

# Argumentação e Linguagem

**Solange Aparecida de Souza Monteiro**  
**(Organizadora)**



Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)

# Argumentação e Linguagem

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Rafael Sandrini Filho  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
A694	Argumentação e linguagem [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-530-3 DOI 10.22533/at.ed.303191408  1. Língua portuguesa – Composição e exercícios. 2. Linguística. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.  CDD 469.8
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Ai Palavras! ... Todo o sentido da vida principia à vossa porta; o mel do amor cristaliza seu perfume em vossa rosa; sois o sonho e sois audácia, calúnia, fúria, derrota... A liberdade das almas, ai! com letras se elabora... E dos venenos humanos sois a mais fina retorta: frágil como o vidro e mais que o são poderosa! Reis, impérios, povos, tempos, pelo vosso impulso rodam... Cecília Meireles ...

Porque a verdadeira caverna, aquela que nos proíbe a relação com a realidade, aquela que nos obriga a viver no meio das sombras, é, para mim, a linguagem. Oswald Ducrot. Não há como pensar a argumentação na linguagem sem que se façam referências à retórica clássica, principalmente se o ato de argumentar for entendido como uma forma de gerenciar o discurso, de modo a se obterem resultados efetivos sobre as práticas sociais humanas. É justamente o funcionamento pragmático dos textos/discursos que nos permitem dizer, hoje, que os mesmos se nos apresentam revestidos de caráter ideológico, somente para citar um dos efeitos das ações das práticas linguísticas sobre as sociais. Nesse sentido, presume-se que a instrumentalidade do discurso argumentativo retrata-se nas formas como os argumentos são apresentados nos textos, de modo a criar um sentido de identidade entre falante/escritor e ouvinte/leitor. As atividades cognitivas da leitura e da compreensão estão inter-relacionadas, ainda que não se tenha como garantia indicativos de entendimento textual, afirmam Löbler e Flôres (2010, p. 181). Flôres e Gabriel (2012) defendem que a leitura pode ser estudada a partir de diferentes perspectivas, sejam elas: com foco no autor, no texto ou no leitor. Abraça-se, então, neste trabalho, a pesquisa sobre a leitura e foco no texto de diferentes formas.

Coscarelli (2002, p. 01) afirma que a leitura pode ser vista como um todo sem divisões, uma visão genérica e compactada que dificulta o trabalho do professor em ajudar os alunos em desenvolver o processo de leitura. Segundo a autora: A leitura pode ser dividida em duas grandes partes, uma que lida com a forma linguística e outra que se relaciona com o significado. Essas partes, por sua vez, podem ser ainda subdivididas. O processamento da forma, também tratado como decodificação, será aqui subdividido em processamento lexical e processamento sintático. Faz parte da atividade leitora apresentar sentidos para a informação ali exposta, buscando a reflexão, os questionamentos e os possíveis diálogos entre ela e o leitor. Para tal, essa prática envolve o aspecto de reconhecer o código linguístico, assim como depreender os sentidos que esse código desenvolve a partir das relações semânticas, Löbler e Flôres (2010, p. 188).

O leitor tem a função de decodificar o texto e identificar as pistas que o autor vai deixando ao longo desse texto, além de formular representações mentais sobre as informações contidas ali, Löbler e Flôres (2010, 192). Ele suscita hipóteses, realiza inferências, ativa o seu conhecimento prévio, tudo isso objetivando compreendê-lo. Löbler e Flores explicam assim o processo de compreensão: A compreensão da língua escrita é uma atividade complexa e onerosa do ponto de vista cognitivo, pois consiste em relacionar, concomitantemente, o que é lido a conhecimentos preexistentes. Para fazer tal síntese, o cérebro do leitor mobiliza os conhecimentos que já possui, relacionando-os

ao processamento em realização, ou seja, fazendo a articulação paralela entre o sabido e o desconhecido, no decorrer da própria leitura.

Nesse processo de diálogo com o texto, o leitor tenta identificar as intenções do autor por este ou aquele vocabulário, as intenções de formalidades ou informalidades, ou ainda, identificar quem está falando naquele texto. Ducrot (1990, p.15) defende que o enunciado é polifônico e que, portanto, existem algumas pessoas envolvidas em sua existência. Dentre elas, declara a existência do locutor, sujeito discursivo responsável discurso, e enunciadore, responsáveis pelos pontos de vista ao longo do discurso.

O enunciado, assim como o discurso, é único e sempre terá um autor, denominado sujeito empírico, Ducrot (1990) Os jornalistas, por exemplo, ao noticiarem ou reportarem determinada informação, fazem-na através das argumentações, que são entendidas por Ducrot como uma sequência de dois segmentos que compõem um discurso relacionados por um conector.

Argumentar é apresentar um ponto de vista. Entretanto, cabe ao leitor, durante a atividade leitora, apreender os diferentes sentidos que vão sendo desenvolvidos ao longo do discurso destes profissionais.

Acredita-se que, ao se analisar as palavras envolvidas nesses discursos jornalísticos, pode-se facilitar a compreensão dos sentidos ali inscritos. Diante disso, apresenta-se, como objetivo geral deste trabalho, a análise do papel que o léxico desempenha (palavras plenas e palavras instrumentais) na construção do sentido dos discursos desdobraram-se em múltiplas linguagens. A construção de sentidos nos diferentes e múltiplos discursos não é realizada da mesma maneira, não segue uma regra que se comportam diferentemente no momento de construção desses sentidos.

Um conjunto de considerações pragmático-discursivas constitui o cerne da história da retórica. O retorno à retórica faz sentir que muitas das preocupações atuais dos estudiosos da linguagem, no que concerne à eficácia da palavra, assentam-se em preceitos advindos dos clássicos e dos teóricos contemporâneos da argumentação.

Avulta das considerações tecidas um aspecto particular caracterizador do dinamismo da linguagem, que é o lugar ocupado pelos sujeitos que lançam mão de argumentos relativos aos seus objetivos comunicativos e objetos de discurso. Nesse sentido, defrontamo-nos com uma subjetividade enunciativa que extrapola os limites de uma consciência empírica do sujeito. Pela enunciação que o constitui, ele mobiliza um ou mais coenunciadores, fazendo-os aderir ou refutar o universo de significações ou sentidos atribuídos histórica e culturalmente aos objetos de predicação. O enunciadore é, para mim, o grande tecelão do mundo representado nos eventos comunicativos de que participa. Nesse sentido é que cabe nos estudos da argumentação, ou da construção argumentativa dos textos, aproximar teorias de textos e discursos das teorias sociológicas, assumindo, portanto, um posicionamento multidisciplinar perante a investigação dos fenômenos linguísticos.

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A LITERATURA SOBRE O SEXO E A SEXUALIDADE NO BRASIL NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.3031914081	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>13</b>
A FALA DE ULYSSES GUIMARÃES NA PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA	
Tayson Ribeiro Teles	
DOI 10.22533/at.ed.3031914082	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>24</b>
A ARGUMENTAÇÃO E A RETÓRICA NO SERMÃO DA SEXAGÉSIMA, DE PADRE ANTÔNIO VIEIRA: UMA ABORDAGEM PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	
Gabriela Lages Veloso Letícia Rodrigues da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.3031914083	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>35</b>
ARQUITETURA DA ARTE DE CONTAR: A NATUREZA SOCIOLÓGICA E A COMUNICAÇÃO ESTÉTICA NO CONTO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO	
Márcia Adriana Dias Kraemer Alba Maria Perfeito	
DOI 10.22533/at.ed.3031914084	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>55</b>
COMO TRABALHAR A LITERATURA SOB REGIMES AUTORITÁRIOS EM SALA DE AULA	
Cícera Tayana Francelino Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.3031914085	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>66</b>
A INTENCIONALIDADE MARCADA NOS TEXTOS INSTRUCIONAIS: O QUE HÁ DE NOVO NISSO?	
Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira Sílvia Adélia Henrique Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.3031914086	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>85</b>
DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS	
Maria Auxiliadora Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.3031914087	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>103</b>
IGREJA” E “SENHOR”: A CRÍTICA À RELIGIÃO NAS LETRAS DE MÚSICA DA BANDA TITÃS À LUZ DAS REFLEXÕES BAKHTINIANAS	
Claudia de Fátima Oliveira Camila de Araújo Beraldo Ludovice	
DOI 10.22533/at.ed.3031914088	

<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>114</b>
FICÇÃO E MEMÓRIA EM <i>SIMÁ</i> : ROMANCE HISTÓRICO DO ALTO AMAZONAS, DE LOURENÇO DA SILVA ARAÚJO	
Daniel Padilha Pacheco da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.3031914089	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>133</b>
PRESENÇA E USO DOS MARCADORES DISCURSIVOS EM ESTUDANTES BRASILEIROS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	
Cristina Corral Esteve	
DOI 10.22533/at.ed.30319140810	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>146</b>
VARIAÇÃO FONÉTICA NO POVOADO ONÇA DO MARANHÃO: ANÁLISE DOS FENÔMENOS DE REDUÇÃO DO DITONGO “OU” EM “O” E REDUÇÃO DO DITONGO “EI” EM “E”.	
Shayra Brunna Silva Marques	
Ana Claudia Menezes Araujo	
DOI 10.22533/at.ed.30319140811	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>157</b>
PLE + ELO: UMA EXPERIÊNCIA VIRTUAL NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA UFLA	
Débora Racy Soares	
DOI 10.22533/at.ed.30319140812	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>164</b>
MOBILED-ASSISTED LANGUAGE LEARNING: QUESTÕES ACERCA DO USO DE SMARTPHONES EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA	
Luana de França Perondi Khatchadourian	
DOI 10.22533/at.ed.30319140813	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>175</b>
MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE INGLÊS: UMA PROPOSTA POR MEIO DA PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTOS	
Patrícia Helena da Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.30319140814	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>189</b>
ORIGENS E FRONTEIRAS DO COSMOS: O PODER DA PALAVRA	
Márcio Moreira Costa	
DOI 10.22533/at.ed.30319140815	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>199</b>
MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: APROXIMAÇÕES ENTRE REFLEXÃO E AÇÃO	
Maria de Lourdes Rossi Remenche	
Ana Paula Pinheiro da Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.30319140816	



<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>211</b>
O MÉTODO FÔNICO E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
Alice Santos Pimentel Nunes	
Terezinha de Jesus Dias Pacheco	
DOI 10.22533/at.ed.30319140817	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>223</b>
NARRATIVAS COERENTES E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE EM GRUPOS VULNERÁVEIS	
Dóris Cristina Gedrat	
André Guirland Vieira	
Gehysa Guimarães Alves	
Cláudio Schubert	
DOI 10.22533/at.ed.30319140818	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>235</b>
BEM-ME-QUERO, BEM-TE-QUERO: UM PROJETO DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL SOBRE CORPOREIDADE E GESTÃO DO CUIDADO	
Roselaine Vieira Sônego	
Allan Henrique Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.30319140819	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>248</b>
MASCULINIDADE NA LITERATURA: UMA HISTÓRIA HERDADA SOCIALMENTE	
Francisco Heitor Pimenta Patrício	
Cícero Hérciclis Ângelo Pereira	
Josilene Marcelino Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.30319140820	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>260</b>
ENSINANDO PLE NA UFLA ATRAVÉS DO AVA - AVANÇAR	
Débora Racy Soares	
DOI 10.22533/at.ed.30319140821	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>267</b>
MARCAS DOS PAISES IMPERIALISTAS NA CONSTITUIÇÃO E REORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
Rosa Maria Silva Braga	
Lucia Torres de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.30319140822	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>277</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>278</b>

## MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE INGLÊS: UMA PROPOSTA POR MEIO DA PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTOS

**Patrícia Helena da Silva Costa**

Secretaria Municipal de Educação do Rio de  
Janeiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro

**RESUMO:** Este artigo apresenta um recorte da unidade didática, proposta em minha pesquisa de doutorado em andamento, para o ensino de Inglês em uma turma do 5º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Sob uma perspectiva sociointeracional (VYGOTSKY, 1991 [1978]) e crítica (PENNYCOOK, 2004; TILIO, 2017) de ensino-aprendizagem, e estruturado por meio da Pedagogia de Multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2000; KALANTZIS & COPE, 2012), o material didático em questão objetiva oportunizar práticas situadas de ensino de Inglês, a apresentação de aspectos estruturais da língua com propósito sociointeracional e crítico e a formação dos alunos como cidadãos problematizadores e participativos.

**PALAVRAS-CHAVE:** unidade didática, ensino de Inglês, Pedagogia de Multiletramentos.

ENGLISH TEACHING MATERIAL:

### A PROPOSAL BASED ON THE MULTILITERACIES PEDAGOGY

**ABSTRACT:** This article presents an excerpt of the English teaching material, proposed in my PhD research in development, for fifth graders at a public municipal school in Rio de Janeiro. Based on a sociointeractional (VYGOTSKY, 1991 [1978]) and critical teaching and learning perspective (PENNYCOOK, 2004; TILIO, 2017), and structured by the Multiliteracies Pedagogy (COPE & KALANTZIS, 2000; KALANTZIS & COPE, 2012), this teaching material aims at providing situated practices in English teaching, presenting lexicogrammar aspects in a sociointeractional and critical way and contributing to students's development as participative citizens.

**KEYWORDS:** teaching material, English teaching, Multiliteracies Pedagogy

### 1 | INTRODUÇÃO

Com a implementação, em 2010, do Programa Rio Criança Global (PRCG), todos os alunos do ensino fundamental da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro passam a ter aulas de Inglês a partir do 1º ano, inclusive os discentes do Programa Acelera Brasil, cujo objetivo é corrigir o fluxo escolar de

alunos alfabetizados multirrepetentes do 2º ao 4º anos do ensino fundamental, com defasagem de idade/ano escolar.

Dentre as características do Programa Acelera Brasil, há a utilização de materiais didáticos elaborados exclusivamente para o seu público alvo. Diferentemente desses materiais, temos os livros didáticos de Inglês utilizados nas aulas de Língua Estrangeira deste mesmo grupo. Baseados no fato de que os alunos do Acelera Brasil são da mesma faixa etária que os alunos do 5º ano do ensino fundamental, a Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) determinou que os livros didáticos Zip From Zog 5A e 5B, utilizados com os alunos do 5º ano do ensino fundamental, também fossem empregados nas aulas de Inglês do programa de aceleração em questão.

Ainda que o PRCG e o Acelera Brasil pertençam a um mesmo contexto, o das escolas públicas municipais do RJ, esses dois projetos possuem origens e propósitos distintos. A partir deste fato, minha pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), investigou a adequação dos livros didáticos Zip From Zog 5A e 5B ao Programa Acelera Brasil.

Partindo do princípio de que a análise mostrou que este material didático não atende ao Programa Acelera Brasil, e conseqüentemente, deixa a desejar no que diz respeito ao PRCG como um todo, o objetivo da minha pesquisa doutoral, em andamento no PIPGLA da UFRJ, é desenvolver e aplicar uma unidade didática para o ensino de Inglês em uma turma do 5º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal do RJ. A proposta é que o material desenvolvido por mim seja utilizado por uma professora regente de Inglês em uma determinada escola da Rede Municipal.

Neste capítulo, apresento um recorte da unidade didática proposta em minha pesquisa, cujo objetivo é atender as demandas sinalizadas em minha dissertação de mestrado, demandas essas que se relacionam a práticas situadas de ensino de Inglês, a apresentação de aspectos estruturais da língua, com propósito sociointeracional e crítico, e a formação dos alunos como cidadãos problematizadores e participativos. O material didático aqui apresentado é fundamentado em uma concepção sociointeracional (VYGOTSKY, 1991 [1978]) e crítica (PENNYCOOK, 2004; TILIO, 2017) de ensino-aprendizagem, e estruturado por meio da Pedagogia de Multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2000; KALANTZIS & COPE, 2012).

Antes de apresentar o material didático em si, contextualizo-o dentro do cenário de ensino de Inglês como língua estrangeira no momento atual e, em seguida, abordo, ainda que brevemente, a fundamentação teórica que norteia minha pesquisa de doutorado.

## 210 ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA CONTEMPORANEIDADE

O momento contemporâneo no qual o ensino de Língua Estrangeira (LE) está inserido demanda uma compreensão de ensino e aprendizagem de Inglês que dialogue com o papel desempenhado pela linguagem, pois conforme afirma Moita Lopes (2013, p. 19)

o mundo da compressão do tempo e do espaço, da tecnologia digital, dos choques e das mudanças socioculturais, das hibridizações de vários tipos (linguísticas, culturais, discursivas etc.) da hipersemiotização, da superdiversidade, da presença do chamado terceiro mundo no primeiro mundo e vice-versa, dos fluxos entre fronteiras físicas e virtuais, entre outros processos, com os quais nos deparamos continuamente, constituem um mundo no qual a linguagem ocupa um espaço privilegiado. Este é um mundo no qual nada de relevante se faz sem discurso, como lucidamente nos alerta o geógrafo Milton Santos (2000). Assim, a linguagem passa a ocupar um espaço diferenciado em novas vidas sociais.

Dada a fluidez com que as mudanças ocorrem nas esferas culturais, econômicas, políticas e tecnológicas, concordo com Moita Lopes (2003) quanto ao fato de que estamos presenciando uma nova ordem mundial, na qual “a multiplicação de informações, conceitos, descobertas e teorias lançou a vida social em variadas direções, com consequências inesperadas e não previstas anteriormente” (FRIDMAN, 2000, p. 39).

Diante deste aspecto, faz-se primordial que os professores de línguas entendam que o trabalho com a linguagem os coloca no centro de questões políticas e sociais, pois de acordo com Gee (1986, *apud* BRASIL, 2006, p. 109)

[...] os professores de inglês podem cooperar em sua própria marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder [...] deve ser analisada criticamente.

Ao propor a elaboração e aplicação de uma unidade didática para o ensino de Inglês em uma turma do 5º ano do ensino fundamental do PRCG, meu objetivo é oportunizar um trabalho com a linguagem de forma que as questões políticas e sociais que emergem dos discursos que nos cercam possam ser analisadas criticamente pelos alunos.

Sendo assim, este estudo é orientado por uma perspectiva crítica, “uma coalisão de interesses educacionais comprometidos com o engajamento das possibilidades que as tecnologias da escrita oferecem para a mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e emancipação política” (LUKE & FREEBODY, 1997, p. 1). Uma vez que entendemos a aprendizagem de LE não apenas como o conhecimento de estruturas linguísticas, mas também como a apropriação de novos olhares sobre o mundo que nos cerca, é nosso objetivo, portanto, “capacitar o aprendiz a utilizar

a linguagem socialmente de maneira crítica e em diferentes contextos discursivos” (NICOLAIDES & TILIO, 2011, p. 181). Dialogando com essas concepções, a ideia de “crítico” aqui defendida se alinha à Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2004), no sentido de prática problematizadora, cuja proposta é

manter um maior sentido de humildade e de diferença e levantar questões sobre os limites do seu próprio saber. Esta posição autorreflexiva também sugere que a Linguística Aplicada Crítica não está preocupada com a produção de uma nova ortodoxia, com a prescrição de novos modelos e procedimentos para fazer Linguística Aplicada. Em vez disso, está preocupada em criar uma série de novos e difíceis questionamentos sobre ética, política e conhecimento. (PENNYCOOK, 2004, p. 815)

Neste sentido, a noção de “crítico” “considera também questões de acesso, poder, diferença, desigualdade e resistência (...) ser crítico, nessa perspectiva, implica em buscar entender possíveis explicações para as situações que se apresentam” (TILIO, 2017, p. 23 e 24)

Para que essa postura crítica seja viável, faz-se necessário que entendamos o processo de ensino-aprendizagem como uma prática sociointeracional na qual “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 1991 [1978], p. 59).

Ao lançarmos nosso olhar sobre o outro e sobre o mundo que nos cerca, temos a possibilidade de questionar relações ideológicas e de poder cristalizadas, enfatizando “as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL: 2006, p. 116).

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade. (ROJO, 2012, p. 27)

Dada as mudanças que ocorrem no mundo ao nosso redor, mundo esse em que a linguagem possui um papel fundamental, faz-se mais que necessário que transformemos também a maneira como lidamos com os discursos presentes nas práticas sociais nas quais nos engajamos diariamente. Ao nos afiliarmos a uma perspectiva sociointeracional (VYGOTSKY, 1991 [1978]) e crítica (PENNYCOOK, 2004; TILIO, 2017) de ensino-aprendizagem de Inglês, nos situamos no que Kalantzis & Cope (2012) denominam como novas bases, nas quais o trabalho com a linguagem não é simplesmente uma questão de uso correto da mesma, mas também é uma forma mais abrangente de construção de significados.

### 3 | A TEORIA DOS MULTILETRAMENTOS

Os novos ambientes de comunicação trazidos pela contemporaneidade oferecem desafios às tradicionais abordagens de ensino de LE, de modo que essas abordagens, muitas vezes focadas na lexicogramática da língua, precisam ser repensadas e complementadas.

Migração, multiculturalismo e integração econômica global intensificam diariamente esse processo de mudança. A globalização das comunicações e dos mercados de trabalho tornam cada vez mais a diversidade linguística um aspecto crítico. Lidar com diferenças linguísticas e culturais tornou-se central em nossas vidas profissionais e privadas. Cidadania efetiva e trabalho produtivo demandam que interajamos significativamente usando múltiplas linguagens, múltiplos Inglêses, e padrões de comunicação que frequentemente cruzam fronteiras culturais e nacionais. Quando a proximidade da diversidade cultural e linguística é um dos pontos-chaves de nossos tempos, a própria natureza do ensino de línguas muda. (COPE & KALANTZIS, 2000, p. 6)

Diante desses aspectos, somamos à perspectiva sociointeracional (VYGOTSKY, 1991 [1978]) e crítica (PENNYCOOK, 2004; TILIO, 2017) que embasa este estudo a teoria dos Multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2000; KALANTZIS & COPE, 2012). Em setembro de 1994, um grupo de pesquisadores dos letramentos, o Grupo de Nova Londres, se reuniu por uma semana na pequena cidade de Nova Londres, com o objetivo de discutir a respeito do futuro do ensino de letramento, levando-se em consideração as novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação, já existentes em 1994.

Ainda que cada integrante do Grupo de Nova Londres pertencesse a um campo específico no que se refere ao ensino de letramento, um ponto eles tinham em comum: o entendimento de que o que os alunos precisavam aprender também estava mudando e que o principal elemento dessa mudança estava no fato de que não havia uma única linguagem a ser ensinada. As diferenças culturais e as rápidas transformações nas mídias de comunicação significavam que a própria natureza do objeto da pedagogia de letramento estava mudando radicalmente.

Sendo assim, o Grupo decidiu que os resultados de suas discussões poderiam ser resumidos em uma palavra: Multiletramentos. Este termo, segundo o Grupo, descreve dois importantes argumentos necessários a emergente ordem cultural, institucional e global. O primeiro argumento relaciona-se com a multiplicidade de canais e mídias de comunicação, enquanto que o segundo direciona-se à crescente diversidade cultural e linguística.

Cope & Kalantzis (2000) explicam que a teoria de Multiletramentos complementa a pedagogia tradicional de letramento ao apontar para esses dois aspectos da multiplicidade textual: a diversidade social e a multimodalidade (KALANTZIS & COPE, 2012). Por diversidade social entende-se a variabilidade de convenções de significados em diferentes situações culturais, sociais ou domínios específicos (COPE & KALANTAZIS, 2000). Textos, sejam eles orais ou escritos, variam enormemente

dependendo da experiência de vida, do assunto em questão, do domínio disciplinar, da área de trabalho, do conhecimento específico, do setor cultural, das identidades de gênero e etc. Essas variantes têm se tornado cada vez mais significantes para as formas nas quais interagimos em nossas vidas cotidianas, para as formas nas quais participamos na construção de significados.

Por essa razão, é importante que hoje em dia o ensino de letramento não foque, como fez no passado, somente nas regras de uma única forma padrão de linguagem. Comunicação requer, cada vez mais, que os aprendizes estejam aptos a compreender as diferenças de significado de um contexto para o outro e a se comunicar através dessas diferenças. (KALANTZIS & COPE, 2012, p. 13)

No que diz respeito à multimodalidade, Cope & Kalantzis (2000) apontam para a importância da questão, como resultado das novas mídias de informação e comunicação. Significado é construído de formas extremamente multimodais, nas quais os modos escritos de significação se conectam com os modos de significado oral, visual, auditivo, gestual, tátil e espacial (KALANTZIS & COPE, 2012). A escrita já foi considerada a principal forma de construção de significado. Nos dias de hoje, entretanto, modos escritos de significação podem ser complementados, por exemplo, por gravações ou transmissões de significados orais, visuais, auditivos, gestuais e outros. Sendo assim, Cope & Kalantzis (2000) sinalizam para o fato de que precisamos estender a pedagogia de letramento para além da educação alfabética. Também se faz necessário que, nos ambientes de aprendizagem atuais, suplementemos habilidades tradicionais de leitura e escrita com modos de construção de significados multimodais.

Os Multiletramentos sugerem a necessidade de uma gramática flexível que auxilie os aprendizes a descreverem as diferenças de linguagem (diferenças culturais, subculturais, regionais, nacionais, e assim por diante) e os canais multimodais de significados tão importantes para a comunicação.

Ao tocar essas questões, professores e alunos devem ver a si mesmos como participantes ativos na mudança social, como construtores ativos em sociedade. (COPE & KALANTZIS, 2000, p. 6)

Ao nos afiliarmos a uma prática de ensino-aprendizagem de LE norteada pelos Multiletramentos nosso objetivo é expandir o entendimento de letramento e ensino e aprendizagem de letramento a fim de incluir a negociação da multiplicidade de discursos. A fim de que possamos abarcar a diversidade de discursos e modos de construção de significado, devido aos fatores já mencionados anteriormente, iremos, a partir de agora, utilizar o termo Pedagogia de Multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2000).

A Pedagogia de Multiletramentos é composta pela integração de quatro fatores: Prática Situada, Instrução, Postura Crítica e Prática Transformadora. De acordo com Cope & Kalantzis (2000), o conhecimento humano é primeiramente situado em contextos socioculturais e intensamente contextualizado em domínios e práticas específicos. Tal conhecimento está intrinsecamente ligado à habilidade de reconhecer certos padrões da experiência humana e de agir conforme estes mesmos padrões,

processo este adquirido somente através da experiência, uma vez que os padrões são fortemente atados e ajustados ao contexto e são, geralmente, sutis e complexos o bastante a ponto de que ninguém possa descrevê-los ou explicá-los completamente. Neste sentido, os indivíduos são reconhecedores e atores contextuais e socioculturais de padrões. Sendo assim, torna-se relevante estruturar o ensino de LE, neste caso o de Inglês, através de temas, entendidos aqui como a realidade em que se dá o enunciado, que engloba os sentidos vinculados ao uso da linguagem em situações e contextos específicos (BAKHTIN: 1997 [1979]). Ao contextualizarmos o ensino através de temas, ou seja, através de uma Prática Situada, possibilitamos que os alunos se familiarizem com o momento sociohistórico no qual a linguagem está inserida.

No que diz respeito à Instrução, Cope & Kalantzis (2000) chamam a atenção para o fato de que esta parte da Pedagogia não implica diretamente em transmissão direta de conhecimento, repetição e memorização. A Instrução inclui todas as mediações por parte do professor, que tenham como objetivo auxiliar os alunos durante as atividades, que direcionem o foco dos alunos para as características de suas experiências e atividades dentro da comunidade de aprendizes, construindo e recrutando o que o aprendiz já sabe e consegue realizar. Através do *scaffolding* (andaimento) (KALANTZIS & COPE, 2012), o professor orienta as performances dos alunos nas tarefas que eles não conseguem realizar por conta própria, criando, assim, uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VYGOTSKY 1991, [1978]) definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível potencial, determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outros parceiros mais experientes.

O propósito da Postura Crítica é ajudar os aprendizes a estruturarem o seu crescente domínio da prática e do entendimento consciente no tocante às relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e de valor. Neste momento, o professor orienta os aprendizes a desnaturalizar e estranhar aquilo que eles aprenderam e dominaram. Por meio da Postura Crítica, os aprendizes podem obter a distância necessária, pessoal e teórica, daquilo que eles aprenderam, para, construtivamente, criticar, expandir e aplicar criativamente esse conhecimento e, eventualmente, inová-lo de maneira própria. Esta é a base para a Prática Transformadora.

Os quatro componentes da Pedagogia de Multiletramentos proposta por Cope & Kalantzis (2000) não constituem uma hierarquia linear, muito menos representam estágios. São, entretanto, elementos relacionados de maneira complexa, de forma que um ou outro componente predomina, dependendo do momento da prática pedagógica. Mesmo assim, todos os elementos são repetidamente revisitados em diferentes níveis. Encontramos aqui um diálogo com as ideias de Vygotsky com relação aos processos internos de desenvolvimento que ocorrem durante o aprendizado. Ao defender a noção de que aprendizado não é desenvolvimento, o pensador aponta para o fato de que o processo de desenvolvimento não progride na mesma velocidade que o processo de aprendizado, resultando, assim, nas ZDP. Desta forma, o desenvolvimento se dá em



espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior (VYGOTSKY, 1991 [1978]). É meu objetivo, ao propor uma unidade didática para o ensino de Inglês em uma turma do 5º ano do ensino fundamental do PRCG, que os componentes da Pedagogia de Multiletramentos estejam presentes em diferentes momentos do material e, conseqüentemente, das aulas.

#### 4 | A UNIDADE DIDÁTICA

Nesta seção do capítulo, apresento algumas atividades que compõem a unidade didática a ser aplicada nas aulas de Inglês de uma turma de 5º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Por motivos de limitação de número de páginas, não será possível apresentar todas as atividades das quatro lições que compõem a unidade didática. O recorte feito aqui procura mostrar de que maneira a perspectiva sociointeracional (VYGOTSKY, 1991 [1978]) e crítica (PENNYCOOK, 2004; TILIO, 2017) de ensino-aprendizagem e a Pedagogia de Multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2000; KALANTZIS & COPE, 2012) encontram-se no material didático proposto em minha pesquisa de doutorado.

**WARM-UP!**

**Figura 1**

**Figura 2**

a) O que essas figuras têm em comum?

b) Quais são as diferenças?

c) As cores são apropriadas para esse tipo de roupa? Por quê?


d) Qual camisa você prefere? Explique sua resposta.

2


Figura 1 – Atividade de warm-up

# LESSON 1


1 Match:




1



2



3



4

A) sneakers ( )  
 B) t-shirt ( )  
 C) socks ( )  
 D) shorts ( 1 )

2 Pensando a respeito do seu uniforme escolar, responda:

- Para que serve um uniforme escolar?
- O uso do uniforme é obrigatório. Você concorda com isso? Por quê?
- Você gosta do seu uniforme? Por quê?
- Mudaria alguma coisa nele? Se sim, o quê?
- Quais seriam as vantagens e desvantagens de usar uniforme escolar?

Figura 2 – Lição 1, atividades 1 e 2

A atividade de warm-up (Figura 1) nos apresenta o tema que perpassa toda a unidade didática: o uso de uniforme escolar. Esse assunto é, portanto, a Prática Situada (COPE & KALANTZIS, 2000) que contextualiza o material. O objetivo da atividade é que os alunos discutam com os seus colegas a respeito de duas camisas: a branca, que compõe, atualmente, o uniforme das escolas do município do RJ, e a laranja, utilizada entre os anos de 2004 e 2008 por alunos também da Prefeitura do RJ. Ao utilizar a língua materna durante essa discussão inicial sobre o assunto, é possível que o aluno fique mais confortável durante o primeiro contato com o material.

Na Figura 2 temos as duas primeiras atividades da Lição. A primeira tarefa consiste em apresentar alguns itens que compõem o uniforme escolar dos alunos. Neste momento, é possível introduzir esse vocabulário na língua alvo, além de revisar noções de cores em Inglês, por exemplo. Ainda que seja uma atividade introdutória, ao pedir que os alunos correlacionem as figuras com as frases, a atividade se baseia no que os discentes já sabem. Dessa forma, privilegia-se o que eles possam ter aprendido em aulas anteriores e o que eles possam ter vivenciado em contato com a língua estrangeira em situações fora da escola. Palavras como shorts e sneakers, por exemplo, são palavras que talvez já façam parte do repertório linguístico dos alunos, o que os ajuda a realizar a tarefa. Já a segunda tarefa trabalha com o desenvolvimento da Postura Crítica (COPE & KALANTZIS, 2000) dos alunos em relação ao propósito

de se usar uniforme escolar, além de se problematizar a obrigatoriedade de seu uso e suas possíveis vantagens e desvantagens.

4 Look at the illustration and write (R) RIGHT or (W) WRONG. Follow the example:

a) She is wearing a t-shirt, a watch, pants, and sneakers. ( R )

b) He is wearing a sleeveless t-shirt, a cap, pants and shoes. ( )

c) She is wearing a blouse, a watch, a skirt, sunglasses and flip-flops. ( )

d) He is wearing a t-shirt, a watch, pants and sneakers. ( )

11

Figura 3 – Lição 2: atividade 4

5 Complete the table with the highlighted words of the sentences above. Look at the examples:

SINGULAR	PLURAL
t-shirt	pants

6 Observe, novamente, as frases da atividade 5 e responda:

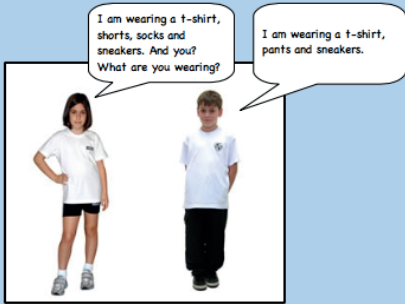
Que palavra se usa antes dos itens no SINGULAR, mas não é utilizada antes dos itens no PLURAL? \_\_\_\_\_

12

Figura 4 – Lição 2: atividades 5 e 6

As Figuras 3 e 4 trazem um dos momentos de Instrução (COPE & KALANTZIS, 2000), no qual aspectos gramaticais são sistematizados, de forma que os alunos possam entendê-los indutivamente, por meio do *noticing*, isto é, “atividades que encorajam os alunos a perceberem por eles mesmos regras gramaticais, padrões lexicais, pragmática (relação entre contexto e significado linguístico) e fonologia” (MISHAN & TIMMIS, 2015, p. 23). Assim, os alunos têm a oportunidade de compreender como determinados aspectos gramaticais podem ser utilizados, através da realização da atividade em si, de forma que eles mesmos cheguem às conclusões a respeito do que está sendo trabalhado. As tarefas 4, 5 e 6 (Figuras 3 e 4) são baseadas no código de vestimenta de uma escola americana, texto esse que foi apresentado em um momento anterior da unidade didática e, sendo assim, os alunos já estariam familiarizados com o gênero. Nas tarefas 5 e 6 os alunos trabalham com vocábulos no singular e no plural e também com uso do artigo “a” ao descrevermos, em Inglês, o que uma pessoa está vestindo. Assim, há a preocupação em não fornecer regras gramaticais aos alunos, mas sim, levá-los a construir suas próprias conclusões sobre os aspectos estruturais apontados.

**7 Pay attention to the conversation below:**



**Now, talk to a friend!**

**YOU** I am wearing \_\_\_\_\_  
And you? What are you wearing?

I am wearing \_\_\_\_\_  
**YOUR FRIEND**

13

Figura 5 – Lição 2: atividade 7

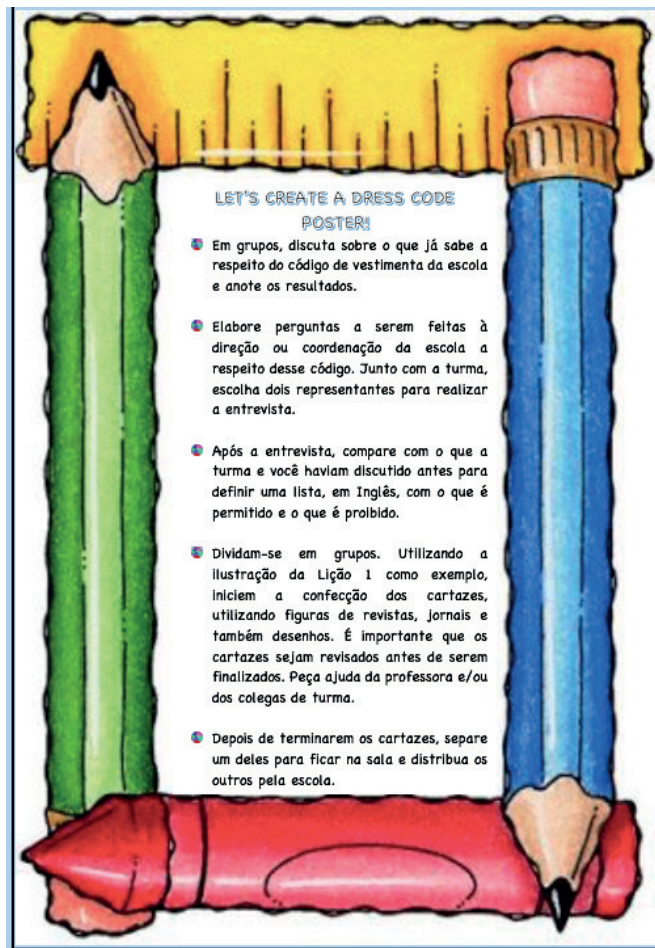


Figura 6 – Lição 4

Já a atividade 7 (Figura 5) consiste em uma prática de interação oral no idioma alvo, na qual os alunos, com base no que viram até este momento, são orientados a perguntar e responder sobre o que estão vestindo. Essa interação é uma oportunidade de os discentes se apropriarem dos conhecimentos construídos ao longo das atividades já realizadas.

A Figura 6 mostra a última atividade do Lição 4. Trata-se de um momento de Prática Transformadora (COPE & KALANTZIS, 2000) que consolida a unidade didática em si, já que é apresentado na última lição do material. O objetivo é que os alunos, com base no que construíram ao longo do material, possam utilizar esse conhecimento de forma adequada à realidade da escola que frequentam. Ao propor a elaboração de cartazes com o código de vestimenta da escola, e a distribuição desses cartazes pelas dependências da instituição, os alunos terão a oportunidade de compartilhar o seu aprendizado, além de promover a interação com os outros colegas, funcionários e pais de alunos também.

## 5 | FUTUROS DESDOBRAMENTOS

Durante o tempo em que pretendo acompanhar as aulas da turma de 5º ano do ensino fundamental no qual a unidade didática será utilizada acredito que

terei a oportunidade de ver o material ganhar vida e proporcionar interações entre os participantes, interações essas que serão os caminhos para entender como o material didático elaborado busca propiciar o ensino do idioma através do uso da língua em contextos situados sociohistoricamente, compreender como os aspectos lexicogramaticais trabalhados na unidade didática buscam atingir propósito sociointeracional e crítico e analisar se e como a unidade didática promoveu o engajamento dos alunos durante a utilização do material, contribuindo para formá-los como cidadãos críticos e participativos.

Cabe ressaltar que o fato de a unidade didática já estar elaborada não significa que o material é definitivo, e sim que a pesquisa está em progresso e que, portanto, podem ocorrer mudanças. É necessário que consideremos os micro e macro contextos que situam a sala de aula, integrando, assim, as futuras interações entre os participantes. O que se pode afirmar aqui é o compromisso com a possibilidade de contribuir significativamente para o ensino de Inglês do PRCG.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006, p.87-156. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2013.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

FRIDMAN, L. C. Vitalidade ou irrelevância de um debate. In: FRIDMAN, Luis Carlos **Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

KALANTZIS, M; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical Literacy and the Question of Normativity: An Introduction. In: LUKE, A.; FREEBODY, P. **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice**. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 1997.

MISHAN, F.; TIMMIS, I. **Materials Development for TESOL**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2015.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.) **Reflexões e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

NICOLAIDES, C. S.; TILIO, R. O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio do letramento crítico. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (Org.). **Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

PENNYCOOK, A. Critical Applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). *The Handbook of*

Applied Linguistics. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

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

VYGOTSKY, L. S. [1978] **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Análise linguística 85, 100, 102

Argumentação 2, 24, 33, 34, 135, 136

Atos de Fala 66, 68, 76

### C

Contemporâneo 42, 53

### D

Ditadura Militar 1, 5, 7, 10, 11, 55, 56, 57, 59, 63, 65, 104

### E

Educação Brasileira 2, 268, 276

Escrita 85, 156

### G

Gênero 35, 205, 248

### L

Leitura 5, 30, 66, 84, 85, 100, 101, 263

Leitura na escola 66

Letramento literário 24, 33, 34

Linguagem 2, 13, 33, 36, 50, 53, 101, 102, 146, 157, 193, 198, 260

Literatura 1, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 33, 34, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 64, 65, 84, 114, 130, 131, 174, 191, 198, 204, 210, 248, 259

### M

Masculinidade 248

### O

Oralidade 85

### P

Pedagogia de Multiletramentos 8, 175, 176, 180, 181, 182



## **R**

Retórica 24, 31, 33, 269

Romance épico 114

Romance histórico 114

## **S**

Sociedade 13, 33, 53, 187, 211, 247, 248, 259

## **T**

Textos instrucionais 66

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-530-3



9 788572 475303