer sobre o LD, e vale retomar uma síntese objetiva sobre o que engloba esse conceito. Em Silva (2012), tem-se que o livro possuído e utilizado pelo aluno e professor é seguido sistematicamente como base do curso ministrado visando ao atendimento das necessidades do aluno e as proposições curriculares. O LD deve também incluir conteúdos de gramática, vocabulário, funções da linguagem, trabalhos com as habilidades (ler, ouvir, falar e escrever).

O LD engloba ainda outros materiais que hoje são parte integrante — CD, encartes, portfólios, livros de atividades, etc. — e deve tematizar tópicos adequados para a Educação Básica (GUIA PNLD, 2018, p. 33). Desse modo, o LD de inglês do PNLD, de acordo com o Guia do PNLD, é referência, sendo o caminho para viabilizar o ensino e garantir a aprendizagem das disciplinas do currículo.

Ainda que não seja uma fonte oficial, cabe ainda atentar para o fato de que uma pesquisa do Conselho Britânico sobre o ensino de inglês no Brasil atesta que o acesso a materiais didáticos é o grande desafio do ensino dessa língua em escolas públicas, o que nos motiva a perguntar: mesmo com o PNLD, com tantos livros didáticos sendo distribuídos, com as melhoras ocorridas na produção e na avaliação de obras, por que este é o desafio? (SILVA, 2017). E o quanto o LD de línguas tem importância para, além do fazer pedagógico, ou seja, além de servir de fonte (muitas vezes única) de

¹³(...) *the role of the classroom and of teaching materials is to aid the learner to make efficient use of the resources in order to facilitate self-discovery.* (TOMLINSON, 2011, p. 7).

conteúdo, ser suporte para professores e alunos, agente na sala de aula ou até mesmo o curso ou currículo em si? (SILVA, 2012).

O LD pode ser visto em duas facetas: a de herói (indispensável e inquestionável, portador do saber, com autoridade), ou a de vilão (de qualidade duvidosa, contribuição questionável, tendencioso) (VILAÇA, 2012). Cada vez mais, o professor de inglês é incentivado a simplificar ao máximo, passar conteúdos de forma minimalista, um inglês *light*. Apesar do constrangimento e das interrogações, o cenário é de mudanças, estamos passando de uma era de domínio da escrita para uma era de domínio da imagem, o que, por sua vez, implica outras mudanças: do livro (ou impressão em papel) para a tela e do mundo narrado para o mundo retratado (COSTA, 2012).

O debate acerca dos LD's mostra uma tendência polarizada entre aqueles que têm objeções com relação aos livros e os taxam de instrumento controlador e destrutivo, e aqueles que são favoráveis porque acreditam que o LD subsidia o professor com uma gama de materiais, liberando-o para o papel de ser um facilitador da aprendizagem (TOMLINSON, 2011). Vale lembrar que “por melhor que seja o material adotado na escola, o sucesso deste recurso sempre vai depender do uso que o professor faz dele, de como o adapta ao seu contexto” (SARMENTO; LAMBERTS, 2016, p. 10).

O PNLD tem o mérito de submeter à produção editorial aos processos avaliativos sistemáticos e consolidados, muito embora ainda esteja longe de solucionar todas as limitações que permeiam a produção didática oficial no Brasil, ou mesmo de responder às críticas que lhe são direcionadas (CAIMI, 2019).

Por fim, no que concerne ao panorama acerca do LD aqui exposto, é possível perceber que vários pesquisadores fizeram incursões no LD de inglês estudando, particularmente, as estratégias de ensino para a língua inglesa, subsidiada pelos gêneros discursivos.

3.5 Ensino de Línguas

O ensino de línguas no Brasil integra a grade das linguagens no currículo escolar da Educação Básica. O ensino de línguas é disciplina obrigatória a ser oferecida nas escolas públicas. O francês e o espanhol são idiomas que já integraram a

grade de disciplinas. Atualmente, o inglês é a língua estrangeira obrigatória ensinada nas escolas públicas brasileiras.

Interessante retomar Kress (1999) e suas indagações acerca do que deveria ser mudado ou incrementado no ensino de inglês, com vistas a garantir que a língua inglesa fosse um conteúdo essencial, uma disciplina obrigatória, parte integrante da educação dos jovens. Kress em sua reflexão ponderou:

(...) o que a disciplina inglês precisa se tornar para funcionar como uma parte essencial da educação dos jovens? Em que precisa se concentrar? Que perguntas, questões, preocupações e conhecimentos precisam ser centrais? No momento, o senso comum predominante é que o inglês é uma empresa baseada no idioma; o debate é se a ênfase deve ser dada a questões práticas como ortografia, sintaxe ou formas adequadas de discurso, em outras palavras, o inglês como comunicação; ou se deve focar em questões de valor, em questões estéticas e éticas, em outras palavras, o inglês como currículo de cultura¹⁴ (KRESS, 1999, p. 2-3, tradução nossa).

3.6 Letramento

O letramento é tema importante no contexto desta pesquisa, uma vez que se alinha ao conceito de letramento crítico. Há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades e das demandas do indivíduo. O letramento é um desafio possível no contexto social educacional, porque existem muitos caminhos e maneiras para articular os significados verbais.

Por letramento, entende-se o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 2000). Aqueles que não participam dessas práticas de letramento vivem numa espécie de escravidão, subserviência e carência (HALLIDAY, 1978).

O letramento oportuniza acesso a diferentes textos, modos de ler e, inclusive, o uso crítico da língua, uma vez que ele atua no sentido de formar leitores não ingênuos

¹⁴“What will the subject English need to become in order to function as an essential part of the education of young people? What does it need to focus on? What questions, issues, concerns, knowledge need to be central? At the moment the prevailing commonsense is that English is a language based enterprise; the debate is whether the emphasis should be on practical issues such as spelling, syntax, or proper forms of speech, in other words, English as communication; or whether it should focus on questions of value, on aesthetic and ethical issues, in other words English as the curriculum of culture.” (Tradução nossa).

perante um texto. Sempre é e será oportuno trabalhar leitura crítica com vistas a minimizar formas de desigualdade e discriminação (MARCUIZZO, 2004).

Para Motta-Roth (2008), toda análise na perspectiva crítica deveria explorar o contexto de situação (em que o texto se constitui como enunciado); na sequência, o contexto de cultura (no qual a situação se inscreve, os conjuntos de contextos possíveis de uso de cada forma particular) e o texto, propriamente dito. A leitura crítica passa pela compreensão dos gêneros e pode promover nos estudantes novas perspectivas, tais como compreender o real objetivo de um gênero ou criar possibilidades de acessar o texto dentro de possibilidades e endereçamentos críticos (CAVENAGLI; LIVERALI, 2012). Ser letrado implica em um conjunto de habilidades, das quais a leitura é apenas uma delas.

Soares (2000) mostrou as diferenças entre uma pessoa que é alfabetizada, mas não é letrada. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada, saber ler e escrever, mas não cultivar, nem praticar a leitura e a escrita. Uma pessoa é iletrada quando não lê livros, jornais, revistas e nem mesmo é capaz de interpretar um texto lido, tem dificuldades para escrever uma carta ou até mesmo um telegrama. Uma pessoa alfabetizada pode até ser capaz de ler e entender a mensagem de um bilhete ou de uma história em quadrinhos, mas, mesmo assim, não é considerada uma pessoa letrada.

Ainda segundo Soares (2000), não há um método específico para ensinar letramento. O ato de escrever pode ser uma forma de letramento, uma vez que reúne um conjunto de habilidades, comportamentos e conhecimentos necessários para tal, porém, uma pessoa pode escrever uma carta, redigir uma mensagem, mas ser incapaz de argumentar ou defender um ponto de vista.

O letramento está relacionado aos usos efetivos que as pessoas fazem da alfabetização que tiveram. Leitura e escrita passam por habilidades, comportamentos e processos complexos, portanto, não é algo tangível, passível de ser mensurado.

Na atividade de leitura há um processo mental, um *continuum* que transcende a materialidade de uma indagação: “(...) a partir de que ponto desse *continuum* uma pessoa pode ser considerada letrada no que se refere à escrita?” (SOARES, 2000, p. 49).

Já Kleiman (2005) defende que desenvolver o letramento requer um trabalho de imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita. Para essa imersão, o professor deve: a) adotar práticas diárias de leitura, jornais e revistas em sala de aula;

e b) arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrem em todos os sentidos do aluno-leitor em formação; e também promover passeios-leitura pela escola ou pelo bairro. Todas as ações com vistas à promoção do letramento crítico são válidas, entretanto é preciso ficar bem claro que não se ensina letramento crítico, mas ele é desenvolvido e promovido.

Os diversos espaços que orientam as práticas de indivíduos e comunidades para letramentos diversos são chamados de agências de letramento. Concluindo, vale lembrar que o letramento está relacionado aos usos efetivos que as pessoas fazem da alfabetização que tiveram.

3.7 Multiletramentos

Os multiletramentos destacam-se no contexto social em função das novas mídias digitais e das novas modalidades de letramentos que vão surgindo. Sobretudo agora que vivemos a era das multimídias, nas quais as fontes de informação incluem uma alta concentração de imagens, sons e formatos multimodais (SAYÃO, 2011).

Nessa direção, há que se mencionar aqui estudos no campo do ensino de línguas e multiletramentos. O artigo “Multiletramentos: iniciação à análise de imagens”, de autoria de Sayão (2011), explicita alguns aspectos relevantes, tanto para o professor quanto para o aprendiz tais como a necessidade de se incluir o estudo dos letramentos e multiletramentos no contexto escolar.

Nesse contexto cabe observar que Sayão (2011) já discutia as muitas facetas do conceito de multiletramentos, que abarcava o conhecimento linguístico discursivo e apresentava também um aspecto maleável, transcendendo outras modalidades de letramentos, conhecimentos e materialidades tais como visual, espacial digital e posicionamento crítico, perspectiva da criticidade ou, melhor dizendo, letramento crítico (SILVA, 2015).

3.8 Letramento crítico

A literatura mostra inúmeras conceituações produzidas por estudiosos no campo educacional para o termo letramento crítico. O Letramento crítico não é um conteúdo, um tópico, algo a ser ensinado, mas é uma condição a que se espera que o aluno chegue. O que se ensina ao aluno remete à perspectiva de desenvolvimento de estratégias, habilidades, conhecimentos, de modo a se ter um cidadão que faça uso da língua como um instrumento de poder, de maneira a agir na sociedade e na sua comunidade podendo propor mudanças e/ou interferências.

Vale lembrar, ainda, que conforme registrado no Guia PNLD 2018, o trabalho do professor deve se orientar também para a promoção e para o desenvolvimento da autonomia intelectual, bem como do pensamento crítico do estudante.

Nesse contexto de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, Kress (1999), em seu artigo publicado na obra *Passions pedagogies and 21st century technologies*, alertou para aspectos que poderiam impactar o contexto educacional, ou seja, o ambiente digital e as mudanças tecnológicas. Segundo o autor, a perspectiva tecnológica não poderia ser ignorada pelo currículo escolar e muito menos pelos livros didáticos. Kress neste mesmo trabalho já vislumbrava como deveria ser o ensino de inglês nas escolas, quais mudanças e inovações seriam necessárias para este novo panorama comunicacional.

Não se ensina letramento crítico, mas esse tema pode ser trabalhado no ambiente educacional, tal como proposto por Rose e Martin no ciclo *later language and social Power Project teaching/learning cycle*, conforme consta na figura dois. Os direcionamentos conforme constam no ciclo (figura 2) exploram um processo didático para trabalhar os gêneros e desafiar os estudantes na perspectiva ideológica, teórica e prática.

Em função da atualidade do tema letramento crítico podemos dizer que há necessidade de estudos e pesquisas no campo educacional, que examinem aspectos ligados ao ensino e aos fatores que estão em jogo no domínio e na marginalização das práticas de letramentos no contexto de aprendizagem de línguas, ou *English Language Learn* (ELL).

Para Luke e Dooley (2011), o princípio comum do letramento crítico postula ser o ensino e a aprendizagem de uma língua um ato de poder político e cultural,

dotado de substância material, consequências sociais e possibilidades para os aprendizes em suas comunidades. A premissa normativa deste trabalho é o *télos*, a filosofia do letramento, assim como é a capacidade humana de se centrar no desejo, no anseio pela liberdade, igualdade e a emancipação.

Nessa perspectiva humana, já no final dos anos 1960, Paulo Freire vislumbrou um programa, assemelhando-se a um letramento em colaboração com outros renomados teóricos. Na verdade, este trabalho de Freire não era exatamente letramento crítico, mas algo como uma proposta pedagógica. O direcionamento deste trabalho foi para o tema da democratização da cultura uma proposta centrada nas pessoas como sujeitos, e não apenas como recipientes, aptos ao ato de criação.

Freire defendia que os estudantes teriam a capacidade de produzir outros tantos atos criativos, nos quais eles poderiam desenvolver a impaciência e a vivacidade, que caracterizam a pesquisa e a invenção (FREIRE, 1973). A perspectiva crítica na educação humanizadora foi objeto de estudo de Paulo Freire. Para ele, o medo da liberdade podia se tornar um fator negativo na busca da liberdade e da criticidade (MORAIS; AGOSTINI, 2018).

Freire idealizava um dia no qual os professores diriam aos estudantes que a beleza e o jeito de falar deles também incluíam questões de poder. De acordo com o pesquisador, era necessário aprender a entender a língua dominante por uma questão de sobrevivência, um esforço que poderia transformar a sociedade.

Além disso, Freire defendia que a língua dominante era uma questão de sobrevivência e esforço para transformar a sociedade (SHOR; FREIRE, 1981, tradução e adaptação minha). Segundo Stambler (2013), o letramento crítico na perspectiva de Paulo Freire era vislumbrado pelos leitores, participantes ativos em um processo de leitura. Isso implicaria ser participante ativo, valer-se da reflexão e da ação de ir além da passividade na aceitação das mensagens contidas nos textos, bem como na disputa do poder das relações que existem entre leitores e autores.

Em síntese, o letramento crítico é essencial para qualquer pessoa saber usar a língua em questões controversas, como, por exemplo, identificar o propósito do autor na apresentação do texto ou as características que parecem sustentar as desigualdades. As teorias críticas de letramento derivam, em parte, da teoria social crítica, particularmente em sua preocupação com o alívio do sofrimento humano e a formação

de um mundo mais justo, por meio da crítica dos problemas sociais e políticos existentes, bem como a apresentação de alternativas.

De um modo geral, a escola dá ênfase ao currículo da língua inglesa como um instrumento de comunicação (FAJARDO, 2015) e isso, às vezes, pode limitar os estudantes a interrogar criticamente o seu uso (FAJARDO, 2015; WENINGER; KAN, 2013).

O letramento crítico consiste em um olhar diferenciado, não apenas para ler, mas para ler a escrita do outro. Para isso é preciso estar atento a que tipo de significado se está construindo e, inclusive, questionando a si próprio o que se entendeu. Tudo isso requer, obrigatoriamente, que cidadãos e estudantes desenvolvam o letramento midiático crítico (*Critical Media Literacy – CML*), ou seja, a “habilidade de acessar, analisar, avaliar de forma adequada, bem como interpretar mensagens da mídia e também produzir” (MOLLAN-MOSCOSO, 2017, p. 2).

A leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (FREIRE, 1989) e conecta a experiência individual às experiências sociais e às condições sócio-históricas de produção, distribuição e consumo dos textos na sociedade (WALLACE, 1992; FAIRCLOUGH, 1989).

Com as novas mídias comunicacionais já não é mais suficiente ensinar apenas o letramento com enfoque no padrão da língua, uma vez que o significado é construído de vários modos, que são cada vez mais multimodais (MEYER *et al.*, 2015). Dessa forma, os modos de significar na escrita estabelecem interface com o oral, visual, áudio, gestual, tátil e modos de significar espaciais. Desenvolver letramentos específicos envolve, por exemplo, a capacidade de descrever e explicar representações simbólicas e formas, como, por exemplo, a curva de um diagrama ou um mapa, em uma primeira ou segunda língua, na língua da instrução ou na língua nativa (MEYER *et al.*, 2015).

Cada vez mais o tema do letramento crítico vem se inserindo no contexto educacional brasileiro, pois os textos permeiam o ser e o agir na sociedade. Isso significa que cabe ao professor desenvolver nos estudantes a habilidade de usar a língua para construir significados de forma explícita, bem como se engajar com a interpretação de experiências com as quais ele não está muito familiarizado.

Paulo Freire (1983) parte do entendimento de que as habilidades de leitura e escrita são facilitadores para o entendimento das causas e dos efeitos da exploração na

realidade em que vivem muitos aprendizes. Nesta direção, o letramento crítico pode encorajar esses aprendizes a desafiarem o que Bourke (2008) chamou de termos e regras do texto.

“O letramento crítico consiste em não apenas ler, mas ler a perspectiva subjetiva e individual e isto significa estar atento o tempo todo: como estou lendo, como estou construindo significados” (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 10, tradução nossa)¹⁵. “Implica ainda em um olhar diferenciado não apenas para saber ler a escrita do outro, mas para estar atento a que tipo de significado se está construindo” (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 74, tradução nossa).

3.9 O tema Letramento Crítico e o contexto de pandemia global

Tendo em vista a relevância do tema letramento crítico nesta tese é muito importante registrar aqui a diversidade e o volume de trabalhos acadêmicos disponíveis para consulta na internet que abordam este assunto. Cabe enfatizar, ainda, as facilidades e a qualidade dos recursos e mecanismos de pesquisa na web, viabilizando acesso à informação para trabalhos e pesquisas.

Assim sendo, cabe destacar aqui alguns trabalhos consultados. Inicialmente, destaco a tese de doutorado de Andréa Machado de Almeida Mattos intitulada “O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania”, que foi defendida em 2011 pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Nesta tese, Mattos retoma um conceito-chave, sintetizando a dimensão individual e social do letramento.

Considerando as diversas conceituações para o termo letramento crítico, Mattos (2011) destaca bases retóricas para o letramento crítico em inglês e a crise do termo letramento no contexto canadense. Segundo a autora, naquele contexto nota-se uma discrepância de entendimento entre o que compreende, realmente, o letramento na escola e também o que compreende o letramento real, que é útil para as pessoas no contexto das atividades ocupacionais.

¹⁵“Critical literacy consists of not only reading, but to ‘read oneself reading’, that is, to be aware, all the time, of how I am reading, how I am making meaning... and not to assume that reading is a transparent process, that what I read is what is written.” (Tradução nossa).

Destaco também a revisão da literatura sobre letramento crítico publicada por FAJARDO (2015) discutindo crenças e práticas de estudantes e professores. Trata-se de um artigo publicado pela Universidade de Sidney, em 2015, na revista *Papers*. Fajardo defende que o letramento crítico foca na conexão entre letramento e poder. Segundo a autora, o letramento crítico não subjaz à noção de habilidades de leitura e escrita, tal como em um processo autônomo, técnico e neutro. Mas, ao contrário, trata-se de um processo com vistas a conectar letramento crítico e relações de poder (FAJARDO, 2015).

Vale registrar também a tese publicada por EveMayes na Austrália em 2006, que se apresenta totalmente alinhada ao tema letramento crítico, bem como a ideia da avaliatividade. Trata-se do estudo intitulado “*Teachers attitudes to critical literacy: multiple voices*”. Segundo Mayes (2006), o letramento crítico foca em múltiplas vozes e teve origem com os antigos filósofos, Longinus, Platão e Aristóteles, inserindo-se num contexto de abordagem que entende a linguagem como algo que não é neutro, mas aberto a múltiplas interpretações. Para a autora, o trabalho com o letramento crítico em sala de aula pode ser realizado por meio de perguntas direcionadas para os estudantes, levando-os a escutinar o texto em busca de respostas, bem como interpretações alternativas.

O trabalho do professor com o letramento crítico em sala de aula pode ser realizado por meio das mais diversas maneiras, tais como perguntas direcionadas para os estudantes, levando-os a escutinar o texto em busca de respostas, bem como várias outras interpretações alternativas. Assim sendo, o letramento crítico não se opõe à noção de habilidades de leitura e escrita autônoma, técnica, neutra e universal (SEARLE, 1993), mas compreende letramento tal como um processo para se tornar consciente a partir de uma experiência historicamente construída a partir de relações de poder específicas.

Segundo Gouveia (2013), conhecer os gêneros escolares trabalhados em diferentes disciplinas curriculares pode proporcionar um ensino baseado em gêneros que torna os alunos melhores produtores textuais. O autor afirma que a experiência com os gêneros desenvolve as capacidades e as habilidades mentais dos alunos, levando-os a perceber que o sucesso escolar em cada disciplina pode ser garantido com domínio dos gêneros escritos e das estruturas léxico-gramaticais (OLIVEIRA, 2019).

Kress e Van Leeuwen (2006) já chamavam atenção para a mudança de uma era de domínio da escrita para outra de domínio da imagem, o que implicaria em outras mudanças: do livro (ou impressão em papel) para a tela; do mundo narrado para o mundo retratado; da lógica da sequência dos elementos no tempo (uma palavra depois da outra) para a simultaneidade; da imagem, que antes aparecia na página subordinada à lógica da escrita, para a escrita que agora aparece na tela submetida à lógica da imagem.

Enquanto o antigo livro é lido do princípio ao fim, o novo livro não é lido em sua totalidade, mas é usado. Isso graças à organização de novos recursos que mesclam informação e gestão de tarefas²⁸ (KRESS, 1999, p.77).

Kress (1999) afirmou, ainda, que o visual está se tornando cada vez mais proeminente no cenário das comunicações públicas, e isso não pode ser mais ignorado no currículo escolar. Nesta direção, Ribeiro (2013) também afirmou que todo texto carrega em si um projeto de inscrição, isto é, ele é planejado em diversas camadas (palavra, imagem).

A promoção dos vários letramentos ou multiletramentos se consolida nas práticas em sala de aula. Silva (2016) postulou que se ensinar uma língua estrangeira é contribuir para a formação da cidadania, multiletramento, incluindo a multimodalidade, então, o livro didático pode ser considerado o instrumento específico para tal promoção. Nesse contexto, cabe ao professor ter conhecimentos específicos, bem como o desafio de tratar os saberes vivenciados para além dos muros da escola pública.

A linguagem e o código verbal ainda dominam as práticas de letramento escolar, iniciando-se, na escola, o letramento linguístico. Entretanto, um mundo incrivelmente baseado na imagem digital, no qual as semióticas são multimodais e híbridas por natureza, demanda cada vez mais a necessidade de cidadãos pluri letrados. Portanto, o termo pluri letramento não apenas opera, mas acomoda-se dentro de uma linguagem adicional, agrega, abarca a necessidade de uma educação voltada para uma semiótica plurimodal (MEYER *et al.*, 2015).

Esse é o caso de textos que circulam na esfera pública e profissional e no mundo do trabalho. Nessa perspectiva, temos uma situação de ensino e aprendizagem na qual o professor deve levar o aluno a explorar gêneros próprios de esferas públicas

e os mais frequentes no mundo do trabalho, conforme consta no edital do PNLD 04/2015 para o Ensino Médio.

Para além dos textos que circulam na esfera pública e profissional, é a interação entre conhecimento linguístico discursivo, o conhecimento visual, espacial, digital e, ainda, o posicionamento crítico no uso da linguagem que vão comunicar os significados. A interação entre os diferentes modos de significar, entretanto, não é simplesmente paralela, ou significados expressos em um modo não podem ser diretamente e completamente traduzidos em outro (COPE; KALANTZIS, 2009).

3.10 A pedagogia dos gêneros do projeto pedagógico da Escola de Sidney

A pedagogia de gêneros desenvolvida pela Escola de Sidney é um trabalho que começou com alguns professores e o foco inicial do projeto pedagógico era esquematizar uma pedagogia voltada para a escrita, que pudesse habilitar qualquer estudante em suas demandas de redação na escola (MARTIN; ROSE, 2012).

Esse cenário, ainda muito comum nas escolas, já vem mudando. A escrita já não se vincula mais à organização das palavras no papel e, no caso do texto informal, não há mais uma dependência da grafia integral de cada palavra, já que abreviações e *emoticons* podem transmitir satisfatoriamente o que se quer dizer (OLIVEIRA, 2019). Esses fatores nos levam a repensar os gêneros textuais com os quais devemos trabalhar na aula de LE, procurando transpor o muro, que deixa fora do espaço escolar/acadêmico o modo como escrevemos no cotidiano.

Na Austrália, a abordagem de ensino dos gêneros desenvolveu-se tal como uma antítese para uma abordagem expressionista de experiência pessoal importada da Inglaterra, na qual a criatividade era algo muito especial. Assim sendo, alguns educadores, como Francis Christie, Jim Martin, Joan Rothery, defendiam que essa abordagem sustentava a hierarquia social e prejudicava os estudantes menos favorecidos ou em desvantagem na estrutura social (COE; FREEDMAN, 1988, p. 43, tradução nossa)¹⁶.

¹⁶“In Australia, for instance, genre-based approaches to teaching composition developed as an antithesis to a personal experience expressionist approach, imported from England, for which creativity was the god term. Certain educators – most prominently Francis Christie, Jim Martin e Joan, Rothery, all of whom studied with Halliday believed this approach [...]. These educators argued that students whose parents are well-educated members of the dominant culture tend to acquire tacit knowledge of the structures underlying culturally dominant discursive strategies.” (Tradução nossa).

O projeto inicial da pedagogia de gêneros da Escola de Sidney foi desenvolvido em um contexto de experiências compartilhadas contando também com os subsídios de Halliday (1975) e Painters (1984, 1996). Cabe ressaltar que este projetose embasava inicialmente m uma percepção de desigualdade no acesso aos gêneros alinhados aos campos institucionais. Assim, seu desenho inicial começou com a ideia de uma pedagogia desenvolvida via currículo, utilizando vários gêneros e integrando uma prática de leitura e escrita estendida para os níveis de ensino primário, secundário e terciário (ROSE, 2012).

No contexto da linguística funcional, o gênero¹⁷ é considerado a partir de uma estrutura composicional – *generics structure*, correspondendo às categorias retóricas de procedimentos, exposição, narrativa, etc. Segundo Halliday; Webster (2009), a estrutura é especificada em termos de uma sequência de elementos, sendo que cada um tem uma função distinta em relação ao todo e, ainda, características particulares em relação ao léxico gramatical.

De acordo com esses autores, os gêneros primários ou gêneros elementares da escolarização são muito potentes em qualquer cultura porque representam formas canônicas de construir significados e alcançar objetivos pessoais, familiares, comunitários e sociais¹⁸(CHRISTIE, 2013).

O gênero é reconhecido pelos sentidos associados a ele e, de fato, o termo gênero (*genre*) é uma forma mais elaborada para gênero-potencial, semântico específico (HALLIDAY; HASAN, 1989). Os conceitos de gêneros alinhados à LSF em muito se aproximam às ideias de Bakhtin (CHRISTIE, 2013, p. 1).

Nós aprendemos a moldar nosso discurso em forma de gêneros e quando ouvimos o discurso alheio já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, por um trecho de uma determinada construção composicional prevemos o fim, isto é, desde o início da comunicação temos a sensação do conjunto do discurso, que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (BAKHTIN, 2011).

¹⁷A *genre* is a higher-level grouping of texts having the same compositional structure (generic structure) corresponding to rhetorical categories of procedural, expository, narrative and so on. The structure is specified in terms of a sequence of elements each having a distinct function with respect to the whole and each characterized by particular lexico grammatical features(HALLIDAY; WEBSTER, 2009).

¹⁸The primary or elemental genres of schooling genres are very powerful, for they represent canonical ways of constructing meaning and achieving significant goals, personal, familial, communal and social in any culture (CHRISTIE, 2013, p. 1).

Sobre os gêneros na LSF e a Pedagogia dos Gêneros da Escola de Sidney, Martin (2012) comenta que, naquela ocasião, os novos projetos didáticos geraram uma demanda da escola, isso desafiava os professores a tomarem decisões, a planejarem sobre quais gêneros deveriam ser introduzidos aos estudantes e quando, em que etapa, isso deveria ser feito.

Relevante ressaltarmos que na perspectiva da LSF, o gênero compreende uma atividade social organizada em estágios, com propósitos, orientada a um ou mais objetivos, na qual as pessoas se engajam como membros de uma cultura (MARTIN; ROSE, 2012). Membros de grupos culturais ganham controle sobre uma diversidade de gêneros na medida em que amadurecem. Nós aprendemos a distinguir diferentes tipologias de gêneros do cotidiano, bem como direcionar nossas interações, aplicar nossa experiência, incluindo mais ou menos gêneros, efetivamente, cada um no seu contexto. “O controle sobre os gêneros do cotidiano é acumulado por meio das nossas repetidas experiências, incluindo instruções mais ou menos explícitas que as outras pessoas nos fornecem”¹⁹(MARTIN; ROSE, 2012, p. 18).

De forma bem prática, gêneros significam como realizar as coisas quando a linguagem é usada para realizá-las. Martin (2003) agregou valor a essa definição, sinalizando que gêneros são diferentes tipos de textos que se materializam no uso da linguagem de vários tipos de construtos sociais. O autor afirmou ainda que sua definição básica de gênero compreende a configuração de sentidos, realizados por meio da linguagem, para atender as modalidades da comunicação. Mais tarde, Martin chamou a atenção sobre como o nosso cotidiano está introjetado nos gêneros do discurso. Traduzindo o autor, Silva (2015) registra que

[...] o gênero é uma atividade processual e orientada com o propósito de engajar os membros de uma dada cultura. Exemplos de gêneros como atividades processuais são encontrados no nosso cotidiano tal como agendar uma visita ao dentista, comprar verduras, contar uma estória, escrever um ensaio, candidatar a uma vaga de trabalho, escrever uma carta para um editor, convidar alguém para jantar etc. Tudo que você faz, virtualmente, envolve sua participação em um ou outro gênero (MARTIN, 2009, p. 10, *apud* SILVA, 2015, p.37).

¹⁹*Control over the genres of everyday life is accumulated through repeated experience from others* (MARTIN; ROSE, 2008, p.18).

A definição de gêneros segundo Martin diz respeito a algo muito simples. Imagine que você está procurando determinado gênero da literatura e encontra a estante que tem um tipo de livro (crime, fantasia, ciência, ficção) ou um vídeo (drama, ação, comédia) que se enquadra neste gênero. Como linguistas funcionais, nós interpretamos os gêneros de uma perspectiva semântica tais como modos de significar(MARTIN, 2000). Assim sendo, os educadores passaram a ter urgência em ensinar os gêneros do poder (incluindo os gêneros escolares) para os estudantes em desvantagem, de forma que eles pudessem ganhar acesso à distribuição desse poder.

Cada vez mais, os gêneros discursivos se remodelam e ganham força no espaço digital. Muitas coleções de livros didáticos do ensino médio mostram a forte tendência para a oferta de tipologias de gêneros no meio digital.

Diante de contextos tão específicos, tais como na Austrália em sua diversidade regional e de etnias, o estudo dos gêneros desenvolveu-se à luz da LSF. Em que o controle sobre os gêneros usados nas interações do dia a dia era acumulado por meio da experiência, incluindo instruções mais ou menos explícitas a partir de outros gêneros (MARTIN; ROSE, 2008).

Há um elo entre as teorias dos gêneros discursivos de Bakhtin, que dialogam com os conceitos de gêneros da Escola de Sidney. Na abordagem da Escola de Sidney,os propósitos sociais dos gêneros são muito importantes, pois descrevem as estruturas esquemáticas e retóricas que evoluem para atender a diversos propósitos.A ênfase dessa abordagem se centra no texto e suas características, sendo os gêneros vistos como propósitos sociais meta-orientados, enfatizando o propósito, a interatividade e o caráter sequencial de diferentes gêneros.

A pedagogia dos gêneros também abarca a perspectiva crítica. Muitos pesquisadores, assim como os linguistas Rose e Martin (2012), explicam que a perspectiva crítica²⁰ no uso dos gêneros depende tanto da maestria no ato de criticar gêneros, quanto da maestria no uso dos gêneros que são utilizados para criticar.

²⁰“[...] we decided as an issue of social justice that it was important to life beyond school as widely available as possible. On the other we concluded that a critical perspective on genre depended on both mastery of the genre being critiqued and mastery of the genres being used to critique. [...] The orientation of a critical orientation alongside control reflected our response to the concerns of the critical theorists that teaching the genre of power as they were referred to in DSP materials and Cope and Kalantzis (1993) in some sense denigrate others genres (for example, the spoken genres of working

3.11 Necessidades do professor

Sobre ascarências de professores de inglês, apresentam-se aqui algumas características/conhecimentos a serem revelados em uma análise de demandas. Com base em Silva (2015), podemos considerar os seguintes pontos como as principais insuficiências do docente: a) necessidade de aprendizagem, considerando o nível de conhecimento prévio do professor (autoimagem); b) sentimento de incompletude (o professor já se auto avalia e tem clareza das suas necessidades); e c) o que o professor espera (expectativa) a partir do seu autoconhecimento, o que ele gostaria de aprender, ainda, do que ele sente falta.

Cabe esclarecer que uma análise de necessidades não é para sempre, mas tem um caráter contínuo, assim como o instrumento de coleta de informações pode ter (SILVA, 2018). Necessidades dizem respeito ao que um estudante precisa saber para trabalhar efetivamente uma situação-alvo na escola. Da mesma forma que um(a) empresário(a) precisa entender sobre modelos de negócios, o professor também precisa saber acerca das práticas educacionais em sua especialidade (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

O professor tem necessidades, demanda formação e não treinamento. Assim sendo, faz-se necessária a reflexão, a preparação para novas situações com embasamentos teóricos pertinentes, não se limitando ao aqui e ao agora (SILVA, 2017; TEIXEIRA, 2012). No âmbito da promoção e da atualização de professores da rede pública, existe uma preocupação com este aspecto e existe uma escola de formação específica para o desenvolvimento e a capacitação profissional de educadores no estado de Minas Gerais.

Na verdade, na era da tecnologia, independente da categoria profissional, atualização e aprendizagem contínua são fundamentais. Em Minas Gerais, os princípios norteadores da política de formação da Magistra²¹, a escola de formação da SEE-MG, têm como referência os professores das escolas públicas. Nessa direção, trabalhos recentes registram o discurso dos professores com demandas para a atualização profissional. Eles garantem que a capacidade de uso real do inglês em

class, migrant and Indigenous communities) and ran the risk of subsuming non-cultural norms.”(Tradução e adaptação nossa).

²¹ Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

práticas sociais para ouvir e falar pode significar um ensino de melhor qualidade. (GOMES, 2015).

Ainda no contexto educacional, estudiosos do tema acenam para o significado da palavra *needs*, ou necessidades, que se encaixa no contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Necessidades nem sempre são explícitas e passíveis de serem detectadas pelo professor em revistas, notícias, currículos e no próprio livro didático. O cenário de pesquisas acadêmicas mostra que os multiletramentos e o letramento crítico vêm se destacando nos trabalhos acadêmicos. É preciso que o professor faça uma releitura do cenário atual, volte-se para o seu fazer pedagógico e tenha clareza de quais necessidades—demandas — ele tem, que vão retroalimentar o ciclo aprender para ensinar.

Nesse entendimento, vale pensar como Hutchinson e Waters (1987) e saber, por exemplo, que as rodovias não são construídas de forma aleatória, casual. Há que se ter conhecimento e planejamento, pois um construtor de estradas deve ter clareza de onde estão localizados os problemas de forma a trabalhar suas próprias estratégias para solucioná-los.

Assim sendo, temos também o professor que aprende e se atualiza porque tem necessidades. O contexto educacional atual traz novas orientações para o professor de inglês, que passou a ter demandas específicas para ensinar com base nos gêneros discursivos ou nas teorias que consideram a noção de gêneros, seja no meio impresso, seja no digital. Sobre a análise de necessidades proposta neste estudo, ela visa a obter informações sobre o professor de inglês no contexto profissional, ou seja, seus desafios nas práticas diárias e sua visão de futuro, perspectivas e tendências. Nessa direção, é oportuno mencionar que a literatura mostra um direcionamento para tratar das necessidades do estudante e, raramente, do professor.

As necessidades do professor mudam em função dos novos paradigmas educacionais. Suas demandas pedagógicas deveriam, em tese, caminhar em paralelo às suas necessidades e à reflexão crítica acerca de suas práticas. A atividade docente não é uma simples ocupação, entretanto, muitos assim a consideram. Para se exercer a atividade docente, há a exigência de uma formação acadêmica e de um compromisso implícito do profissional com seu público — os estudantes, com a instituição onde

trabalha e, ainda, consigo mesmo, pois a carreira exige investimentos pessoais (SILVA, 2017).

Há necessidades que impactam diretamente no desempenho do professor. Ele precisa estar sempre atualizado com os conteúdos e as novas mídias e ter persuasão para fazer os alunos gostarem das aulas de inglês. O ensino médio sinaliza para novas práticas de ensino, para as quais os professores de inglês precisam estar motivados e devem ser estimulados a pesquisar e a (re)criar criticamente alternativas educacionais coerentes com suas realidades e com os anseios dos tempos modernos. A pandemia de 2020²² fez o professor se reinventar e implementar novas formas de ministrar aulas e interagir com seus alunos.

Kress (1999) comentou as possibilidades de mudanças no currículo do ensino de inglês. Segundo o autor, o currículo precisa ser questionado, uma vez que o visual está cada vez mais proeminente em muitos domínios da comunicação pública. De uma perspectiva diferenciada, isso faz admitir que a língua escrita está sendo deslocada de sua posição intocável no cenário da semiótica, daqui para frente o visual estará tomando para si muitas das funções da língua escrita.

Com certeza este cenário atual de ensino de línguas nos leva a concluir que os propósitos do currículo vão precisar ser repensados. Se no passado o currículo tinha sido o ambiente de reprodução de jovens, em imagens de sua sociedade e de seus valores, isso, claramente, não é mais assegurado (KRESS, 1999).

O autor, em suas conjecturas, vislumbrou o inglês como sendo uma disciplina essencial para os cidadãos na perspectiva global e antecipou que o ensino desta língua precisaria ser elevado a um patamar de disciplina essencial, a começar pela educação de jovens. Assim sendo, o avanço tecnológico, inevitavelmente, exige atualização não só do professor de língua inglesa, mas de todas as outras disciplinas do currículo (TELES, 2006).

²²A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. A doença afetou o mundo no ano de 2019 e alterou toda a nossa rotina, instituindo desde a obrigatoriedade do uso de máscaras sobre a face quanto o distanciamento, o que culminou no ensino remoto compulsório.

3.12 O Sistema da Avaliatividade

O Sistema da avaliatividade foi desenvolvido no contexto da LSF. O site oficial *Appraisal theory* apresenta de forma detalhada e ilustrada uma síntese completa do sistema da avaliatividade, que mostra como expressamos avaliações por meio da língua. É necessário destacar aqui a perspectiva de alguns conceitos relevantes no contexto desta pesquisa.

Uma, dentre outras características que subjazem a abordagem da avaliatividade, diz respeito ao conjunto de significados interpessoais que se debruça sobre os mecanismos de avaliação veiculados pela linguagem, configurado em um sistema que oferece aos usuários possibilidades de utilizar itens avaliativos em suas interações cotidianas (VIAN JR.; SOUZA, 2012; ALMEIDA, 2011).

Nesta pesquisa, o estudo do *corpus* se embasa na abordagem da avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) e também da ideação (MARTIN, 2002). No final dos anos 80, o linguista James Martin percebeu que a abordagem estratificada para o plano de contexto e conteúdo sinalizava para ele um impulso, um desejo crescente de trabalhar a perspectiva da linguagem da avaliação (MARTIN, 2014).

O sistema da avaliatividade é um sistema analítico projetado para identificar a valoração na linguagem ou, mais especificamente, os recursos semânticos usados para negociar emoções, julgamento e valorização, cobrindo também a amplificação dos recursos.

Concebido no contexto da LSF, o sistema da avaliatividade (*appraisal*) engloba o engajamento (*engagement*), a atitude (*attitude*), e a gradação (*graduation*). Na atitude temos o afeto (*affect*), o julgamento (*judgement*) e a apreciação (*appraisal*).

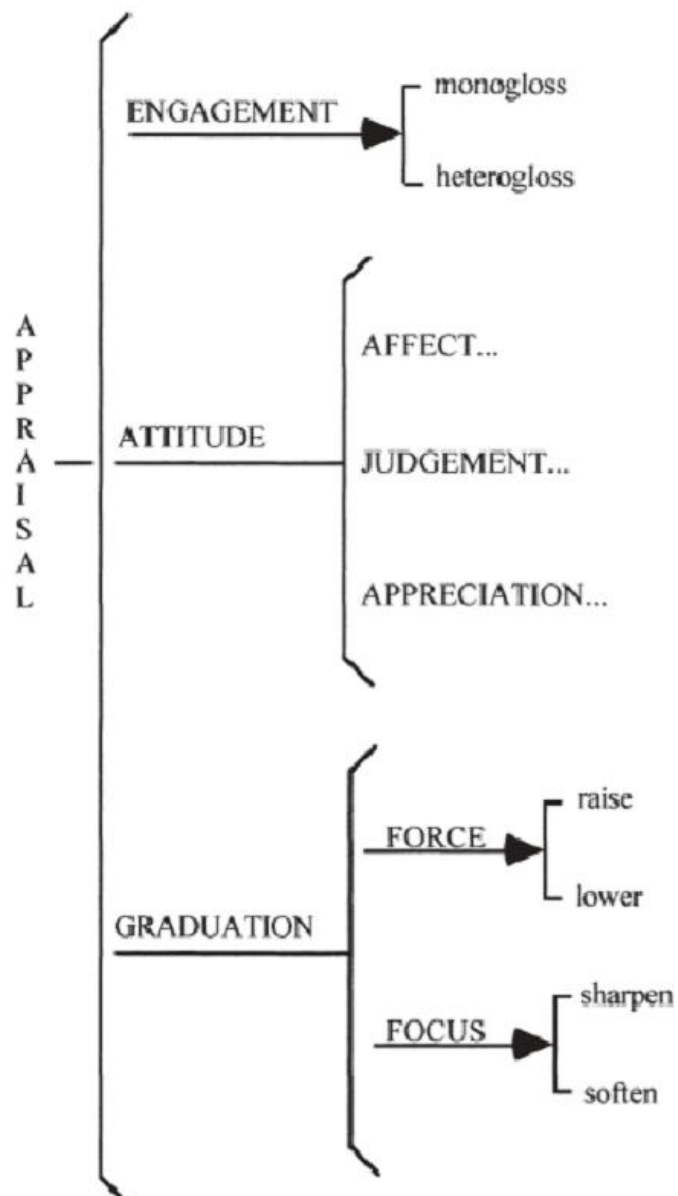
Vale destacar que na atitude, a avaliatividade manifesta-se nos valores que os falantes emitem, ou seja, emocionais e afetivos, sociais e estéticos. Ainda em direção aos aspectos da avaliatividade.

O engajamento se insere nas fontes de atitudes e nas vozes que estão no entorno das opiniões presentes no discurso. No engajamento temos a atitude alinhada à projeção, à modalidade, à polaridade, à concessão e à postura do falante, que pode ser expressa pela classe adverbial, situando posição ou forma de citações entre aspas, discurso relatado, confirmações, possibilidades negativas, afirmativas, etc.

A gradação se presta ao ato de mensurar, de graduar o fenômeno em que os sentimentos são ampliados e as categorias mascaradas (*blurred*). A gradação se refere também à perspectiva interpessoal de avaliar, podendo denotar aumento ou diminuição no tom do discurso do falante (força ou amenização). Na gradação também pode haver denotação de força (completamente) ou fraqueza (vagarosamente).

A figura 4, a seguir, mostra o esquema do *Sistema básico da avaliatividade*, proposto por Martin e White (2005), compreendendo três grandes campos semânticos: o engajamento, a atitude e a gradação.

Figura 4 – Sistema básico da avaliatividade



Fonte: MARTIN; WHITE, 2005.

3.13 A ideação

A ideação refere-se ao campo do discurso, ao conteúdo, àquilo que se diz, de quem se diz, do que é, foi ou será feito, por quem, em que circunstância.

Os recursos ideacionais são utilizados para construir experiências, dizer o que está acontecendo e, inclusive, quem está fazendo o quê, para quem, quando, por que e como. A ideação diz respeito às atividades nas quais pessoas e coisas estão envolvidas, construindo-se por meio da experiência compartilhada por esses dois elementos. Assim sendo, cada passo no contexto da ideação nos mostra com o que (ensinando, relatando, etc.), quais pessoas envolvidas (diretor, colega, etc.) ou, até mesmo, onde (na escola, no aeroporto, etc.). Em uma sequência de atividades, a ideação se caracteriza pelo processo descritivo e classificatório de pessoas e coisas.

Nesse contexto, o termo ideia é descrito por Martin, Teruya e Lan (2010) como sendo uma frase projetada por alguém como se fosse a construção de um significado. A ideação foca o léxico. É um modelo de representação da experiência, ou seja, tem foco no texto e passa pelo estudo do léxico e das relações ativas entre esses itens. É como explorar os textos nas experiências que eles apresentam e há, ainda, uma experiência conjunta e de senso comum.

Esgotadas as colocações propostas por este capítulo, no qual por meio da revisão da literatura, registramos as teorias e as abordagens que corroboram a estruturação desta tese, abrimos alas para um novo movimento. Os temas tratados neste capítulo contemplam o LD, o ensino de inglês, os gêneros, o letramento crítico e as necessidades do professor para trabalhar gêneros discursivos, bem como a promoção do letramento crítico do estudante. No capítulo 4 que se inaugura a seguir, apresentamos o detalhamento da metodologia da pesquisa.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS E TRATAMENTO DOS DADOS

A metodologia empregada nesta tese é, sobretudo, de natureza qualitativa e tem como propósito investigar as necessidades do professor para o trabalho com gêneros e também para a promoção do letramento crítico.

Neste capítulo, apresentamos um detalhamento dos recursos e métodos utilizados na consolidação desta tese, bem como os instrumentos utilizados para a coleta de dados. A pesquisa se insere no campo educacional e contempla um questionário de pesquisa com 12 perguntas. As respostas foram investigadas na perspectiva de uma análise qualitativa de dados.

Lankshear e Knobel (2019) afirmam que o principal ponto da pesquisa qualitativa é a capacidade para estudar fenômenos simplesmente indisponíveis em qualquer lugar, tais como, o ensino de inglês, os gêneros discursivos e o letramento crítico, temas centrais deste trabalho.

Importante também mencionar que corroboraram ainda nesta tese as teorias da gramática de Halliday (2014), de Avaliatividade e de Ideação de Martin, Rose e White, da Escola de Sidney, bem com outros pesquisadores ligados à Escola de Sidney, mencionados no decorrer da pesquisa. Neste aporte de teorias, cabe ressaltar que todas as pedagogias de gêneros têm suas próprias vantagens e desvantagens (DEVITT, 2009. p. 246).

Para as finalidades de contextualização desta pesquisa, apresento o questionário aplicado, o qual se encontram APÊNDICE B.

4.1 O estudo do *corpus* de pesquisa e o tratamento dos dados

O estudo do *corpus* de pesquisa contemplou uma análise das necessidades dos docentes para a promoção de letramento crítico em sala de aula, bem como as marcas da Avaliatividade e da Ideação no discurso dos professores.

A análise do *corpus* foi subsidiada pelas respostas dos participantes, registradas no questionário de pesquisa, com o aporte da teoria da Avaliatividade (Jim Martin; P.R.R.White, 2005, p.92).

O primeiro procedimento realizado foi a delimitação do objeto de pesquisa, ou seja, o foco de interesse. Nesta direção, a estratégia usada foi fazer um recorte no

Cadastro de todas as redes da SEE, com vistas a selecionar, especificamente, escolas da rede pública da cidade de Belo Horizonte. Reiteramos que o Cadastro de todas as redes é um recurso de domínio público, que contempla toda a rede de escolas estaduais do estado de Minas Gerais.

Cabe destacar que os parâmetros da teoria da avaliatividade servem para avaliar, por exemplo, diferentes dimensões de significados tais como desaprovação, complexidade, coisas boas ou ruins, importantes ou não. E no que diz respeito às emoções, poderíamos questionar o quanto algo foi positivo ou negativo (BEDNAREK; CAPLE, 2012).

No contexto da abordagem da avaliatividade, o engajamento passa pelos caminhos nos quais recursos, tais como projeção, modalidade, polaridade, concessão e muitas outras colocações adverbiais servem para expressar condição de opinião ou reportar a posição de acordo, possibilidade, negação, reafirmação, etc. (MARTIN, 2003). Ancorados na abordagem da avaliatividade podemos avaliar algum aspecto do mundo, seja positivo ou negativo, fácil ou complexo, esperado ou inesperado. Na verdade, podemos distinguir uma variedade de parâmetros avaliativos (BEDNAREK; CAPLE, 2012).

4.2 Sobre o Cadastro de todas as redes

O Cadastro todas as redes da Superintendência Regional de Ensino (SRE-MG) (ANEXO B) apresentou-se como a única fonte organizada, atualizada, disponível de forma online para a coleta de informações sobre as escolas da rede estadual do Estado de Minas Gerais. Convém esclarecer que nesta plataforma todo o conteúdo está aberto para consulta pública e não há restrições sobre o uso dos dados.

4.2.1 Procedimentos e instrumentos de coleta

A coleta dos dados que subsidiam essa pesquisa foi realizada por meio de um questionário aplicado via plataforma Google Docs. O encaminhamento do questionário para os professores de inglês das Metropolitanas A, B, C de Belo Horizonte foi realizado por meio dos e-mails das escolas da rede SEE-MG.

4.2.2 Sobre o questionário de pesquisa

O questionário aplicado baseava-se na observação das necessidades dos professores de inglês quanto ao uso sistemático do livro didático de inglês do ensino médio, disponibilizado via Programa Nacional do Livro didático - PNLD. Trata-se de um modelo que foi produzido com 12 perguntas e elaborado na plataforma Documentos do Google, ou Google Docs (APÊNDICE B).

Esses foram os passos que foram trilhados para definição da nossa metodologia de análise do corpus. Concluída essa explanação, adentraremos na exposição e tratamento dos dados coletados, buscando, a partir disso, levantar nossas hipóteses e possíveis conclusões.

5. TRATAMENTO DOS DADOS

A proposta de análise dos dados que sustentam essa tese, orienta-se, em especial, para uma análise aprofundada das informações coletadas nos questionários de pesquisa.

A ferramenta Google Docs registrou, via pesquisa para coleta de dados, a participação de 12 professores, os quais responderam ao questionário. A faixa etária dos professores participantes variou entre 24 a 64 anos de idade. Com relação ao sexo, foram registrados 50% professores do sexo feminino e 50% do sexo masculino. No que concerne ao ano de conclusão da graduação (profissional) houve variação entre os anos de 1987 a 2017. Quanto ao contexto de atuação profissional, cabe destacar que os professores respondentes atuavam no ensino médio, na graduação e alguns na pós-graduação.

A análise do corpus é embasada pela Língua Sistêmica Funcional – LSF (HALLIDAY e HASAN, 1989) e pelas teorias da Abordagem da Avaliatividade MARTIN e WHITE (2005) e Ideação MARTIN (2002). Vale registrar que no contexto da LSF, o sistema da avaliatividade é a expressão de atitudes de afeto, de julgamento e de apreciação de eventos, pessoas e coisas. Assim sendo, a análise dos dados nos mostra que o professor, ao explicitar suas necessidades para a promoção do letramento crítico, espontaneamente, pode expressar um ponto de vista, fazer um julgamento e, até mesmo, emitir uma apreciação sobre eventos, pessoas ou coisas.

Tendo em vista que o instrumento de coleta de dados foi um questionário de pesquisa, ressalto que a análise dos dados segue a mesma ordem das perguntas elencadas no formulário. Utilizamos marcações em *itálico* com o objetivo de sinalizar marcas da Avaliatividade e da Ideação presentes no discurso dos professores. Após a apresentação de cada pergunta e resposta do questionário, colocamos a análise consolidada.

5.1 Pergunta nº 1 do questionário

Qual sua formação acadêmica?

=====

- () Graduação
- () Especialização
- () Pós-graduação

Os dados coletados registram 11 professores com curso de pós-graduação e 1 com graduação.

5.2 Pergunta nº 2 do questionário

De que maneira é feita a seleção do material didático de língua inglesa na sua escola e como você avalia este processo?

=====

- Escolha pela a equipe de professores, uma vez que são enviados os livros são pré-estabelecidos pelo o governo. Escolhemos dentro de uma realidade do estudante, procuramos com coerência realizarmos dessa forma.
- A seleção é feita por um professor de inglês, que já atua na escola desde 2000
- Votação. Democrático
- Em assembleia dos professores de inglês para deliberação a partir de um parecer emitido por uma comissão de professores especialistas em LD, nomeada para esse fim. Avalio como sendo um processo muito eficaz e democrático.
- Desconheço a forma de seleção. Estou na *instituição* a pouco tempo
- Uma comissão é formada para estudar as opções do PNLD enviadas pelo MEC; esse estudo é apresentado em assembleia da coordenação de línguas estrangeiras; cada um do grupo vota e a escolha é feita por maioria.
- A seleção é conduzida pelo DELTEC no Campus I e somos convidados a participar da reunião de seleção do material didático
- Cada professor analisa o material é *depois entramos em um* consenso
- Acesso o Guia Didático no site do MEC e verifico as obras de Língua Inglesa aprovadas para o programa. Como nem sempre recebemos dois exemplares das

coleções aprovadas, estabeleço com a minha colega um prazo para analisarmos as coleções (geralmente uma semana a 15 dias - é um cronograma apertado. Após essa análise individual, nós nos reunimos para compartilharmos essa análise e fazemos a opção pela coleção que mais se aproxima das nossas necessidades. Em relação ao processo em si, sempre pergunto ao chefe do departamento se as coleções já chegaram para que haja tempo hábil para a análise. Em 2018, não recebemos o guia impresso.

Análise das respostas para a pergunta nº 2 do questionário

O processo de escolha é eficaz e democrático, há uma apreciação de reação positiva quanto ao impacto e à qualidade do processo de escolha. A avaliação positiva com relação ao processo está no elogio “acho bacana o trabalho”.

Em “pouco tempo para escolha” há um problema (*deadline*) com relação ao processo. Podemos observar a apreciação de reação negativa, haja vista a importância da escolha que levará ao recebimento e ao uso do material didático por quatro anos. Para este participante, o tempo deveria ser melhor distribuído. A fala do participante diz que o cronograma é apertado. O uso da palavra cronograma remete ao campo profissional (ideação). O cronograma é apertado registra uma insatisfação ou uma avaliação negativa, ruim, típica de ambientes de trabalho. O falante faz um comentário negativo situado no campo profissional (apreciação negativa).

A ideiação é o uso da linguagem para representar a realidade, como construímos nossa experiência no discurso. Os participantes falam de um lugar profissional, do trabalho em equipes, reuniões, comissão de professores, etc. O vocabulário utilizado revela que se trata de um ambiente de trabalho no contexto educacional profissional.

As marcas da avaliatividade estão presentes em recortes selecionados e comentários apresentados aqui entre parênteses:

- Acho bacana o trabalho; o processo funciona bem; avalio positivamente (apreciações positivas: engajamento).
- Avalio positivamente (apreciação positiva).
- O processo funciona bem (apreciação positiva com gradação de força em - bem).
- Processo eficaz e democrático (apreciação positiva).

Além da avaliação do processo, os participantes constroem a representação da seleção do próprio material didático considerando os seguintes aspectos:

- A adequação dos tópicos abordados no LD (apreciação positiva no nível de composição).
- A maneira como o conteúdo é apresentado, a presença de atividades variadas (apreciação da complexidade e da qualidade).
- Se a atividade convida o aluno a usar a língua de forma crítica (apreciação em composição sobre aspectos do LD, tais como os conteúdos apresentados).
- Se há instruções claras e boa disposição no que se refere aos conteúdos étnicos raciais (apreciação em composição).
- Se as coleções são isentas de estereótipos e preconceitos — socioeconômico, regional, étnico-social, etc. (apreciação no nível de composição).
- O grau de dificuldade dos textos (gradação de aspectos específicos, apreciação da composição em complexidade).
- A adequação da proposta pedagógica das escolas com os documentos oficiais. (apreciação no nível de composição). Há também um engajamento registrando uma possibilidade entre adequação da proposta pedagógica das escolas com outros documentos oficiais (apreciação positiva) (Martin, 2003, p.174).
- Se o material aborda assuntos atuais e com linguagens adequadas (apreciação na perspectiva da composição).
- Se a atividade convida o aluno a usar a língua de forma crítica (avaliação implícita sobre aspectos da obra, ou seja, avaliação de possibilidades de trabalho focado em uma perspectiva crítica).
- Se o livro do professor explicita de forma clara e objetiva a proposta didático-pedagógica (apreciação no nível de composição e da qualidade).

Percebe-se que, além da preocupação com a composição didática do material a ser selecionado, em níveis de quantidade, variedade e complexidade, os professores demonstram preocupação com a escolha de um material que desenvolva o letramento crítico e reflexivo dos alunos, observando manifestações textuais isentas de preconceitos, estereótipos e depreciação dos tópicos a serem estudados.

5.3 Pergunta nº 3 do questionário

Na avaliação do material didático de língua inglesa o que você leva em conta e julga importante observar?

=====

-Procuramos não escolher textos longos porque isso causa desinteresse ao jovem aprendiz (apreciação na composição, qualidade e complementos).

-Verifico como as habilidades são exploradas, o nível da linguagem do material, os gêneros textuais e discursivos promovidos, as estratégias de leitura utilizadas e os temas abordados (apreciação na qualidade e complexidade).

- Conceito de ensino/aprendizagem adotado pelo livro e se as atividades são interessantes (apreciação na composição e complementos).

-Verifico como as habilidades são exploradas, o nível da linguagem do material e os gêneros *textuais* (apreciação no nível da qualidade e potencial específico de conteúdos, como os gêneros, por exemplo).

- Busco levar em consideração se a coleção reúne um conjunto representativo de comunidades falantes da língua estrangeira (avaliação específica sobre determinado aspecto da obra, no caso as comunidades falantes de língua portuguesa).

- A quantidade de atividades, temas abordados no material e diversidade de atividades (apreciação com gradação).

- Qualidade e variedade de gêneros textuais e a forma como todas as quatro habilidades

são tratadas (apreciação sobre a composição).

-A proposta, as atividades e a interação da linguagem com o estudante. Procuramos não escolher textos longos porque isso causa desinteresse ao jovem aprendiz. Privilegiando sempre os gêneros textuais.

- Conceito de ensino/aprendizagem adotado pelo livro e se as atividades são interessantes para os alunos.

- A adequação dos tópicos abordados no LD e da(s) abordagem (s) e métodos(s) de ensino aos contextos culturais e de aprendizagem dos alunos.

- Verifico como as habilidades são exploradas, o nível de linguagem do material, os gêneros textuais e discursivos promovidos, as estratégias de leitura utilizadas e a relevância dos temas abordados.

- Qualidade do material e adequação à proposta político pedagógica da coordenação.

- A maneira como o conteúdo é apresentado, a presença de atividades variadas, fontes de informações disponíveis para o professor, a representatividade da etnia negra nas unidades, e a presença de temas transversais.
- Visão de língua, linguagem, gênero, gramática etc.

Análise das respostas para a pergunta nº 3 do questionário

A avaliatividade está bem marcada nas respostas que tratam da qualidade do material de uma instituição de ensino, bem como no conceito veiculado na expressão “adequação à proposta política pedagógica da coordenação”, que indica uma apreciação de valor, dando relevância ao material e à sua adequação ao currículo da escola.

Em algumas respostas é possível identificar marcas explícitas da avaliatividade conforme exemplificaremos a seguir.

Para a pergunta 3.3, as respostas evidenciam que a avaliação do livro didático pelos professores é um trabalho realizado em conjunto e por consenso. De forma geral, são analisados aspectos funcionais dos livros, o letramento digital, letramento crítico, aspectos das coleções, etc. No trecho “o processo é considerado eficaz e democrático”, a palavra processo remete ao contexto do trabalho institucional ou empresarial (ideação). Em outras respostas é possível identificar marcas explícitas e implícitas da avaliatividade conforme exemplificamos a seguir.

-Procuramos não escolher textos longos porque isso causa desinteresse ao jovem aprendiz. (apreciação na composição, qualidade e complementos).

-Verifico como as habilidades são exploradas, o nível da linguagem do material, os gêneros textuais e discursivos promovidos, as estratégias de leitura utilizadas e a relevância de temas abordados. (apreciação na qualidade e complexidade de valor, relacionando a cognição às estratégias de leitura, ao nível do vocabulário e aos gêneros textuais).

- Conceito de ensino/aprendizagem adotado pelo livro e se as atividades são interessantes. (apreciação na composição e complementos; apreciação de reação quanto ao impacto das atividades para a motivação discente).

- Busco levar em consideração se a coleção reúne um conjunto representativo de comunidades falantes da língua estrangeira. (avaliação específica sobre determinado aspecto da obra, no caso as comunidades falantes de língua inglesa).
- Grau de dificuldade dos textos, quantidade de atividades, temas abordados no material e diversidade de atividades (apreciação de composição quanto à quantidade e à complexidade das atividades).
- Qualidade e variedade de gêneros textuais e a forma como todas as quatro habilidades são tratadas (apreciação sobre a composição do material didático valorizando o aspecto comunicativo da língua, ao prezar pelo trabalho com as quatro habilidades).

As respostas mostram que os professores julgam importante observar não somente a quantidade e a complexidade das atividades do livro didático, mas também apreciam a reação que essas atividades suscitam no decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem.

5.4 Pergunta nº 4 do questionário

Você utiliza o livro didático de Inglês do Ensino Médio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD?

=====

Para a pergunta nº 4 do Questionário 9, a maioria dos professores afirmaram usar o livro didático, apenas 2 disseram que não usam.

Análise das respostas para a pergunta nº 4 do questionário

A análise das respostas mostrou que 9 professores usam o livro didático de inglês para o ensino médio elaborado via Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Dentre o total de nossa amostra, apenas dois professores afirmaram não utilizar este recurso. É importante registrar que os professores não seguem a ordem linear do livro e tampouco trabalham as lições na íntegra. Eles selecionam as lições e os tópicos de acordo com os temas e conteúdos que estão trabalhando com os alunos.

Oportunamente, cabe ressaltar que nesta pergunta as respostas dos professores se alinham ao que foi postulado por Kress (1999). Segundo o autor, o novo livro não é mais lido em sua totalidade, mas é usado estrategicamente, isso graças à organização de novos recursos, que mesclam informação e gestão de tarefas (KRESS, 1999, p.77).

5.5 Pergunta nº 5 do questionário

O ensino dos gêneros discursivos pressupõe orientações teórico-metodológicas, bem como integração com os multiletramentos e letramento crítico, dentre outros. Nesse contexto qual abordagem/tratamento você adota para desenvolver os conteúdos?

=====

- “Abordagem de ensino via gêneros da Escola de Sidney. Trabalho nessa linha”. Essa frase marca a ideação. Na expressão “em consonância com as OCEM/LE devido a minha formação”, marca o alinhamento profissional (ideação), bem como o engajamento com as práticas docentes (WHITE, 2001).
- Planejo aulas específicas com diferentes apontamentos. (ideação no que diz respeito ao planejamento pedagógico).
- Ensino híbrido para aplicar o tempo de exposição ao idioma, de forma que permita que em sala de aula (2h/semanais) possamos explorar variedade maior de gêneros discursivos. (ideação - trabalho pedagógico em ambiente educacional).
- Através de minha participação no XXX, levo para a sala de aula oportunidades de projetos e trabalhos em que os discentes possam utilizar o acesso a internet e ao laboratório de informática para produzir os gêneros textuais apresentados em cada unidade. (ideação - discurso do professor, referente ao trabalho realizado; engajamento).
- Busco desenvolver uma proposta de trabalho com base nos princípios do pós-método, a partir das contribuições de Kumaravadivelu. (ideação relativa ao trabalho no ambiente profissional).
- Utilizo a abordagem comunicativa, integrando-a com os estudos sobre letramentos (ideação relativa ao ambiente profissional; apreciação em composição).

- Todo material baseado em uma abordagem via gêneros é desenvolvido colaborativamente pelos professores da UUU e não tem a ver com o livro didático adotado. (ideação referente ao modelo de trabalho e apreciação em composição sobre como os professores fazem o trabalho).
- Quaisquer adaptações feitas nas atividades do livro são baseadas nas discussões e acordos feitos nas assembléias da coordenação (ideação - trabalho no ambiente profissional; engajamento).
- Tomo por referência a teoria de gêneros de Bakhtin (apreciação positiva) e também conceitos da Linguística Sistêmico Funcional – LSF (apreciação em composição).
- Busco adotar uma abordagem focalizada nos gêneros textuais, mesclando com uma abordagem comunicativa/crítica. A escolha dos textos e das tarefas a serem desenvolvidas pelos alunos leva em consideração o desenvolvimento do letramento crítico dos mesmos. Ao longo das aulas, tento levar os alunos a desenvolverem múltiplos letramentos (crítico) acadêmico, digital, etc. por meio dos gêneros que trabalhamos em sala, assim como por meio das tarefas, atividades e discussões. (ideação relativa ao ambiente de trabalho /apreciação em composição).
- As aulas tendem a ser menos expositivas, levando os alunos a serem mais autônomos no seu processo de aprendizagem. (julgamento com relação ao tipo de aula).
- Desenvolvi uma Dinâmica Internacional Pedagógica Adaptativa Complexa que possibilita o trabalho equilibrado das habilidades de produção e recepção escritas e orais tanto para o estudo de gêneros textuais quanto para o uso do LD. (ideação focada no trabalho institucional; engajamento).
- Abordagem de ensino via gêneros da Escola de Sidney. Trabalho nessa linha(ideação).
- Em consonância com as OCEM/LE devido a minha formação (ideação; engajamento).

Análise das respostas para a pergunta nº 5 do questionário

As respostas dos participantes permitem identificar as marcas do engajamento, apreciação em composição, conforme destacamos a seguir:

- Em consonância com as OCEM/LE (engajamento).

- Planejo aulas específicas com diferentes apontamentos (apreciação em composição).
- Ensino híbrido (apreciação).
- Projetos e trabalhos para produzir os gêneros textuais (apreciação em composição).
- Abordagem comunicativa, integrando-a com os estudos sobre letramentos (apreciação em composição).
- Material baseado em uma abordagem via gêneros é desenvolvido colaborativamente pelos professores da XXX (apreciação: valor potencial de desenvolvimento).
- Tomo por referência a teoria de gêneros de Bakhtin e também conceitos da Linguística Sistêmico Funcional – LSF (apreciação em composição).
- Busco adotar uma abordagem focalizada nos gêneros textuais, mesclando com uma abordagem comunicativa/crítica (apreciação em composição).
- Dinâmica Internacional Pedagógica Adaptativa Complexa, trabalho equilibrado das habilidades de produção e recepção escritas e orais tanto para o estudo de gêneros textuais quanto para o uso do LD (ideação, apreciação, valoração).
- Abordagem de ensino via gêneros da Escola de Sidney (apreciação).

5.6 Pergunta nº6 do questionário

No que se refere a sua capacitação profissional, de que maneira você consegue a informação e/ou a formação para desenvolver o seu trabalho em sala de aula?

=====

- Trabalho em uma rede particular que me possibilita formação e busco estudar e aperfeiçoar sempre dentro de minha área (ideação, afeto e valoração).
- Fazendo cursos de pós-graduação, especializações, participando de grupos de estudos e estudando por conta própria (engajamento; apreciação em composição).
- Via formação continuada formal (especialização, mestrado e doutorado, cursos complementares diversos e interlocuções constantes com meus colegas de trabalho). (ideação; apreciação em composição).
- Através de oficinas pedagógicas, material disponível na internet e leituras da pós-graduação. (apreciação em composição).
- A meu ver, da única maneira que há: estudando. Minha passagem pela graduação e pela pós-graduação foi extremamente produtiva. (apreciação com reação e valor positivo).

- Fiz mestrado sobre a abordagem via gêneros (2003/2004) e, de lá pra cá, nunca mais parei de estudar o assunto. (ideação; apreciação; engajamento).
- Nos últimos anos participei de uma capacitação financiada pela Capes/Setec/Nova College nos EUA por dois meses e meio em 2016. Nessa capacitação aprendi a desenvolver a abordagem “Task based language teaching”. Também participei do grupo UUU, coordenado pela professora YYY. Essa tem sido uma ótima oportunidade, para atualização, discussão e aprofundamento dos meus conhecimentos sobre a abordagem de ensino via gêneros textuais, além de me possibilitar manter contato com diferentes pesquisadores. Por último, cursei uma disciplina, como ouvinte, com a professora na pós-graduação sobre a questão das identidades no aprendizado de uma língua estrangeira. Essa disciplina permitiu refletir sobre o indivíduo e o coletivo no processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE (ideação; apreciação em composição).
- Participo de congressos que prezam pelo fazer docente. Além disso, meu doutoramento leva em consideração os múltiplos letramentos, mais precisamente o letramento acadêmico. Foi fundado há dois anos atrás, na Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa da rede federal de Ensino Técnico e Tecnológico (ABRALITEC), que tem como propósito justamente reunir os professores de inglês da rede para desenvolverem uma discussão do seu fazer docente, com palestras de especialistas e estudiosos da área (ideação; apreciação com valorização).
- Participo de congressos, sou doutoranda na área LA ensino de língua inglesa (ideação).
- Pesquisando e estudando continuamente (ideação; apreciação, valorização).

Análise das respostas para a pergunta nº 6 do questionário

A análise das respostas dos participantes para a pergunta número 6, no que se refere à capacitação profissional e de que maneira conseguem a informação e/ou a formação para desenvolver o seu trabalho, revela que os professores estão preocupados com a qualificação profissional.

As respostas dos professores materializam as ideias tratadas no ambiente do trabalho. Eles fazem cursos de pós-graduação, trocam informações entre pares, participam de grupos de estudo ou estudam por conta própria. Os professores também participam de oficinas pedagógicas, fazem cursos de formação continuada formal

(especialização, mestrado e doutorado), bem como outros cursos complementares diversificados, além das interlocuções constantes com colegas de trabalho.

5.7 Pergunta nº 7 do questionário

De que maneira você utiliza o livro didático de inglês do PNLD para ensinar os gêneros? Que recursos você utiliza?

=====

- Ensino médio e fundamental os possíveis dentro da proposta pedagógica da instituição (ideação).
- De acordo com as demandas do currículo escolar. (demandas remetem ao ambiente profissional, portanto, temos a ideiação).
- Uso o LD na perspectiva XXX mencionada anteriormente e como apoio para a produção do gênero do bimestre em termos de estrutura linguística e vocabulário, principalmente. Para as características, produção e critério de avaliação do gênero textual utilizo textos complementares em inglês disponíveis na internet (ideação; apreciação em composição).
- Não uso o livro didático com muita frequência. Elaboro meu próprio material com base nos gêneros e assuntos que entendo como relevantes para meu contexto de trabalho (ideação).
- Usamos principalmente materiais e procedimentos desenvolvidos em assembléia de professores, adotamos um foco no processo da produção do gênero em que o feedback formativo é o carro chave. Uso o LD como suporte extra e adapto as atividades dele de acordo com as decisões daquela assembleia (ideação; composição e complexidade).
- Não uso o material do PNLD (ideação; apreciação; reação).
- Eu utilizo o livro didático como um suporte para apresentar os temas, e a partir dessa apresentação acompanho a reação dos alunos aos temas e gêneros. Os alunos produzem um ou dois gêneros textuais por bimestre. O acesso ao laboratório de informática é essencial para a produção adequada dos gêneros, bem como a utilização dos celulares dos próprios alunos e de aplicativos como o WhatsApp (ideação; apreciação em composição).

- O livro adotado contempla alguns dos gêneros que devemos ensinar. Com relação aos não contemplados, devemos preparar as próprias aulas. Uso vídeos, PowerPoint e handouts (ideação, apreciação em composição).
- Tento fazer um amplo uso do livro didático. Como os gêneros são pré-estabelecidos pelos professores em reunião, busco desenvolvê-los em consonância com as unidades que podem auxiliar na sua produção. Sendo assim, as unidades não são trabalhadas na ordem em que estão dispostas no livro [KRESS, 1999], mas levo em consideração uma certa linearidade (ideação; apreciação).

Análise das respostas para a pergunta nº 7 do questionário

A análise das respostas para a pergunta nº 7 do questionário mostra que os professores utilizam o livro didático de maneira diferenciada. Há professores que usam em contextos distintos e apenas dois professores, dos oito que responderam, disseram que não usam o LD e optam por outros recursos tais como vídeos, powerpoint, *handouts*. Temos um professor que trabalha em consonância com as unidades de estudo, e ele entende que podem auxiliar nas produções de texto (ideação).

Nesta análise, cabe destacar que consta no manual do professor que o uso deste recurso (LD) é facultativo, portanto, não existe modelo para a condução das aulas e nem para o uso do livro didático. O professor tem liberdade de escolha no que diz respeito ao uso do LD.

5.8 Pergunta nº 8 do questionário

Como você avalia o Manual do professor em termos de recursos e leituras para a formação e atualização do professor?

=====

- Não costumo consultar o manual (apreciação negativa).
- Até então dá uma orientação precisa para a proposta (apreciação positiva).
- Avalio como fundamental para fornecer ao professor os subsídios necessários para sua atuação, principalmente no contexto brasileiro em que a grande maioria dos professores de língua inglesa é solitária em suas escolas, não têm tempo nem dinheiro para investir em formação continuada e em muitos casos têm problemas até de

proficiência na língua inglesa. O manual do professor quando bem elaborado, supre muitas dessas lacunas (apreciação positiva; julgamento).

-Não costumo consultar o manual (apreciação negativa)

-Muito bom (apreciação positiva).

-Não uso o material do PNLD (apreciação negativa)

-Eu consulto o manual do professor, especialmente quando estou planejando o bimestre e tenho que definir os gêneros textuais que serão produzidos e avaliados, bem como os critérios que serão utilizados para essa avaliação. Isso me ajuda no planejamento anual e me permite preparar para que os gêneros produzidos possam ser satisfatórios em termos comunicativos. Apesar disso, considero que o manual também é importante para mim no planejamento diário, pois me orienta para um trabalho complementar que pode ser feito em sala de aula, e que eu não havia pensado antes. Apesar de consultá-lo nesses principais momentos, a reação dos alunos aos temas tem uma grande influência em mim sobre a manutenção ou não do planejamento diário, mensal, bimestral e anual (apreciação positiva).

-Bom, mas não o sigo à risca, mas procurando adaptar o livro à sala. (apreciação positiva; afeto).

-Ao meu ver o manual do professor traz aspectos gerais da coleção, assim como os objetivos, temas, sugestões e respostas por unidade. São aspectos úteis, mas pouco levados em consideração pelos professores. Para ser sincero, faço muito pouco uso do Manual do professor, talvez pelo fato de desenvolver uma abordagem voltada para a produção dos gêneros textuais e desenvolvimento da criticidade dos alunos - pontos pouco presentes no Manual do professor (apreciação negativa com reação em “para ser sincero”).

-Fraco. (apreciação negativa).

-Uso parcial. (apreciação com gradação).

-Negativo. (apreciação negativa);

-As sugestões de leitura são atualizadas (apreciação positiva). Há lacunas sobre orientações sobre avaliação da aprendizagem (apreciação negativa).

Análise das respostas para a pergunta nº 8 do questionário

As respostas dos participantes para a pergunta 8 explicitam sentimentos pessoais, sejam eles positivos ou negativos, com relação a um produto, o manual do

professor. Vale lembrar que a avaliatividade, tipicamente, avalia textos e construtos mais abstratos tais como planos, políticas e, até mesmo, questionários, tal como o apresentado nesta tese para coletar dados e informações dos professores de inglês.

As respostas dos participantes para a pergunta nº 8 mostram 3 participantes afirmando que não usam e acham fraco o manual do professor. Da amostra total de participantes, dois deles afirmam que usam o material. Há também respostas que enfatizam avaliações com relação ao manual do professor, classificando-o como fraco (apreciação negativa).

Nessa perspectiva de análise, vale citar também as expressões usadas como parâmetro para avaliar e julgar, tais como uso parcial, limitado, pode servir como um norte, faço muito pouco uso, é mais um lembrete, bom, mas não o sigo à risca. Já expressões como “é fraco”, “não uso”, “quase nenhum recurso”, “negativo”, “poderia ser mais dinâmico”, etc., expressam o julgamento dos participantes quanto ao material.

Há que se mencionar as avaliações positivas sobre o livro didático, tais como em “avalio como fundamental para fornecer ao professor os subsídios” e “são aspectos úteis, mas pouco levados em consideração pelos professores”. “É importante para o planejamento diário; me orienta para um trabalho complementar e poderia ser mais dinâmico”, as quais tendem a denotar afeto.

5.9 Pergunta nº 9 do questionário

Você identifica algum tópico relevante contemplado no livro didático de inglês do aluno, mas que foi omitido no Manual do professor?

=====

Dois participantes disseram que sim, que haviam identificado algum tópico relevante não contemplado no livro didático de inglês do aluno, mas que, segundo os respondentes, foi omitido no manual do professor, mas era um tópico pouco relevante. Já nove participantes afirmaram que não identificavam nenhum tópico.

Análise das respostas para a pergunta nº 9 do questionário

Sobre a ocorrência de algum tópico relevante contemplado no livro didático de inglês do aluno, mas que foi omitido no manual do professor, as respostas mostram nove

participantes que disseram não ter identificado e dois disseram que haviam identificado, mas não mencionaram quais.

5.10 Pergunta nº 10 do questionário

Na sua opinião o livro didático de Inglês do PNLD supretodas as suas necessidades pedagógicas para ensinar os gêneros discursivos?

=====

Para a pergunta nº 10, onze participantes apresentaram suas respostas sendo que dois professores responderam que sim e nove professores responderam que não.

As respostas dos participantes:

- Não. É difícil responder quando se trata de livros didáticos PNLD em geral. Desconheço uma parte dos livros disponibilizados pelo governo. Tenho acesso a apenas alguns. Contudo, penso que a maior dificuldade não esteja no que o livro didático oferece para desenvolver o trabalho com os gêneros, e sim no déficit de preparo do professor para desenvolver esse trabalho, aliado à formação deficitária dos alunos ao ingressarem no ensino médio. Muitos alunos não possuem sequer as noções básicas de língua (estruturas sintáticas, semânticas e vocabulário), o que torna o trabalho de letramento analítico-crítico-discursivo muito difícil, além de desmotivante para professor e alunos. (apreciação negativa e crítica).
- Nossa proposta de operacionalização de uma abordagem de gêneros no YYY é bastante específica. Foi desenvolvida levando em conta uma compreensão coletiva, construída em leituras em grupos de uma vasta literatura sobre a visão de língua, linguagem, aprendizagem de línguas, gêneros textuais, avaliação etc. A única forma de um material se encaixar nessa compreensão é se nós mesmo o desenvolvermos. E há muita coisa a ser feita. (apreciação em composição)
- Porque o conceito de língua dos livros aprovados pelo PNLD não condiz com a abordagem adotada no UUU, onde trabalho. (julgamento).
- Os alunos têm interesses variados, e algumas vezes, se interessam mais por um tema /gênero que outro e isso influencia no engajamento dos mesmos na produção dos gêneros textuais. Nessa perspectiva, eu busco trazer os grandes temas apresentados para a nossa realidade no interior de Minas Gerais, mostrando aos alunos que por mais

que estejam em cidades interioranas o uso comunicativo do Inglês como LE é possível e pode ser feito com qualidade no nosso cotidiano. (apreciação -valoração).

-Não contempla todos os gêneros e traz outros que não conseguimos trabalhar por questão de tempo. (apreciação negativa e em composição).

- Acho que nenhum livro didático irá suprir todas as necessidades pedagógicas do professor. Como disse anteriormente, faço uso intensivo do livro didático pois levo em consideração o fato de ser produzido por professores e pesquisadores de renome na academia e o gasto público alocado na compra e distribuição nacional do material. Cabe ao professor, levando em consideração suas necessidades e as necessidades dos seus alunos, acrescentar tarefas e atividades que os auxilie no processo de ensino-aprendizagem. (apreciação; composição).

- As atividades às vezes são complexas e oferecem pouco insumo ao aluno. Temos que complementar muito, o que não é problema. Mas, dificulta o cumprimento do conteúdo. Temos um número reduzido de aulas. E o trabalho com os gêneros requer tempo. (apreciação em composição).

- Completamente com atualidades e filmes. (apreciação em composição).

- Matérias desnecessárias para a realidade do nosso estado. (apreciação negativa; atitude e julgamento).

- Por que há poucas possibilidades de os alunos desenvolverem a produção oral na língua inglesa: há muitas lacunas sobre ensino de vocabulário, os gêneros do cotidiano são pouquíssimos abordados. (apreciação negativa).

Análise das respostas para a pergunta nº 10 do questionário

Para a pergunta 10 do questionário, as respostas mostram apreciações positivas e negativas em composição de valoração e de julgamento.

5.11 Pergunta nº 11 do questionário

Você faz uso de outros materiais didáticos/pedagógicos tais como gramática, manuais, apostilas, CDs, vídeos, recursos da internet, jornais, revistas, sites especializados, blogs, etc. para ensinar os gêneros discursivos em sala de aula de inglês? Quais outros materiais didáticos são utilizados?

=====

As respostas dos participantes à pergunta de nº 11 foram registradas aqui apenas como objetivo de enriquecer a pesquisa. Assim sendo, não consideramos aqui análises sob a perspectiva da avaliatividade e ideação.

Quais outros materiais são utilizados:

- Tudo o que existe de textos autênticos disponíveis nas várias mídias.
- Uso muito matérias da internet. Blogs, redes sociais, imagens.
- Sites da internet, vídeos, imagens, jogos etc.
- Realia adaptada em sua maioria.
- Textos do site breaking news english.com.
- Livros didáticos diversos, gramáticas, dicionários online, aplicativos, revistas, jornais online e impressos.
- Sites pedagógicos (como o do British Council, entre outros); DVDs; dicionários online e impressos; livros de literatura (grade readers); exercícios de consolidação gramatical e de vocabulário.
- Músicas e séries.
- Podcasts, textos autênticos, filmes/séries, músicas, gramática.
- Textos da internet, letras de músicas, revistas, etc.
- Internet, dicas de colegas, sites educacionais internacionais.
- Vídeos no Youtube, filmes ou séries/episódios na Netflix, tutoriais publicados no Instagram, o próprio Instagram, aulas online, palestras, podcasts, etc.
- Uso textos da internet para fomentar as discussões sobre as características e para definir uma check-list colaborativa para produção e avaliação do gênero em foco no bimestre e às vezes modelos do gênero também da internet.
- Internet, vídeos, atividades de sites estrangeiros.
- Materiais não autênticos e exercícios específicos.
- Filme, música, Datashow.
- Muito poucos. Não costumo levar modelos para os alunos. Proponho a tarefa de produção de gênero, aguardo uma primeira versão e, a partir dela, desenvolvemos uma longa discussão sobre aquela produção no sentido de chegarem na melhor versão da ideia deles. Como disse antes, o feedback formativo em um trabalho processual, é ponto chave.

- Somente os citados anteriormente. Preciso melhorar no uso das diversas tecnologias como jogos online, séries da NETFLIX e aplicativos online para o aprendizado de inglês. Eu os utilizo para manter o meu contato com a língua inglesa, mas ainda não implementei o uso dos mesmos em sala de aula.
- Projetos, trabalho, CDs, vídeos, palestra...
- Uso dicionário, laboratório de informática, material diverso para trabalhos manuais, projetor, caixa de som.
- Internet, gramáticas, outros livros.
- Vídeos do Youtube, apresentações em Power Point.

Análise das respostas para a pergunta nº 11 do questionário

As respostas dos participantes sobre o uso de outros MD para ensinar os gêneros discursivos mostram que os professores usam uma diversidade de MD pedagógicos, tais como gramáticas, manuais, apostilas, CDs, vídeos, recursos da internet, jornais, revistas, sites especializados, blogs, etc., para ensinar os gêneros. Os dados coletados nas respostas dos participantes da pesquisa mostram que a maioria dos participantes faz uso de outros materiais didáticos, além do LD.

Vale lembrar que a resposta dos participantes se alinha ao postulado por Oliveira e Paiva (2001), que defendem que a perspectiva da atualização e aprendizagem via internet é uma realidade. Em artigo intitulado “A WWW e o Ensino de Inglês”, publicado em 2001, os autores asseveram que os recursos disponíveis na Web, por serem não-lineares e multidimensionais, oferecem um ambiente mais rico para aquisição da língua inglesa do que os materiais tradicionais.

5.12 Pergunta nº 12 do questionário

Sobre o trabalho com os gêneros desenvolvido pelo livro didático de Inglês do Ensino médio você se considera satisfeito, não satisfeito ou indiferente?

=====

Análise das respostas para a pergunta nº 12 do questionário

Para a pergunta nº 12 sobre a satisfação no trabalho com os gêneros desenvolvido no livro didático de inglês do ensino médio, cinco professores responderam estarem satisfeitos, outros cinco responderam estarem insatisfeitos e um deles respondeu ser indiferente. A resposta destes professores mostra que há um equilíbrio no quesito satisfação no trabalho com gêneros desenvolvido pelo LD do PNLD.

Tendo concluído a análise de dados da pesquisa, apresentamos nossa webliografia temática, conforme estrutura proposta.

6.WEBLIOGRAFIA TEMÁTICA: TEXTOS SELECIONADOS SOBRE O LETRAMENTO CRÍTICO

O trabalho com a promoção do letramento crítico passa por várias etapas e requer análise aprofundada, reflexão e construção conjunta (ROSE; MARTIN, 2012). A literatura mostra que muitos países já incluíram a promoção do letramento crítico como um tema transversal que precisa ser compartilhado não apenas na sala de aula, mas no contexto educacional.

O letramento crítico é um tema da atualidade. A OCDE realizou em 2019 uma reunião para discutir o tema letramento crítico, a qual contou com a presença de representantes de vários países do mundo e, inclusive, da América Latina.

A promoção do letramento crítico é também missão do professor. O bom professor não é mais o que tudo sabe, mas aquele que sabe promover ambientes que priorizam a autonomia do aprendiz e que os desafia a aprender com o(s) outro(s) através de oportunidades de interação e de colaboração (OLIVEIRA E PAIVA, 2001).

A análise do *corpus* de pesquisa sinalizou que professores já mobilizam recursos e estratégias para o trabalho com letramento crítico em sala de aula. E mostrou, ainda, que um dos recursos mais utilizados pelos professores para se atualizarem é a internet. Nessa direção vale retomar o que Oliveira e Paiva (2001, p.96) assevera que os recursos disponíveis na web, por serem não-lineares e multidimensionais, podem oferecer um ambiente mais rico para aquisição da língua inglesa do que os materiais tradicionais.

A *WEB*, além de sua característica *JUST IN TIME* pode também ser explorada na perspectiva “Just for”, ou seja, adequada não só aos diferentes estilos cognitivos, mas às especificidades de cada um, seja aluno ou professor. Esta perspectiva foi identificada no discurso de professores (questionário de pesquisa), que afirmaram usar a internet para preparar aulas e/ ou para se atualizarem.

Sabe-se que a internet é um espaço muito instável, maleável e que links de acesso costumam até ser perenes. Entretanto, a análise do *corpus* de pesquisa revelou que, a despeito da instabilidade da rede WWW, a internet é o principal recurso tecnológico utilizado pelos professores que responderam ao questionário de pesquisa desta tese.

O cenário atual mostra ainda que a internet pode contribuir para a aprendizagem do estudante, na medida em que o professor deixa de fazer palestras e exposições para ser um facilitador. Em síntese, a web nos ajuda a sair do foco do ensino para o da aprendizagem. O professor deixa de ser aquele que transmite informações para ser aquele que ajuda a organizar os dados e que oferece trilhas de conhecimento, exercendo o papel de guia para seus alunos (OLIVEIRA E PAIVA, 2001).

O foco do letramento crítico reside na forma de ler os textos criticamente (YANKS; VASQUEZ, 2019). Há necessidade de ambientes que promovam a autonomia do aprendiz (OLIVEIRA E PAIVA, 2001). Evidências sugerem que nossas escolhas estão circunscritas pelos modos de pensar, crer e valorizar inscritos nos discursos que habitamos.

Encerrando o capítulo seis apresento a seguir uma simples amostra do que vem a ser uma webliografia temática. A webliografia proposta se intitula “Letramento crítico: textos selecionados”.

Letramento Crítico - textos selecionados
ORGANIZATION for Economic Cooperation and Development – OECD. <i>Intervention and Research Protocol for OECD Project on Assessing Progression in Creative and Critical Thinking Skills in Education</i>. EDU/CERI/CD, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2Sm7rGR>. O documento da OECD (CERI) destaca o projeto OECD, que trata do acesso progressivo aos temas relacionados à criticidade e às habilidades voltadas para o letramento crítico. O evento ocorreu em novembro de 2015 e contou com a participação de vários países: Brasil, China, Finlândia, França, Hungria, Índia, Itália, Holanda, República Eslováquia, Tailândia, Reino Unido, França e Estados Unidos.
FAJARDO, Margarita Felipe. A review of critical literacy beliefs and practices of English language learners and teachers. <i>University of Sydney Papers in TESOL</i>, v.10, p. 29-56, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3vvcF12>. O artigo joga luz nas possibilidades, desafios e experiências vivenciadas por professores e estudantes, ocorridos na medida em que eles praticavam o letramento crítico em sala de aula de língua inglesa.
GOERING, C. Z.; THOMAS, P. L (Eds.). Review of critical media literacy and fake news in post-truth America. <i>Journal of Language and Literacy Education</i>, v. 15, n. 2, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3gTltsf>. O termo “<i>fakenews</i>” é comumente definido como sendo algo ligado a uma informação falsa, desagradável de receber ou, de forma mais ampla, informação filtrada sob as lentes da ideologia da mídia. A revisão da literatura de Goering e Thomas sinaliza que os professores devem motivar os estudantes para desenvolverem a perspectiva crítica, bem como explorar caminhos nos quais textos e autores não são neutros, mas, ao contrário, podem apresentar perspectivas históricas e culturalmente situadas.

JANKS, Hilary. The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, v. 11, n. 1, p. 150-163, maio 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/3dWW2Fz>>.

Em seu artigo, Janks mostra que o letramento crítico capacita o participante a se engajar conscientemente em caminhos nos quais os recursos semióticos estão a serviço do interesse dos produtores.

JANKS, Hilary; VASQUEZ, Vivian. Editorial: critical literacy revisited – writing as critique.

English Teaching: Practice and Critique, v. 10, n. 1, p. 1-6, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/3xBPqEo>>.

Neste artigo as autoras explicam que o foco do letramento crítico se centrava em ler criticamente um texto em relação aos caminhos que levavam ao posicionamento do leitor. Atualmente, o letramento crítico diz respeito a ambos, ou seja, ao consumo e à produção de textos, de forma geral.

KRESS, Gunther. “English” at the crossroads: rethinking curricula of communication in the context of the turn to the visual. In: HAWISHER, Gail E.; SELFE, Cynthia L. *Passions pedagogies and 21st century technologies*. Utah University Press, 1999. p. 66-88. Disponível em: <<https://bit.ly/3e7wpBZ>>.

Sobre a perspectiva crítica dos indivíduos, Kress (1999) afirma que a tarefa do crítico é analisar criticamente as construções de outras pessoas.

LUKE; FREEBODY. Reconceptualizing literacy and literacy teaching. 1999. Disponível em: <<https://bit.ly/3tapBYF>>.

Neste artigo o autor, subsidiado pelas teorias de M. Hallyday no que diz respeito à produção de significados (meaningmake), defende que ao engajar os estudantes na análise textual os professores podem mobilizar os alunos para se tornarem leitores críticos. Nos *insights* de Halliday, as crianças aprendem a linguagem, aprendem sobre a linguagem e aprendem por meio da linguagem, e tudo isso ocorre simultaneamente.

VALÉRIO, Kátia Modesto; MATTOS, Andrea Machado de Almeida. Letramento crítico e abordagem comunicativa: brechas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.18, n. 2, abr./jun. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3xGlarV>>.

Valério e Mattos focam em possíveis interseções entre letramento crítico e a abordagem comunicativa e sugerem estratégias para suprir as lacunas presentes nas duas perspectivas pedagógicas. Destaco neste artigo a perspectiva conceitual das autoras para o termo letramento crítico. Segundo Valério e Almeida, letramento crítico compreende uma alternativa pedagógica, que pode, sutilmente, despertar o senso de cidadania no estudante de forma mais assertiva.

VASQUEZ; Vivian Maria, JANKS; Hilary; COMBER; Barbara. Critical literacy as a way of being and doing. *LanguageArts*, v. 96, n. 5, maio 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3aW38Iq>>.

As autoras apresentam um panorama sobre o entendimento do que vem a ser o letramento crítico, exploram as raízes e perspectivas históricas, bem como discutem o letramento crítico enquanto um jeito de ser que assola o planeta, além de sugerir novas posturas e direcionamentos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais devem retomar, inicialmente, o objetivo principal que é: investigar, via discurso dos professores de inglês, o potencial desenvolvimento de letramento crítico de alunos da Educação Básica, com base nos estudos de gêneros de M. Bakhtin, na perspectiva da pedagogia de gêneros da Escola de Sidney e considerando, ainda, as avaliações detectáveis no discurso dos docentes.

Nesta pesquisa, os dados coletados sinalizam que os docentes têm demandas de formação e atualização. Teles (2006) já apontava não ser mais possível apoiar a formação de professores de línguas estrangeiras ligada à pedagogia de lousa, papel, lápis e à formação profissional baseada no estruturalismo e nas práticas de ensino de idiomas estrangeiros realizadas em laboratórios de línguas também arcaicos.

Novas tecnologias se alinham às novas demandas, surgindo novos temas, tais como o letramento crítico, e tudo isso impacta o trabalho do professor em sala de aula. A investigação conduzida nesta tese apontou para necessidades dos professores com vistas à promoção do letramento crítico em sala de aula. Apresento a seguir alguns excertos dos dados coletados via questionário de pesquisa, que revelam as demandas dos professores, bem como as estratégias/ações que eles usam para suprir suas necessidades e se capacitarem.

Tomando por referência a pergunta de número 5 do questionário “O ensino de gêneros discursivos pressupõe orientações teórico metodológicas, bem como integração com novos letramentos, multiletramentos, letramento crítico, dentre outros. Nesse contexto qual abordagem/tratamento você adota para desenvolver os conteúdos?” Dentre as respostas dos participantes para esta pergunta, vale destacar três colocações que deixam claro a mobilização/atualização dos professores. A primeira resposta: “Desenvolvi uma dinâmica internacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC) que possibilita o trabalho equilibrado das habilidades de produção e recepção escritas e orais tanto para o estudo de gêneros textuais quanto para o uso do LD”.

A segunda resposta: “Todo material baseado em uma abordagem via gêneros é desenvolvido colaborativamente pelos professores da coordenação e não tem a ver com o livro didático adotado. Quaisquer adaptações feitas nas atividades do livro é baseada nas discussões e acordos feitos nas assembléias da coordenação”.

E a terceira resposta “Busco adotar uma abordagem focalizada nos gêneros textuais, mesclando com uma abordagem comunicativa/crítica. A escolha dos textos e das tarefas a serem desenvolvidas pelos alunos leva em consideração o desenvolvimento do letramento crítico dos mesmos. Ao longo das aulas, tento levar os alunos a desenvolverem múltiplos letramentos (crítico, acadêmico, digital, etc.) por meio dos gêneros que trabalhamos em sala, assim como por meio das tarefas, atividades e discussões. As aulas tendem a ser menos expositivas, levando os alunos a serem mais autônomos no seu processo de aprendizagem.”

À vista disso, as três respostas acima apresentadas explicitam com clareza as necessidades e as soluções inovadoras que os professores desenvolvem para trabalhar os gêneros no contexto da sala de aula. Ainda nessa direção, retomando a pergunta de número 5, as respostas dos professores sinalizam que eles criam estratégias e desenvolvem materiais colaborativamente. Esta ação confirma que desenvolver materiais e conteúdos para os alunos significa promover a própria atualização com vistas a oferecer aos alunos um ensino de qualidade.

Nestas considerações finais é necessário retomar também a pergunta de número 6: “No que se refere a sua capacitação profissional, de que maneira você consegue a informação e/ou a formação para desenvolver o seu trabalho em sala de aula?”. Apresento a seguir recortes extraídos das respostas dos professores para esta pergunta: “busco estudar e aperfeiçoar dentro de minha área; fazendo cursos de pós-graduação, especialização, participando de grupos de estudos; via formação continuada formal (especialização, mestrado e doutorado)”; “através de oficinas pedagógicas, material na internet e leituras da pós-graduação”; “participei de capacitação financiada pela CAPES/SETEC/Nova College nos EUA”; “congressos, cursos, leituras etc.”; “participo de congressos (ABRALITEC) e doutoramento em múltiplos letramentos; sou doutoranda na área de ensino de língua inglesa”; “internet”; “fazendo materiais diferenciados; pesquisando e estudando continuamente”. As respostas apresentadas registram as necessidades que os professores têm, no que diz respeito à capacitação e à atualização profissional.

A análise dos dados mostra que os professores têm necessidades de se atualizarem constantemente, porque o conhecimento não é estático e se atualiza o tempo todo. Novas possibilidades e demandas vão surgindo no cenário mundial. No contexto educacional, esta investigação aponta para um tema emergente, tal como o

letramento crítico, bem como as necessidades e demandas do professor para promover o letramento crítico em sala de aula.

Finalizando este trabalho, acreditamos que os objetivos foram alcançados e concluimos com as idéias de Janks e Vasquez (2011) de que um novo panorama comunicacional molda-se a nossa frente, à vista dele, há novos modos de se pensar e e produzir significados. Este cenário é interligado à contínua transformação dos textos digitais, à interatividade e ao acesso imediato à informação, as quais continuam a oferecer desafios para os professores de línguas e letramentos em todos os níveis educacionais. Assim sendo os professores têm ainda muito trabalho pela frente, particularmente, com vistas à promoção do letramento crítico em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEDNAREK; Monica; CAPLE, Helen. *News Discourse*. London: Continuum, 2012. 267p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<https://bit.ly/2YNGAoc>>. Acesso em: 14 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<https://bit.ly/3dwvZls>>. Acesso em: 5 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/2xNfmCW>>. Acesso em: 14 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015*. Língua estrangeira moderna – Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3bivgmr>>. Acesso em: 17 maio 2017.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 19 jul. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3bf9YGx>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PNLD 2018: Inglês – guia de livros didáticos – ensino médio. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: DF.3. 2017. Disponível em: file:///D:/Downloads/Guia_PNLD_2018_Ingles.pdf. Acesso em 01 mar 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. Disponível em: <<https://bit.ly/3fxplgJ>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013. 562p. Disponível em: <<https://bit.ly/2WHpDcf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRAZIL fighting fake news in the classroom. *The Star*, 13 jul. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2WCcfWS>>. Acesso em: 28 set. 2019.

BRITISH COUNCIL. Innovation in English language teacher education. Selected papers from the fourth International Teacher Educator Conference Hyderabad, India. 2015, 290 p. Disponível em: <<https://bit.ly/2WFn4rg>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

CHRISTIE, Frances. *Genres and genre theory: a response to Michael Rosen*. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2LbxF83>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

COPATTI; Marina; CALLAI, Carina. O ensino de geografia em educação no campo e o livro didático. *Contexto e Educação*, Rio Grande do Sul, ano 33, n. 105, p. 222-247, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3u1VFiI>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, London, v. 4, p. 164-195, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2YP8vUQ>>. Acesso em: 22 set. 2019.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Literacy and Reading for the 21st Century. *Electronic Literature: Affiliations, Communities, Translations*, ELO'17, v. 1, p. 168-169, 2017. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/matlit/article/view/2182-8830_6-3_11. Acesso em 01 mar. 2021.

COSTA, ElzimarGoettenauer de Marins. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2YMTYJ3>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

DEVITT, Amy. Teaching critical genre awareness. In: SWALES, John M. *Worlds of genre – metaphor of genre*. Parlor Press: 2009. p. 337-351.

DIAS, Reinildes. Web Quests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada.*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 861-882, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/3dwiUst>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola editorial, 2010. p. 141-144.

FAJARDO, Margarita Felipe. A review of critical literacy beliefs and practices of English language learners and teachers. *TESOL*, Sidney, v. 10, p. 29-56, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2yIngOj>>. Acesso em: 21 out. 2017.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 8. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1973.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo, Cortez, 1989. Disponível em: <<https://bit.ly/2zrC5op>>. Acesso em: 3 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos avançados*, São Paulo, v.15, n.42, maio/ago. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3gIr3it>. Acesso em: 14 mar. 2020

FUZER, Cristiane *et al.* *Experiências de desconstrução de gênero e escrita conjunta no projeto Ateliê de textos*. Disponível em: <<https://bit.ly/2WmfkM1>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

FUZER, Cristiane. Ateliê de textos: (Re) inventing and (re) writing stories in elementary school. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, n. 37, p. 56-79, jul./dez. 2014.

FUZER, Cristiane. Realizações linguísticas e instanciamento de gêneros na perspectiva sistêmico-funcional. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 269-304, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2yGUpKn>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

FUZER, Cristiane; CABRAL Sara Regina Scotta. *Introdução à gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GEORGE, Diana; SHOOS, Diane. Dropping bread crumbs in the intertextual forest: critical literacy in a postmodern age or: we should have brought a compass. In: HAWISHER, Gail; SELFE, Cynthia. *Passions, Pedagogies, and 21st Century Technologies*. Disponível em: <https://bit.ly/2WLlpAB>. Acesso em: 01 mar 2021.

GOMES, Sonia Rodrigues Pereira. *Reportagens sobre o aquecimento global, uma análise linguístico-discursiva e multimodal*. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

HALLIDAY, Michael A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, Michael A. K. *Halliday's introduction to functional grammar*. London: Routledge, 2014.

HALLIDAY, Michael A. K.; HASAN, Ruqaiya. *Language, context, and text: aspects of language in social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, Michael A. K.; WEBSTER, Jonathan J. *Continuum companion to Systemic Functional Linguistics*. New York: Continuum, 2009.

HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (Org.). *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

HEMAIS, Bárbara. Genre in English language course book: teaching words and images. In: GONÇALVES, Gláucia R. *et al.* (Org.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2009. p. 67-76.

HEMAIS, Bárbara. Multimodalidade: enfoque para o professor de ensino médio. *Janela de Ideias*, 24 nov. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/3clUBgz>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. *English for specific purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HYLAND, Ken. Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, v. 16, n.3, p. 148-164, 2007.

JANKS, Hilary. Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, v. 4, n. 2, p. 225-242, jun. 2013.

JANKS, Hilary. The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, v. 22, n. 1, p. 150-163, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/3dWW2Fz>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

JANKS; Hilary; VASQUEZ, Vivian. Editorial: Critical literacy revisited: Writing as critique. *English Teaching: Practice and Critique*. University of Witwatersrand, v.10,

n.1, 2011. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/295949724_Editorial_Critical_literacy_revisited_Writing_as_critique>. Acesso em: 06 dez.2020

JORDÃO; Clarissa M.; FOGAÇA, Francisco C. Critical literacy in the English language classroom. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 69-84, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2yyPvzd>>. Acesso em 16 jul. 2019.

KLEIMAN, Angela B. Preciso ensinar o letramento? Linguagem e letramento em foco. *Linguagem nas séries iniciais*. Campinas: Cefiel, Unicamp, Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/2Aid3ZH>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

KRESS, Gunther. English at the crossroads: rethinking curricula of communication in the context of the turn to the visual. In: HAWISHER, Gail E.; SELFE, Cynthia L. *Passions pedagogies and 21st century technologies*. Utah University Press, 1999. p. 66-88. Disponível em: <<https://bit.ly/3duTdIQ>>. Acesso em: 9 jun. 2019.

KRESS, Gunther. What is mode? In: JEWETT, Carey. *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge, 2011. p. 55-67.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEEN, Theo. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Education Publishers, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. São Paulo: Artmed, 2008.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Introduction: digital literacies – concepts, policies practices*. p. 1-6. Disponível em: <<https://bit.ly/2YOImW8>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

LUKE, Alan; DOOLEY, Karen. Critical literacy and second language learning. In: HINKEL, E. (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. vl.2, London: Routledge, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2ST86g7>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

MARCUZZO, Patrícia. O papel da leitura crítica no ensino de inglês como língua estrangeira. *Linguagens & Cidadania*, Santa Maria, v. 6, n. 2, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2YO7lJ9>>. Acesso em: 21 nov. 2019.

MARTIN, J.R. Introduction. *Text*, v.23, n.2, p.171-181, 2003.

MARTIN, J. R. Meaning beyond the clause: SFL perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 22, p. 52-74, 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/35Suo71>>. Acesso em 22 nov. 2017.

MARTIN, J. R.; DAVID, Rose. *Working with discourse – meaning beyond the clause*. s.n.: Open Linguistics Series; Continuum, 2003.

MARTIN, J. R.; ROSE, David. *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox, 2008.

MARTIN, J. R.; ROSE, David. Pedagogic discourse: contexts of schooling. *Journal of Language and Communication*, Special volume in honour of Carl Bache, p. 1-46, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/3dxi6U8>>. Acesso em: 11 set. 2017.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. London: Palgrave/Macmillan, 2005.

MATTOS. Andréa Machado de Almeida. O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania. 2011. 248f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/3nvH7VV>>. Acesso em: 11 jul. 2020

MAYES, Eve. Teachers' attitudes to critical literacy: multiple voices. Sydney: University of Sidney, 2006. 68p. Disponível em: <<https://bit.ly/3voYWJ6>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

MOLLAN-MOSCOSO, Melanie. Micro-Paper 46: Critical Media Literacy. *LSLP*, n.46, 2017. Disponível em: <http://www.literaciesinl2project.org/uploads/3/8/9/7/38976989/lslp-micro-paper-46-critical-media-literacy.pdf>. Acesso em 01 mar. 2021.

MORAIS, Ailton Barbosa da Silva; AGOSTINI, Nilo. A visão humanizadora de Paulo Freire: por uma educação integradora do humano e do social. *Interação*, v. 20, n.1, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3ntnX34>>. Acesso em: 17 de mar. 2021.

MOTTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2YMTJOg>>. Acesso em: 10 set. 2017.

MOTTA-ROTH, Désirée. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gêneros. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGES, G. (Org.). *Análises de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas*. 2. ed. Santa Mari: PPGL Editores, 2008. p. 243-272.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: SIGET –SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS2., 2004, União da Vitória . *Anais...* União da Vitória: SIGET, 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/3cl4bAw>>. Acesso em: 4 set. 2017.

MUNIZ DA SILVA, Edna Cristina. Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros. *Linguagem–Estudos e Pesquisas*, Goiás, v. 19, n. 2, p. 19-37, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/3bixylH>>. Acesso em 12 nov. 2017.

MUNIZ DA SILVA, Edna Cristina. Gêneros e práticas de letramento no ensino fundamental. 2007. 266 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em <<https://bit.ly/2Ag8Cyr>>. Acesso em 1 nov. 2017.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves *et al.* Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011. . Disponível em: <<https://bit.ly/2zmKJEP>>. Acesso em: 21 nov. 2019.

NATTIONAL LITERACY TRUST. Fake news and critical literacy: the final report of the Commission on Fake News and the Teaching of Critical Literacy in Schools. 36 p. Disponível em: <<https://bit.ly/3gICM0p>>. Acesso em: 15 mar. 2021

OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. A WWW e o Ensino de Inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v .1, n. 1,93-116, 2001. Disponível em:<<https://bit.ly/32XUswY>>. Acessoem: 12 Jan. 2021

ORGANIZATION for Economic Cooperation and Development – OECD.*Research protocol for OECD project on accessing progression increative and critical thinking skills in Education*.24 jun. 2015. Disponível em:<<https://bit.ly/2SQ5X4Y>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ORGANIZATION for Economic Cooperation and Development – OECD.*The future of education and skills investigation – Education 2030*.2018.Disponívelem: <<https://bit.ly/2A6JYjx>>. Acesso em:14 maio 2019

PARREIRAS, Vicente Aguiar. *A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos: uma abordagem qualitativa*. 2005. 343 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em:<<https://bit.ly/2PAIp5I>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

PARREIRAS, Vicente Aguiar. Complexidade no desenvolvimento de oralidade em inglês. *Agália*, s.n., v. 114, p. 01-16, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3cklXUv>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

PATRIOTA, Solimar Silva. *Os gêneros discursivos em livros didáticos de inglês como língua estrangeira: representações e implicações pedagógicas*. 2006. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação do Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

REPOLÊS, Maria Catarina Paiva; SILVA; Renato Caixeta da (Orgs). *De professor para professor: experiências, linguagens e ensino*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Navegar lendo, ler navegando*– aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/35NxjxQ>>. Acesso em: 4 jun. 2017.

HERAZO RIVERA, Jose David. Using a genre-based approach to promote oral communication in the Colombian English classroom. *Colomb. Appl. Linguist. J.* [online]. 2012, vol.14, n.2, p.109-126. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-46412012000200008&script=sci_abstract&tlng=fr. Acesso em 01 mar. 2021.

RODRIGUES SILVA, Wagner. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 1023-55, out./dez. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/3ftmFRc>>. Acesso em: 20 set. 2019.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D (Orgs.). *Gêneros, teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. Hipernormatização, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROSE, David. Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register. *Functional Linguistics*, s.n., v.1, p.1-32, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2zpuUgC>>. Acesso em: 8 nov. 2015.

ROSE, David. Genre in the Sydney School. GEE, J.; HANDFORD, M. (Eds.). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. London: Routledge, 2011. p. 209-225. Disponível em: <<https://bit.ly/32YmJna>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

ROSE, David. New developments in genre based literacy pedagogy. In: MACARTHUR, C. A.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J (Eds.). *Handbook of Writing Research*. 2. ed. New York: Guilford, 2015. p. 1-20. Disponível em: <<https://bit.ly/2WjxiP2>>. Acesso em: 3 nov. 2019.

ROSE, David; MARTIN J. R. Intervening in context of schooling. In: FLOWERDEW John (Ed.). *Discourse in Context Contemporary Applied Linguistics*. Bloomsbury, 2014. v. 3. p. 273-300. Disponível em: <<https://bit.ly/2PvKGPs>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

ROSE, David; MARTIN, J. R. *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox, 2012.

SARMENTO, Simone; LAMBERTS, Denise von der Heyde. O papel do livro didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização. *Revista*

(Con) *Textos Linguísticos*, Vitória, v. 10, n. 17, 2016. Disponível em:<<https://bit.ly/2SQZrLo>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

SHOR, Ira. What is Critical Literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, s.n., v. 1, n. 4, 1999. Disponível em:<<https://bit.ly/2zl2qVj>>. Acesso em 01 nov. 2019.

SILVA, Renato Caixeta da. Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 207-226, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/3bimipl>>. Acesso em 22 jul. 2014.

SILVA, Renato Caixeta da. *Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional*. 2012, 332 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em:<<https://bit.ly/2WnhTNT>>. Acesso em: 22 jan. 2013.

SILVA, Renato Caixeta da. Pesquisas sobre livros didáticos de línguas: reflexões. *Anais do SILEL*, Uberlândia, v. 3, n. 1, 2013. Disponível em:<<https://bit.ly/2WGIAfb>>. Acesso em: 17 out. 2017.

SILVA, Renato Caixeta da. A pertinência da utilização do sistema de avaliatividade como referência em pesquisas sobre recepção de livros didáticos: reflexões teóricas e metodológicas. *Letras*, Santa Maria, v. 25, n. 50, p. 359-382, jan./jun. 2015a. Disponível em:<<https://bit.ly/35Nppoj>>. Acesso em: 1 jun. 2018.

SILVA, Renato Caixeta da. O livro didático de Inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de multiletramentos. In: HEMAIS, Barbara (Org.). *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas: Pontes Editores, 2015b. p. 35-62.

SILVA, Renato Caixeta da. *Livro didático de inglês: que livro é este? Discurso de produtores e usuários*. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, Renato Caixeta da. O professor de línguas, o PNLD, o livro didático de línguas e outros materiais didáticos. *A Cor das Letras*, Feira de Santana, v. 18, n. 3, p. 138-153, set./dez. 2017. Disponível em:<<https://bit.ly/3blkU5s>>. Acesso em 17 out. 2017.

SILVA, Renato Caixeta da; PARREIRAS, Vicente Aguiar; FERNANDES, Gláucio G. Moura. Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: uma proposta para guiar a análise. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 18, n. 2, p. 35, jul./dez. 2015. Disponível em:<<https://bit.ly/2YQkYYm>>. Acesso em 18 jun. 2018.

SILVA, Wagner Rodrigues. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 387-418, jul./dez. 2012.

SILVA, Wagner Rodrigues. Gêneros em práticas escolares de linguagens. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*., Belo Horizonte, v. 15, n., 4, p. 1023-1055, dez. 2015.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 125p.

STAMBLER, Leah G. *A simple definition of critical literacy*. Developed for the Pier Institute: Global Youth in the Digital Age Yale University, jjul..2013. Disponível em: <<https://bit.ly/3bimNzJ>>. Acesso em 2 nov. 2019.

TEODORO, Ronessa do Carmo. *Os livros didáticos de inglês fornecidos via PNLD: como avaliam os professores?* 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

TILIO, Rogério Casanovas. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. 2006. 258 f. Tese(Doutorado em

Letras)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em:<<https://bit.ly/3blhH5V>>. Acesso em 26 nov. 2017.

TOMLINSON, Brian (Ed.). *Material development in language teaching*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. Disponível em:<<https://bit.ly/2YQgz7y>>. Acesso em 21 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Ateliê de Textos. [s.d.]. Disponível em: <<https://bit.ly/2YLnTl3>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

VALENTE, Valéria Neto. O ensino das habilidades de leitura e escrita em LE via abordagem de gêneros – análise de uma coleção didática para o Ensino Médio. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, Rio de Janeiro, v. 2, 2013a. Disponível em: <<https://bit.ly/2WkpTPi>>. Acesso em: 5 dez. 2017.

VALENTE, Valéria Netto. *Análise da coleção de livros didáticos para o Ensino Médio PRIME* – o ensino das habilidades escritas em LE via abordagem de gêneros. 2013b. 102 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013b.

VASQUEZ, Vivian Maria; JANKS, Hilary; COMBER, Barbara. Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, v. 96, n. 5, p. 300-311, maio 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2znoLBC>>. Acesso em: 2 fev. 2020.

VIAN JR.; LIMA LOPES, Rodrigo E. de. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros, teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 29-45.

VIAN JR., Orlando. Os multiletramentos e seu papel no conhecimento de professores de línguas: por uma perspectiva sistêmica e complexa. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 34, n. 1, n.p., jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3t1uxPw>> Acesso em: 6 jul. 2018.

VILAÇA, Márcio L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 30, p. 1-14, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3ntDujv>. Acesso em 01 mar. 2021.

VILAÇA, Márcio L. C.. Tecnologias e livros didáticos de línguas: novas possibilidades, novos desafios. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, 2012. Disponível em:<<https://bit.ly/3coOp7G>>. Acesso em 26 nov. 2017.

XAVIER, Rosely Perez; SOUZA, Daniele Tristão de. O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês? *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 47, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em:<<https://bit.ly/2SR23sG>>. Acesso em 15 maio 2019.

**ANEXO A – Intervention and research protocol for OECD project on assessing
progression in creative and critical thinking skills in education**



EDU/CERI/CD(2015)12/REV1
Unclassified

Unclassified

EDU/CERI/CD(2015)12/REV1

Organisation de Coopération et de Développement Économiques
Organisation for Economic Co-operation and Development

10-Nov-2015

English/French

DIRECTORATE FOR EDUCATION AND SKILLS
CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI) GOVERNING BOARD

**INTERVENTION AND RESEARCH PROTOCOL FOR OECD PROJECT ON ASSESSING
PROGRESSION IN CREATIVE AND CRITICAL THINKING SKILLS IN EDUCATION**

This paper presents the research protocol of the project of school-based assessment of creative and critical thinking skills of the OECD Centre for Educational Research and Innovation (CERI).

The project aims to develop a toolkit of educational resources that teachers can use in schools to help them foster (and assess progress in) creative and critical thinking skills: assessment rubrics, pedagogical activities and exercises, and examples of student work. The objective is to make it more visible and tangible to teachers in participating countries what it means to teach, learn and make progress in creativity and critical thinking.

This revised version provides an update of country participation and incorporates some decisions about the

ANEXO B – Cadastro atualizado de todas as redes de ensino (SEE-MG)

The screenshot shows the website **educacao.mg.gov.br** with a search bar and navigation links: **A Secretaria**, **Serviços**, **Escolas**, and **Servidor**. The main content area features a box titled **Lista de Escolas** with the following text: **Cadastro atualizado de escolas de todas as redes de ensino. Contém nomes, endereços, telefones e outros dados das instituições.** Below this text is a download link for the file **Cadastro Escolar - todas as redes - 05 de fevereiro 2020.xlsx**, which is 3.38 MiB and has 115257 accesses.

educacao.mg.gov.br

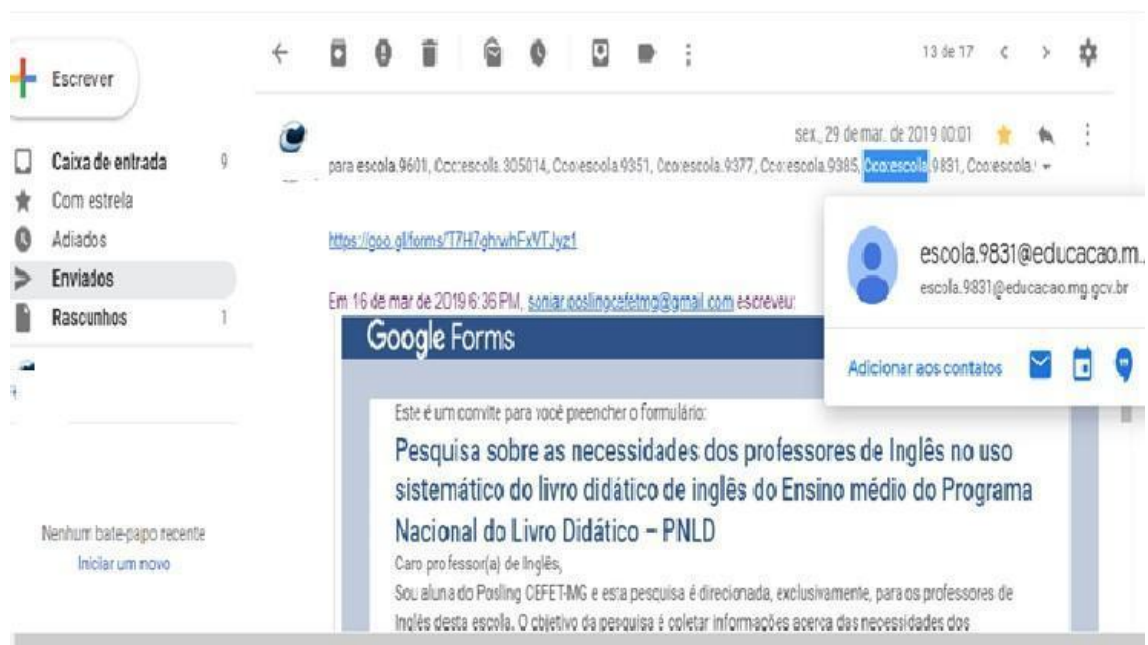
A Secretaria Serviços Escolas Servidor

Lista de Escolas

Cadastro atualizado de escolas de todas as redes de ensino. Contém nomes, endereços, telefones e outros dados das instituições.

Cadastro Escolar - todas as redes - 05 de fevereiro 2020.xlsx
xlsx / 3.38 MiB
115257 acessos

APÊNDICE A – Mensagem de encaminhamento do questionário de pesquisa via e-mails



APÊNDICE B – Questionário para professores de inglês do ensino médio

Google Forms

Está com problemas para ver ou enviar este formulário?

PREENCHER NO FORMULÁRIOS GOOGLE

Este é um convite para você preencher o formulário:

[Pesquisa sobre as necessidades dos professores de Inglês no uso sistemático do livro didático de inglês do Ensino médio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD](#)

Caro professor(a) de Inglês,
Sou aluna do Posling CEFET-MG e esta pesquisa é direcionada, exclusivamente, para os professores de Inglês desta escola. O objetivo da pesquisa é coletar informações acerca das necessidades dos professores de Inglês no Ensino Médio, no uso sistemático do livro didático de inglês do Ensino médio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.
Assim sendo, gostaria de contar com a sua ajuda respondendo o questionário abaixo, cujo objetivo é conhecer as necessidades dos professores de Inglês do Ensino médio no contexto dos gêneros discursivos, bem como sobre a multimodalidade, multiletramentos e letramento crítico.
As informações aqui coletadas são sigilosas e vão subsidiar a consolidação de um mapeamento das necessidades do professor de inglês no Ensino Médio. Iniciamos esta pesquisa coletando algumas informações sobre o seu perfil profissional.

Nome: *

Idade: *

Sexo: *

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Prefiro não declarar
- ☐ Outro:

Ano de conclusão do curso de graduação em Letras/Inglês: *

Contexto de atuação profissional: *

Escola(s) onde atua: *

1- Qual sua formação acadêmica? *

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Pós-graduação

2- De que maneira é feita a seleção do material didático de língua inglesa na sua escola e como você avalia este processo? *

3- Na avaliação de material didático de língua inglesa, o que você leva em conta e julga importante observar? *

4- Você utiliza o livro didático de Inglês do Ensino médio do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

5- O ensino dos gêneros discursivos pressupõe orientações teórico-metodológicas, bem como integração com novos letramentos, multiletramentos, letramento crítico, dentre outros. Nesse contexto qual abordagem/ tratamento você adota para desenvolver os conteúdos? *

6- No que se refere a sua capacitação profissional, de que maneira você consegue a informação e/ou a formação para desenvolver o seu trabalho em sala de aula? *

7- De que maneira você utiliza o livro didático de inglês do PNLD Ensino médio para ensinar os gêneros? Que recursos você utiliza? *

A vertical form with a scroll bar on the right side, containing a small icon at the top and a small icon at the bottom.

8- Como você avalia o Manual do professor em termos de recursos e leituras para a formação e atualização do professor? *

A vertical form with a scroll bar on the right side, containing a small icon at the top and a small icon at the bottom.

9- Você identifica algum tópico relevante contemplado no livro didático de inglês do aluno, mas que foi omitido no Manual do professor? *

☐ Sim

☐ Não

Qual seria esse tópico? *

A vertical form with a scroll bar on the right side, containing a small icon at the top and a small icon at the bottom.

10- Na sua opinião o livro didático de inglês do PNLD supre todas as suas necessidades pedagógicas para ensinar os gêneros discursivos? *

☐ Sim

☐ Não

Por quê? *

11- Você faz uso de outros materiais didáticos /pedagógicos tais como gramática, manuais, apostilas, CDs, vídeos, recursos da internet, jornais, revistas, sites especializados, blogs etc. para ensinar os gêneros discursivos em sala de aula de inglês? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Quais outros materiais são utilizados? *

E neste caso, por que não?

12- Sobre o trabalho com os gêneros desenvolvido pelo livro didático de Inglês do Ensino médio você se considera: *

- ☐ Satisfeito
- ☐ Não Satisfeito
- ☐ Indiferente