

## Ensino de língua adicional no contexto atual: discutindo a temática racial sob a ótica dos Multiletramentos

Vanessa Tiburtino  
Záira Bomfante dos Santos

27

**Resumo:** Este trabalho objetiva fazer uma reflexão a respeito do ensino de língua adicional na contemporaneidade, propondo a análise de uma seção de leitura disposta no livro didático de língua inglesa. No primeiro momento, traz algumas contribuições sobre a temática racial nas escolas. Em seguida, propõe discutir resumidamente do livro didático no contexto atual, com base nas considerações de Dias (2006) e Silva (2012). Então, por meio das contribuições de Rojo e Moura (2012), bem como do Grupo de Nova Londres (*New London Group*, 1996), ele centra-se na discussão dos Multiletramentos e as possibilidades de um ensino crítico e engajado a partir da proposições metodológicas desta pedagogia. Por fim, procede-se a análise de textos disponíveis em uma seção de leitura da unidade de um livro didático de inglês adotado atualmente em escolas do Ensino Médio. Os resultados apontam, a priori, para a necessidade de uma postura engajada por parte do docente, tendo em vista as lacunas encontradas nas atividades de compreensão textual analisadas.

**Palavras-chave:** Ensino. Multiletramentos. Livro didático. Relações étnico-raciais.

### Additional language teaching in the current context: discussing the racial theme from the Multiliteracies perspective

**Abstract:** This work aims to reflect on the additional language teaching in the contemporary world, proposing the analysis of a reading section arranged in the English language textbook. At first, it brings some contributions about the racial theme at schools. Then, it proposes a brief discussion about the textbook in the current context, based on the considerations of Dias (2006) and Silva (2012). Afterwards, based on the contributions of Rojo and Moura (2012) as well as the New London Group (*New London Group*, 1996), it focuses on the discussion of Multiliteracies and the possibilities of critical and engaged teaching from of the methodological propositions of this pedagogy. Finally, we analyze some texts available in a reading section of the unit of an English textbook currently adopted in high school. The results indicate, a priori, the need for an engaged attitude on the part of the teacher, considering the failures found in the textual comprehension activities analyzed.

**Keywords:** Teaching. Multiliteracies. Textbook. Ethnic-racial relations.

### Introdução

Todas as escolas, mesmo as que têm menos recursos, podem proporcionar experiências de aprendizagem envolventes e



efetivas para todos os aprendizes. Porque elas podem, elas devem.<sup>1</sup> (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 8, tradução nossa).

O ensino de línguas perpassa por novas concepções e diferentes visões a respeito do que seja ensinar e aprender uma língua. Numa era marcada pela liquidez, fluidez e instantaneidade das informações (BAUMAN, 2001), o processo de ensino e aprendizagem exige posturas que vão além do pressuposto de que a língua se limita a um sistema abstrato de regras estanques; pelo contrário, as transformações e características da contemporaneidade requerem que a linguagem seja vista e incorporada como fenômeno social, histórico e ideológico (BAKHTIN, 2011). Partindo desta premissa, assumimos, no presente trabalho, que o ensino de línguas sob a perspectiva de códigos e normas não corresponde às demandas e realidade do educando; faz-se necessária uma concepção que englobe a diversidade cultural e multiplicidade semiótica que os mais diversos tipos de mensagens apresentam na sua tessitura atual.

Considerando que os textos incorporam múltiplas linguagens e exigem capacidades de produção e interpretação cada vez mais complexas e plurais, requerendo que o leitor seja um agente crítico nos processos de leitura, é preciso que as práticas didáticas em salas de aula visem à formação de um aluno capaz de transformar os discursos e significações nas diversas etapas de produção e compreensão da mensagem. Objetivando debater o processo engajado de compreensão textual e dos discursos que hoje nos circundam, propomos uma análise de como o ensino de leitura pode colaborar para ampliar a visão crítica e engajada do educando quando tratamos da questão étnico-racial nas escolas.

No primeiro momento, abordaremos a temática racial no contexto escolar atualmente. Em seguida, apresentamos o protagonismo do LD como recurso de apoio no processo de ensino e aprendizagem no panorama brasileiro, bem como propomos uma reflexão a respeito da concepção de letramento(s) e Multiletramentos na contemporaneidade. Posteriormente,

---

<sup>1</sup> Tradução de: All schools, even less well resourced [ones], can provide powerfully engaging and effective learning experiences for all learners. Because they can, they must (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 8).



discutiremos as possibilidades e caminhos que o ensino de leitura em língua inglesa, assumida aqui como língua adicional<sup>2</sup>, podem trilhar quando adotamos uma prática crítica dos procedimentos metodológicos propostos pelos Multiletramentos (*New London Group*, 1996), (ROJO; MOURA, 2012) (COPE; KALANTZIS, 2006), utilizando, para tal, a análise da seção de leitura de uma unidade do livro didático de língua inglesa (Ensino Médio) que tem como tema a questão da diversidade étnica no Brasil.

### **Educação e a temática racial nas escolas**

Debater educação e práticas de ensino no panorama contemporâneo exige reflexão a respeito de velhas questões que ainda assolam a realidade intra e extraescolar. Por muito tempo, a função da escola se resumiu na reprodução das desigualdades sociais e de saberes impostos de forma inquestionável, reproduzindo a dominação e exploração. Daí, a necessidade de se discutir ainda hoje questões como racismo, preconceito, desigualdades, levando em conta a urgência de se educar para formar um cidadão crítico, engajado, que debata e refute posicionamentos impostos e toda e qualquer forma de representação de subserviência e obediência.

Saviani (2008) pontua que um dos pressupostos da relação educativa é que o educador está a serviço dos interesses do discente, pois a educação só transforma, de modo indireto e mediato, quando se age sobre os sujeitos da prática. Desta forma, tratar a questão racial em salas de aula e no fazer cotidiano da escola requer uma postura crítica, preparada e que negue qualquer forma de indiferença e descaso disfarçada pela surdez, cegueira ou mudez do agente educativo frente às questões problematizadoras que envolvem as formas de representação racistas e preconceituosas.

Ao longo dos séculos, o silêncio e a indiferença frente às práticas racistas e de desigualdade foram posturas adotadas no ambiente educativo.

---

2 O uso do termo “adicional” será embasado em Leffa e Irala (2014) pois estes entendem que o ensino de língua adicional tende a “[...] valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua” (Idem, ibidem, 2014, p.22). Os autores frisam que “[...]O uso do termo ‘adicional traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua)”.



Ainda hoje, muitos aspectos precisam ser revelados, descortinando discursos velados diante da complexidade e caminhos pelos quais o racismo se expressa nas escolas, caso contrário, este espaço permanecerá servindo para cristalização e engessamento de pensamentos e atitudes reprodutoras de pré-conceitos opressores. Para adotarmos uma práxis voltada a preparar, formar, educar um homem situado, ativo, responsivo (BAKHTIN, 2011), que “reage perante a situação, intervém pessoalmente para aceitar, rejeitar ou transformar” (SAVIANI, 2013, p.45), teremos que falar abertamente, nos diversos espaços das práticas sociais - entre eles, a escola - sobre formas de enfrentamento a posturas racistas, ao silenciamento e à opressão.

Essencial e urgente é, portanto, o repensar da prática pedagógica, onde a ignorância e o senso comum não imperem sobre a necessidade de sermos questionadores, debatedores, inovadores e propositivos. Rocha (2005), ao discorrer sobre os desafios da discussão étnico-racial nas escolas, coloca como fundamentais o investimento na educação pública e a proposta de formação docente voltada à reflexão das desigualdades sociais existentes, com vistas a promover um profissional comprometido com a perspectiva multicultural da educação. Ele pontua ainda que

O educador como mediador do processo de transformação na escola deve atuar contra a exclusão e pela promoção da igualdade. Essa é a única forma, no nosso entendimento, de construir uma escola plural e democrática, e, fundamentalmente, trabalhar uma visão de educação voltada para a humanização. (ROCHA, 2005, p. 203)

Nesta perspectiva, faz-se essencial compreender valores, conceitos, visões vislumbrados e engendrados nos posicionamentos, dizeres, práticas, linguagens e materiais didáticos. Neste tocante, é basilar citar que um dos principais recursos de apoio no processo de ensino e aprendizagem acessível nas escolas públicas atualmente é o livro didático que, de modo geral, além de consagrado em nossa cultura escolar,

[...] tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico. Impulsionado por inúmeras situações adversas, grande parte dos professores brasileiros o transformaram no principal



ou, até mesmo, o único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula [...] (SILVA, 2012, p. 806).

O livro didático (doravante LD), se embasado na perspectiva proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), deveria também refletir, valorizar, divulgar, compreender e respeitar os valores, lutas, cultura e história das mais diferentes raças, em especial, das pessoas negras e de descendência africana. Sabemos que as formas de representação e disposição das informações no LD atual mudou muito, visto que este passou a apresentar muitas imagens, cores, layouts, tipografias, gêneros textuais, entre outros. Novas perspectivas e metodologias voltadas ao ensino também permeiam os livros contemporâneos, visando às diversas formas de letramentos e aprendizagem baseadas nas práticas sociais dos alunos. Entretanto, o que vale ainda discutir é se estes diversos recursos, abordagens e propostas de atividades oriundas dos textos e informações constantes no livro refletem criticamente e colaboram com uma postura que vise as mais diversas formas de valorização e respeito à questão racial e de enfrentamento ao racismo e preconceito. Portanto, no tópico seguinte discutiremos como o livro didático se apresenta atualmente, bem como se este recurso pode ser um potencializador na práxis docente no tocante a um ensino voltado ao reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial brasileira.

### **O livro didático na contemporaneidade**

O histórico do livro didático no contexto escolar é longo e marcado por muitas alterações e debates. Conforme aponta Silva (2012), há registros de utilização de LD no Brasil desde o período imperial; atualmente, ele é distribuído às escolas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que se constitui o “mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937”<sup>3</sup>. Tal como sua trajetória, a

---

<sup>3</sup> Informação disponível no site: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acesso em 02 dez. 2017, às 18:06.



veiculação e manuseio das informações do LD também são marcados por enfrentamentos, questionamentos e discussões a respeito dos discursos lá projetados. Silva (2001), por exemplo, coloca que o LD veiculou, por muito tempo, a reificação de estereótipos racistas. Na mesma linha, Silva (2008, p.19) assevera que o livro didático, de modo geral, “omite ou apresenta de maneira simplificada ou falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico cultural de diversos segmentos sociais”.

Inegável é, porém, o papel de relevância que o LD ocupa hoje nas aulas dos mais diversos componentes curriculares, sendo visto como recurso de apoio - em muitos locais, o único - no processo de transposição didática dos professores. Assim também concorda Dias ao afirmar que o LD

continua sendo a alternativa viável em muitas das nossas escolas públicas de Educação Básica no contexto brasileiro. Para uma grande maioria de alunos e professores, o LD é o material essencial (e, muitas vezes, único) através do qual se estabelecem as interações professor/aluno e o conteúdo a ser ensinado e aprendido (DIAS, 2006, p.237).

Transpondo a questão do uso do LD para as aulas de língua inglesa como língua adicional, Diniz, Sradiotti e Scaramucci (2009) salientam a importância deste recurso não só como suporte ao conteúdo a ser ministrado, mas também como meio de contato com outras culturas, valores, discursos, crenças e realidades; neste sentido, os autores pontuam que

[...] a maior parte dos professores e estudantes de uma determinada língua estrangeira não tem a oportunidade de vivenciar a cultura do outro, mas constrói suas imagens a partir de filmes, matérias televisivas e notícias jornalísticas, o que resulta, muitas vezes, na produção de estereótipos culturais. Nesse sentido, o LD desempenha um papel extremamente importante na constituição do imaginário da cultura do outro, reforçando ou desconstruindo estereótipos e favorecendo uma maior ou menor identificação com outras culturas. Além disso, ele pode sensibilizar o aprendiz para outros pontos de vista sobre o mundo e, assim, auxiliá-lo a interagir de maneira mais apropriada em situações de uso da língua-alvo (DINIZ; SRADIOTTI; SCARAMUCCI, 2009, p. 290).

Considerando, portanto, o protagonismo que o LD tem representado na aprendizagem de línguas, procedemos no presente trabalho a análise a respeito do debate da questão racial a partir das atividades e textos propostos



em uma unidade de um LD utilizado em escolas do Ensino Médio. A investigação se conduziu sob a ótica dos Multiletramentos, que considera a diversidade cultural e os textos multissemióticos e que incorpora a leitura como um processo que objetiva um leitor engajado e agenciador de sentido, que “(re) formula hipóteses, faz uso de antecipações, realiza inferência e utiliza seus conhecimentos prévios sobre o assunto” (ARAÚJO, 2012, 153). Discutiremos, na seção seguinte, as concepções atuais que envolvem os letramentos e multiletramentos, para, posteriormente, apresentarmos os delineamentos da análise.

### **Multiletramentos: novas perspectivas de leitura e aprendizagem**

O conceito de letramento, por muito tempo, foi intercambiável com o termo alfabetização, trazendo a noção de que bastava o cidadão aprender a ler e escrever, decodificando sílabas e palavras, que já se encontrava preparado para as práticas sociais e linguísticas que a sociedade exige, o que reduzia “[...] o papel do falante/leitor a receptor passivo em vez de ativo negociador de significados” (STREET, 2014, p.132). A partir da década de 80, impulsionada pelas contribuições de Paulo Freire a respeito da formação crítica do sujeito, a concepção de letramento passa a ser diferenciada da alfabetização. Corroborando com uma perspectiva de modelo ideológico (e não autônomo) de letramento, que considera as práticas de leitura e escrita situadas no contexto histórico-cultural, surgem estudos de autores como Street (2014) e Soares (2017), que abarcam na questão em voga os conjuntos de práticas situadas socialmente. Desta forma, Soares pontua que

Letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidade de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2017, p. 72, grifo da autora).

Considerando então a premissa de que leitura e escrita interrelacionam as práticas sociais de letramento com engajamento cultural, ideológico e





político do sujeito, surge, na década de 90, o termo Novos Letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), assumindo a incorporação dos letramentos pós-tipográficos e não lineares oportunizados pelas mídias digitais. Ainda na década de 1990, sob o âmbito do multiculturalismo, multilinguismo e da multimodalidade, surge o termo Multiletramentos, pensado e proposto pelo Grupo de Nova Londres (*New London Group*, 1996), doravante GNL, abarcando as mudanças substanciais na vida social, particular e mercadológica que acarretaram alterações nos conteúdos e práticas que o aluno precisava realmente aprender/engajar-se. O GNL enfatizou que as novas mídias de comunicação reformulam o uso da língua, mediante a diversidade local e conectividade global, apontando ainda para a necessidade de o sujeito aprender a negociar sentidos, social e culturalmente, frente às diferenças de valores e de identidades.

Em face à pluralidade das práticas sociais, multiplicidade cultural e semiótica, os autores do GNL ampliaram os estudos dos textos para além dos termos puramente linguísticos. Desta forma, definiram a concepção e uso dos multiletramentos, salientando que

O conceito de Multiletramentos foca dois constructos chave nas sociedades contemporâneas: primeiro, o hibridismo cultural aumentado pela interação das fronteiras culturais e lingüísticas nas e entre as sociedades, e, segundo, a multimodalidade: a crescente saliência de múltiplos modos de significado – linguístico, visual, auditivo, e assim por diante, e a crescente tendência dos textos em ser multimodais[...]<sup>4</sup> (FAIRCLOUGH, 2006, p. 171, tradução nossa).

Didatizando a proposta dos Multiletramentos, o *New London Group* (1996) apresentou quatro orientações ou proposições metodológicas desta perspectiva, corroborando, assim, com os processos de compreensão e produção das mensagens, esclarecendo que as mesmas não constituem uma hierarquia linear, nem tampouco ocorrem separadamente, sendo passíveis de justaposição. As quatro proposições foram assim delineadas:

<sup>4</sup> Tradução de: “The concept of Multiliteracies focuses two key developments in contemporary societies: first, cultural hybridity increasing interaction across cultural and linguistic boundaries within and between societies, and, second, multimodality: the increasing salience of multiple modes of meaning – linguistic, visual, auditory, and so on, and the increasing tendency for texts to be multimodal [...]” (FAIRCLOUGH, 2006, p.171).





- ✓ **Situated Practice (Prática situada):** imersão em textos disponíveis no contexto do educando, sutando o aprendizado em práticas ricas e complexas significativas ao sujeito, na sua identidade e necessidades socioculturais, levando-o a experimentar e simular situações pelas quais o discente realmente passa através de perguntas que correlacionem vida real e objeto de estudo. Conforme Rojo (2012), a prática situada, enquanto orientação metodológica, remete à imersão em práticas que “[...] fazem parte das culturas do alunado e no gênero e designs disponíveis para estas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos)” (ROJO, 2012, p. 30).
- ✓ **Overt instruction (Instrução aberta):** compreensão analítica, sistêmica e conscientizada organização e funcionamento do significado; requer orientações e trabalho com a metalinguagem, com questões específicas da linguagem e discurso, abrangendo os conceitos necessários para a tarefa analítica e crítica dos modos de significação, das culturas e valores. Para tanto, há a necessidade de descrição e interpretação dos elementos de design dos diferentes modos de significado.
- ✓ **Critical Framing (Abordagem Crítica):** colabora na interpretação do contexto social e cultural dos significados e da produção dos designs e enunciados; isso envolve um retorno ao que foi estudado para propiciar uma visão crítica em relação ao contexto local e global, perguntando, por exemplo: “[...] como os significados se encaixam num sentido mais amplo? [...] os significados enviesados servem aos interesses de quem? [...] qual é a estrutura e o contexto imediato do Design?”<sup>5</sup> (COPE; KALANTZIS, 2006, p.247, tradução nossa).
- ✓ **Transformed Practice (Prática transformadora):** recriação, redesign e transporte do que foi estudado para outros contextos, culturas, perspectivas sempre de forma reflexiva, “novas práticas embutidas em seus próprios objetivos e valores”<sup>6</sup> (New London Group, 2006, p.35, tradução nossa).

---

<sup>5</sup> Tradução de: “[...] how do the meanings fit into the larger world of meaning? [...] whose interests are the meanings skewed to serve? [...] what’s the structure and immediate context of the Design? (COPE;KALANTZIS, 2006, p.247)

<sup>6</sup> Tradução de: “[...] new practices embedded in their own goals and values” (The New London Group, 2006, p.35).



É relevante salientar que estas quatro proposições metodológicas foram pensadas sob a ótica de um ensino contextualizado, conforme afirmam Cope e Kalantzis; estes acentuam que

Nós podemos enxergar os quatro aspectos da pedagogia dos Multiletramentos através de uma perspectiva cultural. Toda aprendizagem e conhecimento precisam ser firmemente embasadas na experiência cotidiana, sejam aquelas experiências familiares da vida dos alunos ou a imersão em experiências práticas menos familiares que, não obstante, são inteligíveis porque se relacionam suficientemente com a experiência cultural cotidiana do aluno ou com o conhecimento adquirido<sup>7</sup> (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 241, tradução nossa).

Vê-se, pois, como a Pedagogia dos Multiletramentos pode corroborar para um ensino que (des)(re) constrói discursos, revê posicionamentos, questiona pré-conceitos. A abordagem crítica e significativa dos procedimentos dos Multiletramentos conduz a um ensino que possibilita ao aluno corresponder às necessidades das práticas sociais, que oportuniza uma atuação responsiva (BAKHTIN, 2011) nos diálogos e interações, bem como na construção e produção de novos significados propagados na veiculação de mensagens. Conforme Antunes, “[...] a língua mexe com valores, mobiliza crenças, institui e reforça poderes” (2007, p.23, grifo da autora); logo, um ensino que vise à ressignificação crítica dos sentidos e refutação dos discursos que institui verdades e formas de poder exige uma prática que ultrapasse a linearidade e passividade tão almejadas num contexto passado que visionava opressão e submissão.

Com vistas a investigar uma possibilidade de ensino que propicie engajamento crítico através da ressignificação dos textos, linguagens e semioses, analisamos, na próxima seção, uma unidade do livro didático de língua inglesa sob o arcabouço das quatro proposições dos Multiletramentos. Para tanto, tomamos como *corpus* uma unidade que trata da temática da diversidade étnica no Brasil, pretendendo investigar as possibilidades de

---

<sup>7</sup> Tradução de: “We can also view the four aspects of the Multiliteracies pedagogy through a cultural perspective. All learning and knowing needs to be firmly grounded in everyday experience, be that the familiar practical experiences of the students’ lifeworlds or in immersion in less familiar practical experiences which are nevertheless intelligible because they relate sufficiently to the student’s everyday cultural experience or acquired knowledge” (COPE&KALANTZIS, 2006, p.241).



construção de um caminho de leitura que conduza ao educando a (re)construção dos discursos e respeito às diferenças.

## A leitura sob a ótica dos Multiletramentos: caminhos possíveis no processo didático

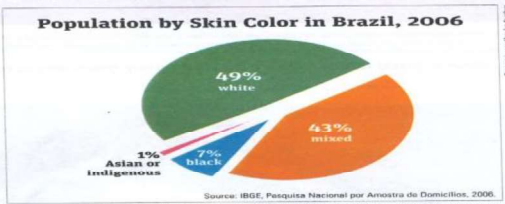
A seção de leitura analisada faz parte da unidade 1 do volume 3 do livro didático de língua inglesa *Way to go* (FRANCO; TAVARES, 2016), da etapa do Ensino Médio, adotado em várias escolas públicas no triênio 2018-2020; esta coleção, no triênio anterior (2015-2017), foi a segunda mais distribuída em todo o país<sup>8</sup>. Para o triênio atual, os dados estatísticos referentes à coleção mais adotada/distribuída ainda não estavam disponíveis na data da pesquisa ao site.

A unidade diz respeito à diversidade étnica no Brasil<sup>9</sup> e traz como proposta de engajamento no tema, antes da seção de leitura (seção *Warm up*), atividades que mesclam linguagem verbal, gráficos e cartum a respeito da pluralidade de etnias, cores e raças no Brasil. Na Figura 1, é possível observar como as atividades e textos estão dispostos na abertura da unidade.

FIGURA 1 - Parte da seção *Warm Up* da unidade 1 do LD analisado

1. The Brazilian population consists of people of different skin colors. Look at the following pie chart and answer the questions below in your notebook. *Personal answers.*

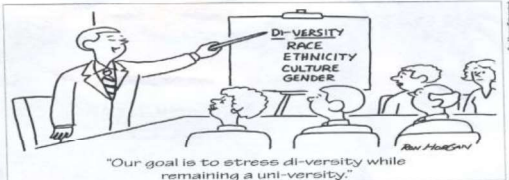
a. Which ethnic group do you belong to: white, mixed, black, Asian or indigenous?  
b. Does skin color matter in your personal relationships? Why (not)?



Source: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2006.  
Available at: <http://focus-migration.hivos.de/Brazil/5879.D.html?&L=1>. Accessed in: March 2018.

2. Read the following cartoon and answer the questions below in pairs. Write the answers in your notebook.

A partir das palavras no quadro (race, ethnicity, culture, gender), destaque para os alunos que o cartum se refere à diversidade tanto étnica quanto cultural e de gênero. Destaque também o verbo to stress, que, no contexto, significa "realçar", e não "causar estresse". Comente o jogo feito com uni e (para indicar unicidade, união) e di (para indicar multiplicidade, difusão).



MURKIN, 100. Available at: <www.cartoonstock.com/directory/ethnic\_background.asp>. Accessed in: March 2018.

a. Where are these people? *Suggested answers: At a university/in a meeting/in a conference.*  
b. Who is the man talking about diversity? *Suggested answers: A professor/school principal/lecturer.*  
c. According to him, what terms are related to diversity? *Race, ethnicity, culture and gender.*  
d. What is the relationship between diversity and university established in the cartoon caption? *Suggested answer: A university should welcome people from different races, cultures and genders without segregation.*  
e. In your opinion, is there diversity in Brazilian universities? *Personal answer.*

Fonte: FRANCO; TAVARES, 2016, p. 22.

<sup>8</sup> Acesso em 22 de março de 2018, às 10:01: file:///C:/Users/Dell/Downloads/pnld\_2015-colecoes\_mais\_distribuidas\_por\_componente\_curricular-ensino\_medio%20(2).pdf

<sup>9</sup> Em inglês: *Ethnic Diversity in Brazil*.



Logo no início da atividade, percebemos a possibilidade de se ensejar um trabalho pela ótica dos Multiletramentos; observamos que a primeira pergunta da atividade 1 já visa contextualizar o aluno e imergi-lo numa *Prática Situada (Situated Practice)* ao questionar a que grupo étnico ele pertence, bem como, na segunda pergunta, levá-lo a refletir se, a priori, a cor da pele interfere em suas relações pessoais. É preciso salientar que este processo de negociação de sentidos não é fácil, muitas vezes acarreta conflitos e reflexões sobre diversidade de valores, raças e identidades, entretanto, no contexto de interpretação de múltiplas linguagens e urgência de compreensão e respeito às diferenças culturais que vivemos na contemporaneidade, é uma etapa necessária e importante quando visamos uma formação engajada e crítica.

Notamos também que a segunda atividade proposta (cartum) foca na análise mais sistemática da língua (*Instrução aberta/Overt Instruction*), exigindo compreensão de prefixos (*di; uni*), verbo (*stress*) e vocabulário (*race, culture, gender, ethnicity*). Para término da atividade e incursão do aluno na temática que será trabalhada, há mais uma pergunta (questão 2, letra d) que objetiva à reflexão por parte do educando no contexto brasileiro (*Na sua opinião, há diversidade nas universidades brasileiras?*<sup>10</sup>). Através do debate da mesma, é possível analisar o contexto global e local das universidades, propondo a reflexão num enquadramento mais crítico (*Critical Framing*).

Após a abordagem inicial, a seção de leitura se inicia com atividades de *Before Reading (Antes da leitura)*. Conforme as instruções constantes, este momento objetiva ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto. A figura 2 traz a disposição das atividades desta etapa.

---

<sup>10</sup> Em inglês: In your opinion, is there diversity in Brazilian universities?



FIGURA 2 - Seção *Before Reading* da unidade 1 do LD analisado

**BEFORE READING** Ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto ou o gênero do texto favorece o estabelecimento de hipóteses sobre o que será lido e sua compreensão.

1. Copy the following diagram in your notebook. Then complete it by replacing each icon with a word or expression from the box below and find the associations with *ethnic diversity*.

racial quotas • racism • apartheid • white supremacy • multiculturalism

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

A political system of racial segregation in South Africa from 1948 to 1994. It enforced a racial hierarchy that privileged white South Africans.

**TIP** Observe o contexto de uso para verificar se palavras em inglês parecidas com o português apresentam significados diferentes (*false friends*). Esse é o caso de *prejudice* e *policies*.

Oriente os alunos a inferir, pelo contexto, que **prejudice** significa "preconceito" (e não prejuízo – em inglês, *damage, harm*) e a palavra **policies** significa "políticas" (e não policiais). Comente que a forma singular de **policies** é *policy* (política, princípio, linha de conduta), cuja sílaba tônica é a primeira, enquanto **policies** é *police*, em que a sílaba tônica é a segunda.

The belief that members of one race are superior to members of other races.

**racism**

**ethnic diversity**

**prejudice**

**racial quotas**

It is an affirmative action policy intended to combat a situation of racial inequality. It grants educational opportunities for non-whites.

**awareness**

**multiculturalism**

The doctrine that several different cultures can coexist peacefully in a single country.

**white supremacy**

The belief that members of the white race are superior to members of other races.

Pergunte aos alunos o que eles entendem pela expressão "affirmative action policy". Explique que políticas ou programas de ação afirmativa privilegiam uma etnia, ou às vezes um gênero, com dois objetivos principais: compensar efeitos de séculos de injustiça social e aumentar a diversidade em uma população de estudantes ou trabalhadores.

2. Turn over the page and, before reading the text, look at its title and source.

a. Personal answers; b. Personal answers

a. Which words and expressions from the diagram in exercise 1 do you expect to be in the text? Write the answer in your notebook.

b. Which topics do you expect to read about? Write the answer in your notebook.

I. Changes in Brazilian thinking on race.  
 II. Acts of racism among Brazilian police officers.  
 III. The reduction of racial discrimination in Brazil.  
 IV. The social integration of people with different skin colors in Brazil.

Diferentes respostas são possíveis. Ao corrigir, peça aos alunos que justifiquem as respostas. Para ampliar o item a, pergunte a eles que relações esperam que o texto estabeleça entre as palavras selecionadas.

Fonte: FRANCO; TAVARES, 2016, p. 23.

As duas atividades que compõem a etapa de *Before Reading* se voltam, de forma geral, para reflexões mais objetivas, utilizando, para tanto, exercícios que se limitam a completar espaços ou a marcação da resposta correta, mais voltados às instruções e orientações metalinguísticas. Observa-se novamente que é possível, através de uma abordagem crítica (*Critical Framing*) por parte do docente, ampliar a discussão da atividade 1, que utiliza conceitos-chaves para o debate da temática étnico-racial (cotas raciais, racismo, apartheid, supremacia branca, multiculturalismo<sup>11</sup>) para enviar perguntas que visem à criticidade e problematização da questão, expandindo a atividade que, conforme posta, requer um automatismo no sentido de completar lacunas.

Verificamos ainda, através da atividade 2, exercícios que requerem, a princípio, reflexões mais simples através da indicação de alternativa e correlação de conceitos vistos na atividade de número 1. Cabe ao professor a opção de aprofundar a discussão para uma abordagem situada (*Situated Practice*), refletindo como aqueles conceitos estão presentes no cotidiano dos alunos e qual(is) deles o aprendiz analisa ser o mais importante para sua

<sup>11</sup> Em inglês: Racial quotas, racism, apartheid, white supremacy, multiculturalism.

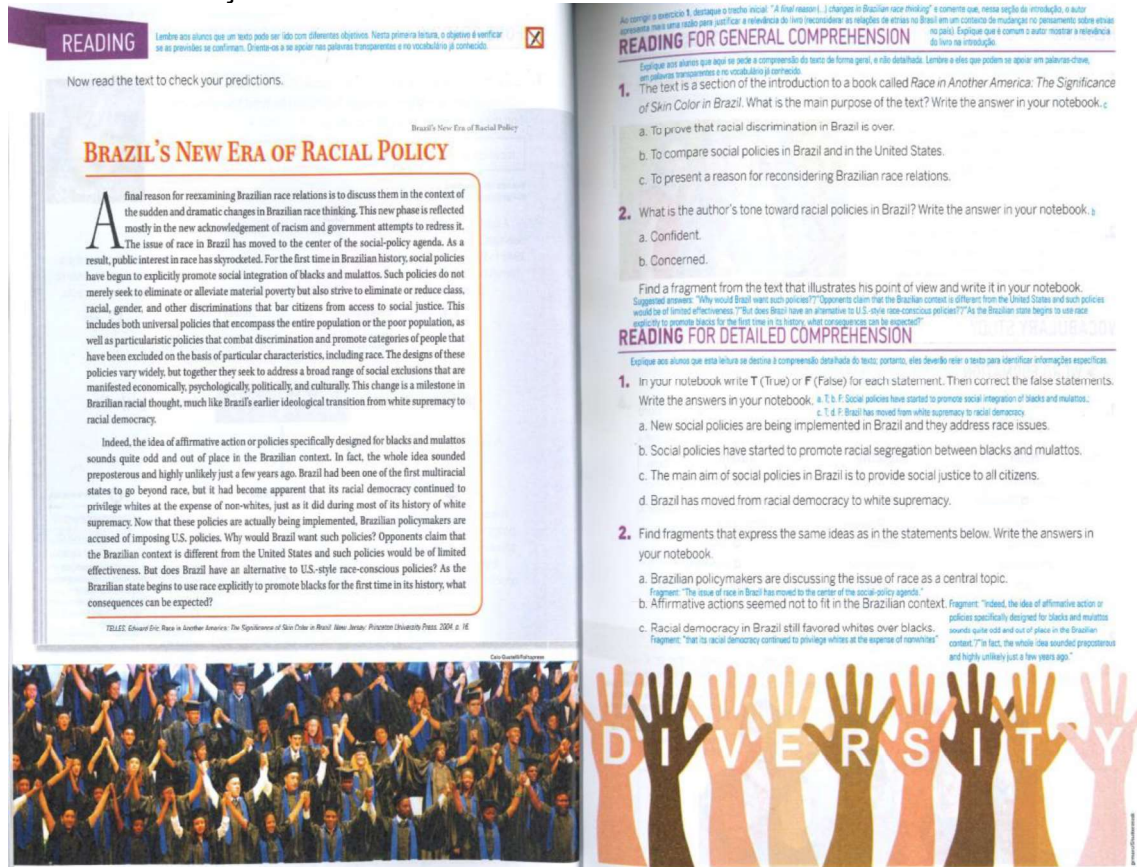




realidade; desta forma, buscando uma prática situada no contexto e conhecimento do discente, propicia-se o desenvolvimento de práticas de letramentos que levem a uma análise de “fatos e situações sob diferentes pontos de vista, façam relações entre os contextos globais e locais, assumam um posição ética frente às diferenças, aprendam sobre si próprios e os outros” (DIAS; JUCÁ; FARIAS, 2009).

Após a parte inicial *Before Reading*, o LD traz como texto principal da seção de leitura (*Reading*) um trecho intitulado *Nova era da política racial do Brasil*<sup>12</sup>, que faz parte da seção introdutória de um livro. Acompanhando o texto, conforme vemos na figura 3, surgem duas atividades que visam à compreensão geral do mesmo e outras duas que objetivam o entendimento mais detalhado do que foi tratado.

FIGURA 3 - Seção de leitura e seus desdobramentos da unidade 1 do LD analisado.



Fonte: FRANCO; TAVARES, 2016, p. 24 e 25.

<sup>12</sup> Em inglês: Brazil's new era of racial policy.



As atividades de interpretação (Figura 3) do texto promovem uma discussão superficial da questão das políticas sociais no Brasil, quando comparamos o impacto e a importância destas na realidade do país atualmente. O texto, de 2004, tem como propósito comparar as políticas sociais brasileiras e norte-americanas. Os exercícios propostos não discutem de forma mais aprofundada os reflexos atuais das ações afirmativas no país, desenvolvendo questões mais objetivas e automáticas que requerem que o aluno encontre trechos ou conceitos no texto. No entanto, as informações contidas tanto na linguagem verbal textual, quanto nas imagens e *design* da página podem colaborar para uma reflexão mais crítica por parte do professor junto ao aluno, oportunizando uma compreensão metasemiótica associada às características metalinguísticas dos textos, a fim de “[...] facilitar o entendimento crítico de como os sistemas de construção do significado são explorados para elaborar diferentes tipos de significados nos textos”<sup>13</sup> (UNSWORTH, 2001/2004, p.282, tradução nossa).

A respeito dessa necessidade de entendimento das variadas paisagens semióticas na perspectiva dos Multiletramentos, Unsworth (2001/2004) reforça que

[...] Para se tornar participantes efetivos nos multiletramentos emergentes, alunos precisam compreender como os recursos da linguagem, imagem e retóricas digitais podem ser explorados independentemente e interativamente para construir tipos de significados diferentes. Isso significa desenvolver conhecimento sobre sistemas de construção de significado linguístico, visual e digital<sup>14</sup> (UNSWORTH, 2001/2004, p. 8, tradução nossa).

Por fim, o LD ainda traz a seção de leitura para reflexão crítica<sup>15</sup>, abordando as consequências das políticas afirmativas na promoção da diversidade e equidade étnica, conforme disposto na figura 4.

<sup>13</sup> Tradução de: [...] to facilitate critical understanding of how meaning-making systems are deployed to make different kinds of meaning in texts. (UNSWORTH, 2001/2004, p.282)

<sup>14</sup> Tradução de: “[...] In order to become effective participants in emerging multiliteracies, students need to understand how the resources of language, image and digital rhetorics can be deployed independently and interactively to construct different kinds of meaning. This means developing knowledge about linguistic, visual and digital meaning-making systems (UNSWORTH, 2001/2004, p. 8).

<sup>15</sup> Em inglês: Reading for critical thinking.





FIGURA 4 – Seção *Reading for Critical Comprehension*, da unidade 1.

**READING FOR CRITICAL THINKING**

Esta atividade deve ser feita oralmente, em português ou inglês, e seu critério. Comente com os alunos que esta leitura visa a uma reflexão crítica sobre questões relacionadas ao texto, de modo que eles possam considerar novas perspectivas sobre o tema e discutir quais interesses ou pontos de vista são privilegiados ou ignorados.

Escolha para os alunos que, como o texto foi escrito em 2004, já é possível avaliar algumas das consequências das políticas raciais adotadas no Brasil desde então, além de prever novas consequências.

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

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

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



Fonte: FRANCO; TAVARES, 2016, p. 26.

Percebemos que esta atividade propicia uma reflexão mais engajada por parte do aluno, questionando diretamente sua opinião e fomentando o debate em sala. Esta se constitui como uma oportunidade de desvendar discursos velados, trazendo, a partir de uma abordagem crítica (*Critical framing*), perguntas como

[...] De onde este texto fala? Qual realidade é apresentada/construída neste texto? Quem a apresenta? O que o texto deixa de dizer? O que coloca no centro? O que deixa às margens? Que outras possíveis versões estão excluídas? [...] Como o texto posiciona o leitor?" (DUBOC, 2015, p.101).

A partir destas perguntas-problematizadoras, acredita-se ser possível ampliar o universo da discussão com vistas a uma recriação dos significados e sentidos para um outro contexto, enviesando o debate para a perspectiva de se colocar no lugar do outro, a fim de fazer da prática reflexiva uma prática transformadora (*Transformed practice*). Destarte, é possível oportunizar ao educando a percepção das “consequências que suas interpretações e valores podem ter sobre o outro, que ele e o outro possuem interpretações e valores diferentes” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 298); assim, o ensino de língua adicional propiciará, além do conhecimento do funcionamento dos aspectos linguísticos, a formação de participantes nas mudanças sociais, que se transformem em *designers* ativos (*active designers*) na compreensão e construção do significado.



## À guisa de conclusão

O ensino de inglês como língua adicional envolve questões que extrapolam aspectos sistêmicos do código linguístico. Atualmente, o LD, como recurso relevante de apoio às aulas de inglês, traz temáticas que envolvem tanto o aspecto linguístico como questões responsáveis pela imbricação sócio-histórico-cultural do ensino na realidade contextual do educando.

A análise da seção de leitura de um LD utilizado no ensino médio atualmente propiciou a compreensão de que, através da perspectiva dos Multiletramentos, é possível trazer à baila discussões de questões essenciais no cenário brasileiro, tais como a diversidade étnica e o respeito racial, por meio de uma postura crítica e reflexiva por parte do engajamento docente, propondo reflexões críticas e transposições que problematizem práticas e estudos que refratem diretamente nos espaços sociais dos educandos.

Entretanto, por meio das investigações de atividades da seção de leitura do LD selecionado, percebemos que as discussões mais engajadas a respeito da temática tratada não foram explicitamente tratadas pelos exercícios de compreensão textual dispostos no livro, visto que os mesmos, em sua maioria, foram limitados à compreensão do código linguístico e conceitos rasos da temática proposta. Os desdobramentos mais reflexivos que os Multiletramentos podem propiciar ficam, no caso analisado, a cargo da postura docente frente às necessidades de expansão do ensino de língua para um contexto social e cultural que vai além das questões sistêmicas da língua.

## Referências

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de ensino; 5)

ARAÚJO, M.S. **Gêneros textuais e atividades de compreensão leitora**: o que mostra o livro didático de inglês do Ensino Médio. In: DIAS, R; DELL'ISOLA, R.L.P. Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. P. 145-174.

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



BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro:Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. MEC. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso: em 09 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. MEC, outubro/2004.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2006.

DIAS, R. Um instrumento de avaliação para as atividades de leitura no livro didático (LD) de língua estrangeira (LE) no contexto da educação básica. **Revista Moara**. N26. Belém, PA. Dezembro/2006, p.237-251.

DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R. **Prime**. Inglês para o Ensino Médio. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2009.

DINIZ, L. R. A.; SRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, V. R. Uma análise de livros didáticos de Português para estrangeiros. In: DIAS, R.; Cristovão, V. L. L. (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 265- 304.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras**. Jundiaí-SP, Paco Editorial: 2015.

FAIRCLOUGH, N. Multiliteracies and language: orders of discourse and intertextuality. (p.162-181). IN: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2006.

FRANCO, C.; TAVARES, K. Way to go. **Língua estrangeira moderna**: Inglês. 2.ed. São Paulo: Ática, 2016.

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

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies – changing knowledge and classroom learning**. United Kingdom: Open University Press, 2003.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. O professor de inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JODÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (Orgs.) **Formação “desformatada”** - práticas com professores de língua inglesa. Vol. 15. Campinas,SP: Pontes Editores, 2011. P. 279-303.



NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 1996, p. 60-92.

ROCHA, L. C. A formação de educadores(as) na perspectiva étnico-racial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004). In: ROMÃO, J. (Org.) **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p.201-218.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial. 2012, p.11-31.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. P.17-33. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2008.

SILVA, M. A. **A fetichização do Livro Didático no Brasil**. *Educ. Real*. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: autêntica Editora, 2017.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum**: changing contexts of text and image in classroom practice. Open University Press: New York, 2001/2004.

### Vanessa Tiburtino

vanessatiburtino84@gmail.com

Licenciada em Letras- Português/Inglês (Multivix), em Educação Física (UFES) e em Pedagogia (UNIUBE). Servidora do Instituto Federal do Espírito Santo campus Nova Venécia – Nova Venécia - ES - Brasil. Mestranda em Ensino na



Educação Básica no Programa de Mestrado em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/ CEUNES, São Mateus – ES, Brasil.

**Záira Bomfante dos Santos**

zbomfante@gmail.com

Possui Licenciatura Plena e Letras- Português/Inglês. Doutora em Estudos Linguísticos - POSLIN/UFMG. Professora Adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo; Professora Permanente do Programa de Mestrado em Ensino na Educação Básica. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/ CEUNES, São Mateus – ES, Brasil.

46

Recebido em: 05/09/2018

Aprovado em: 15/05/2019

