



Concepções de letramentos subjacentes às atividades do livro didático *four skills 2* produzido por professores em formação inicial

Karina dos Reis Costantin, Patricia Streppel Hartemink e Luciane Kirchof Ticks*

Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Federal de Santa Maria, Avenida Roraima, 1000, 97105-900, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: lkirchofticks@gmail.com

RESUMO. A formação inicial de professores deve elucidar a relação contínua entre teoria e prática, evidenciando que a produção de conhecimento científico deve ser entendida como indissociável das práticas docentes. Entretanto, relacionar aspectos teóricos e práticos configura-se como um letramento complexo para professores em formação inicial. Investigações (Motta-Roth, 2008a) revelam as dificuldades enfrentadas para a transposição de teorias da linguagem para a construção de abordagens de ensino de línguas e, estas, em materiais didáticos (Nascimento, 2017). Diante disto, o presente artigo tem como objetivo discutir os resultados obtidos na análise das concepções de letramento subjacentes às atividades de uma unidade do livro didático *Four skills 2* (Schiefelbein, Duarte, & Nascimento, 2018), produzido por professores em formação inicial, em um projeto de extensão, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Como referencial teórico de análise, utilizamos as concepções de letramento discutidas por Rojo (2004), Motta-Roth (2008a) e Freire (2001), sendo elas: letramento como a) processamento de decodificação; b) processamento cognitivo; e c) processamento crítico. Os resultados indicam uma recorrência maior de atividades que exploram o letramento como processamento crítico (51,51%), focalizando questões contextuais relacionadas aos textos e seus aspectos críticos e reflexivos, seguido de atividades que exploram o processamento cognitivo (48,48%), evidenciando a localização e/ou cópia de informações.

Palavras-chave: concepções de letramentos; produção de material didático; formação inicial de professores.

The concepts of literacies underneath the activities of *four skills 2* didactic book produced by teachers in initial education

ABSTRACT. The initial teacher education must elucidate the continuous relation between theory and practice, evidencing that production of scientific knowledge must be understood as inseparable of teaching practices. However, relating theoretical and practical aspects is a complex literacy activity for teachers who are in initial process of education. Researches (Motta-Roth, 2008a) reveal the difficulties faced to transpose theories of language into the construction of approaches to teach languages and, them, into didactic materials (Nascimento, 2017). On the face of this, the present article has the objective to discuss the results obtained in the analysis of literacy concepts identified underneath the activities of a didactic unit from *Four skills 2* textbook (Schiefelbein et al., 2018), produced by teachers in initial education, in an extension project of Federal University of Santa Maria (UFSM). As theoretical framework of analysis, we use the conceptions of literacy discussed by Rojo (2004), Motta-Roth (2008a) and Freire (2001), so called, literacy as: a) decodification processing; b) cognitive processing; and c) critical processing. The results indicate a higher recurrence of activities that explore literacy as critical processing (51.51%), focusing on contextual issues related to texts and their critical and reflexive aspects, followed by activities that explore the cognitive processing (48.48%), highlighted by the practice of locating and /or copying information.

Keywords: concepts of literacies; didactic material production, initial teacher education.

Received on October 22, 2019.
Accepted on September 11, 2020.

Introdução

Inúmeras pesquisas discutem a relevância de problematizarmos a formação inicial de professores por meio de processos de ensinar e de aprender reflexivamente constituídos (Bonfim & Conceição, 2014; Kaneko-Marques & Viana, 2014; Nascimento, 2017; entre tantos). Isso significa posicionar dialogicamente teoria e prática, de modo que a produção de conhecimento científico seja vista como indissociável das práticas

docentes. Contudo, pesquisas (Motta-Roth, 2008a) retratam que professores em formação inicial enfrentam dificuldades em transpor teorias de linguagem para a construção de abordagens de ensino de línguas e, estas, em materiais didáticos (Nascimento, 2017).

Os materiais didáticos e, especificamente, o livro didático (LD) caracteriza-se como uma ferramenta recorrente e, muitas vezes, a única presente na configuração da prática pedagógica do professor de língua inglesa (Nascimento, 2017). É por meio dele que professores organizam (Ticks, 2005; 2006) e têm seu trabalho facilitado em sala de aula. Já para os alunos, o LD constitui-se como um instrumento didático que os ajuda a entender a complexa tarefa de aprender uma língua adicional (Xavier & Souza, 2008).

Ao mediar o processo de aprendizagem na sala de aula de língua inglesa, o LD possibilita a transposição do conhecimento científico a ser ensinado. Nesse sentido, a produção de materiais didáticos pode (e precisa) ser considerada um letramento relevante para o desenvolvimento do professor de língua inglesa.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo discutir os resultados obtidos na análise das concepções de letramentos subjacentes às atividades de uma unidade do livro didático de Língua Inglesa *Four skills 2* (Schiefelbein et al., 2018), produzida no Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação na Universidade Federal de Santa Maria (LabLeR/UFSM), por professores em formação inicial e participantes do projeto de extensão, Línguas no Campus (LinC), a fim de identificar qual(is) concepções de letramento, com base em Rojo (2004), Motta-Roth (2008a) e Freire (2001), são mobilizadas para subsidiar tais atividades.

Em última instância, procuramos apontar em que medida as concepções de letramentos, discutidas em seu processo formativo inicial¹ e expostas na apresentação do material didático² (Schiefelbein et al., 2018), foram efetivamente transpostas para as atividades que congregam a referida unidade. Por meio de tais objetivos, buscamos, com esta análise quali-quantitativa, contribuir para o processo formativo e reflexivo dos professores de Língua Inglesa de modo geral e, em particular, daqueles que integram o LinC.

O percurso traçado para apresentar esta investigação é composto pelos seguintes momentos: na próxima seção, apresentamos as concepções de letramentos que embasam esta pesquisa. Na seção de Metodologia, expomos o universo de análise, bem como o *corpus* (unidade didática), os procedimentos e categorias de análise dos dados. Na seção Discussão de Resultados, apresentamos a organização retórica da unidade e a análise propriamente dita das concepções de letramentos subjacentes às atividades da unidade. E, por fim, na seção Conclusões finais, fazemos uma retomada dos principais resultados encontrados.

Letramentos

No Brasil, assim como em outras sociedades, o termo letramento surge a fim de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2009). Sendo assim, o letramento vincula-se às práticas e eventos relacionados ao uso, a função e ao impacto social da linguagem. Em outras palavras, trata-se do uso qualificado da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais nas quais os indivíduos interagem. Por isso, considera-se letrado o indivíduo capaz de usar a linguagem para responder às suas demandas sociais (Soares, 2009), oriundas do contexto em que está inserido.

Esta utilização qualificada da linguagem é uma necessidade tida como inquestionável tanto para o exercício pleno da cidadania quanto para o desenvolvimento de uma nação (Mortatti, 2004). É neste contexto de demanda que o ensino e a aprendizagem realizam um papel importante para o desenvolvimento de letramentos de professores e alunos. Dito de outro modo, professores e planejadores educacionais precisam auxiliar os alunos a entender os princípios críticos que subjazem tanto às suas práticas letradas quanto às práticas pedagógicas, por meio das quais eles as aprenderam (Street, 2014). Neste sentido, os materiais didáticos desempenham uma função significativa, pois são mediadores do processo de conhecimento e facilitadores do processo de compreensão dos conteúdos. É por meio desses materiais que, muitas vezes, diferentes letramentos são explorados frente aos alunos.

Por isso, é primordial que o professor reflita sobre e intervenha criticamente no material didático que consome e/ou produz. De acordo com Nascimento (2017), as habilidades de avaliação e de produção de materiais didáticos adequados constituem-se como letramentos imprescindíveis à formação dos professores de linguagem.

¹ O processo formativo do professor de inglês, desenvolvido no laboratório Labler, por meio do projeto LinC, oferece aos participantes um espaço para discussão, reflexão e prática pedagógica voltada para o ensino e a aprendizagem de línguas, letramentos digital e acadêmico. Tal processo propicia a inserção de acadêmicos de Letras em situação de ensino, ao mesmo tempo em que oferece acesso à educação linguística para a comunidade em geral (Motta-Roth et al., 2013).

² De acordo com Nascimento (2017, p. 126) "[...] o material produzido no laboratório prioriza a concepção funcional de linguagem, entendida como indissociável do seu contexto. Dentro dessa perspectiva, formas linguísticas são vistas como determinadas pela função, seguindo padrões de organização de acordo com cada uma das infinitas funções que a linguagem pode desempenhar em contextos específicos".

Por essa razão, na próxima seção, discutimos as três concepções de letramentos que subsidiaram nossas análises, com base nos trabalhos desenvolvidos por Rojo (2004), Freire (2001) e Motta-Roth (2008a).

Concepções de letramentos

Buscando revisar as diferentes concepções de letramentos presentes na literatura, tomamos como referência os trabalhos de pesquisa de Silva (2014) e, mais tarde, Trivisiol (2017), os quais exploraram as concepções de ensino de professores em formação continuada e inicial (Silva, 2014) e, ainda, como tais concepções subsidiam a organização de unidades didáticas para o ensino da linguagem (Trivisiol, 2017). Tais investigações levam em consideração as discussões acerca do tema, propostas inicialmente por Freire (2001) e, mais tarde, por Rojo (2004) e Motta-Roth (2008a).

Tomando como referência tais autores, consideramos três perspectivas de letramentos (como processamento de decodificação, como processamento cognitivo e como processamento crítico), a fim de identificarmos as concepções de letramentos que, em última instância, subsidiam as atividades de uma unidade do livro didático produzido no LinC por professores de língua inglesa em formação inicial.

O letramento como processamento de decodificação explora habilidades desenvolvidas no processo de alfabetização, nos primeiros anos da educação formal. O ato de ler é elencado apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para acessar o significado do texto. Segundo Rojo (2004) o indivíduo, uma vez alfabetizado, poderá chegar da letra à sílaba e à palavra, e delas à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando, assim, linear e sucessivamente seus significados. Na prática de decodificação, são requeridas diferentes combinações de capacidades de várias ordens do indivíduo, tais como: compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas; dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler e reconhecer as palavras globalmente; e ampliar a percepção para maiores proporções de texto (Rojo, 2004).

Já o letramento como processamento cognitivo demanda um ato de cognição, de compreensão, que envolve o conhecimento de mundo, constituído por meio de práticas sociais e conhecimentos linguísticos que vão muito além dos fonemas (Rojo, 2004). Nesse processo, a compreensão do texto é tratada por meio da identificação do que está posto ou pressuposto (extração de informações do texto). Nessa direção, o letramento como processamento cognitivo se configura como um estágio posterior à decodificação, uma vez que as capacidades se expandem e requerem outras habilidades linguísticas do indivíduo, as quais podem apresentar um nível diferente de complexidade.

Segundo Souza e Rodrigues (2008), o processamento cognitivo determina o comportamento inconsciente e automático do indivíduo, e o metacognitivo implica a desautomatização desse processo, envolvendo práticas de monitoração durante a leitura. As capacidades desse processamento se constituem como práticas de leitura, a saber: ativar conhecimento de mundo; antecipar e/ou predizer conteúdos ou propriedades de textos; checar hipóteses; localizar e/ou copiar informações; comparar informações; generalizar; produzir inferências locais; e, produzir inferências globais (Rojo, 2004).

Já o letramento como processamento crítico evidencia a interação entre o indivíduo e o produtor do texto (Rojo, 2004). O indivíduo ganha espaço, reflete e se posiciona criticamente em relação aos textos que consome e aos discursos oriundos destes. Além do mais, participa do processo de construção de sentidos quando interage com os elementos internos e externos ao texto, dando-lhes sentidos à medida que faz uso de suas experiências, conhecimento de mundo e conhecimento linguístico. Entre as capacidades elencadas no processamento crítico, destacamos: relacionar texto e contexto do aluno; recuperar contexto de produção do texto; definir finalidades e metas da atividade de leitura; perceber relações de intertextualidade; e perceber relações de interdiscursividade (Freire, 2001; Rojo, 2004; Motta-Roth, 2008a).

De acordo com Rojo (2004), para alcançarmos o desenvolvimento do letramento como processamento crítico devemos transitar pelas capacidades provenientes da decodificação e do processamento cognitivo, pois estas são complementares. Tais conceitos subsidiam a proposta de análise desenvolvida neste artigo e apresentada a seguir.

Metodologia

Universo de análise

O universo de análise deste artigo é o livro didático de Língua Inglesa, denominado *Four skills 2*, produzido por professores em formação, no Projeto de Extensão LinC, vinculado ao curso de Letras-Inglês da UFSM, RS. O livro *Four skills 2* faz parte de uma coletânea de três livros (*Four skills 1, 2 e 3*) e está dividido em três unidades: a) a primeira traz como tópico a cultura; b) a segunda, o turismo; e c) a terceira, a carreira acadêmica.

De acordo com a apresentação do livro, este contempla conteúdos das áreas de interesse e necessidade do seu público alvo: a comunidade acadêmica (alunos e professores de graduação e pós-graduação, e técnicos administrativos) da UFSM. Ademais, compromete-se com o ensino das quatro habilidades linguísticas (*reading, writing, listening e speaking*), por meio de uma abordagem pedagógica, definida como “[...] uma concepção funcional de linguagem, indissociável do contexto” (Schiefelbein et al., 2018, p. 1).

Além disso, as autoras consideram que “[...] através da linguagem é possível perceber os discursos, ou seja, as visões de mundo, identidades e representações sociais e culturais, bem como intervir no mundo, promovendo mudanças sociais” (Schiefelbein et al., 2018, p. 1). Diante de tais excertos, podemos inferir, *a priori*, que a produção do referido material didático parece estar embasada em uma concepção de letramento como processamento crítico, que evidencia o aluno como ator no seu processo de aprendizagem, elencando questões de discurso e contexto. Nossa análise procurou, portanto, por evidências linguísticas referentes a este posicionamento prévio nas atividades analisadas.

Corpus

Tendo em vista o universo de análise, o livro didático de Língua Inglesa *Four skills 2*, selecionamos como corpus desta investigação a segunda unidade que compõe o referido material, isto é, a unidade *Tourism*. Selecionamos a unidade aleatoriamente, utilizando o seguinte critério: a primeira unidade par do livro didático.

Procedimentos de análise de dados

Os procedimentos de análise foram: 1) Descrição da organização retórica da unidade: neste procedimento, a partir do *syllabus*, apresentação do livro e da organização das atividades, buscamos levantar indícios linguísticos dos pressupostos teóricos que subsidiaram a produção do material didático; 2) Categorização das atividades e subatividades de acordo com as competências de leitura: nesta etapa, procuramos por evidências linguísticas, nos enunciados, que procurassem materializar a(s) competência(s) de leitura que estava(m) sendo explorada(s); 3) Identificação das concepções de letramentos subjacente a cada uma das atividades: tendo em vista que as competências de leitura estão relacionadas às concepções de letramentos (letramento como processamento de decodificação, cognitivo e crítico), neste procedimento, procuramos relacionar como as concepções de letramentos são/estão materializadas nas/pelas competências de leitura; e, por fim, 4) Discussão dos resultados encontrados à luz da literatura.

Categorias semânticas

Adotamos como categorias semânticas de análise, as concepções de letramentos (como processamento de decodificação, como processamento cognitivo e como processamento crítico), discutidas por Rojo (2004) e Motta-Roth (2008a), e materializadas, nas atividades didáticas, por meio de diferentes práticas de leitura. Tais práticas de leitura, por sua vez, demandam do leitor o desenvolvimento de diferentes competências de leitura.

Destacamos, assim como Trivisiol (2017), que as competências de leitura (Freire, 2001; Rojo, 2004; Motta-Roth, 2008a) apresentam diferentes níveis de complexidade. Ou seja, demandam do aluno diferentes práticas de leitura, que vão do nível mais elementar, como o reconhecimento do alfabeto, até o mais complexo, como a elaboração de uma apreciação estética ou afetiva sobre um dado tema (Trivisiol, 2017).

Diante disto, apresentamos e representamos, por meio da Figura 1, as competências de leitura de acordo com seus níveis de complexidade, partindo do letramento como processamento de decodificação, mais elementar e concreto, passando pelo letramento como processamento cognitivo, que estaria em um nível intermediário de complexidade, até o mais complexo e abstrato, o letramento como processamento crítico. Os tons de azul ajudam a retratar, igualmente, esses diferentes níveis de complexidade, o azul mais escuro representa práticas elementares, que se baseiam em elementos mais concretos do texto, enquanto o mais claro faz alusão a práticas mais complexas, que se demandam aspectos mais abstratos no texto, como a ideologia, ou o contexto.

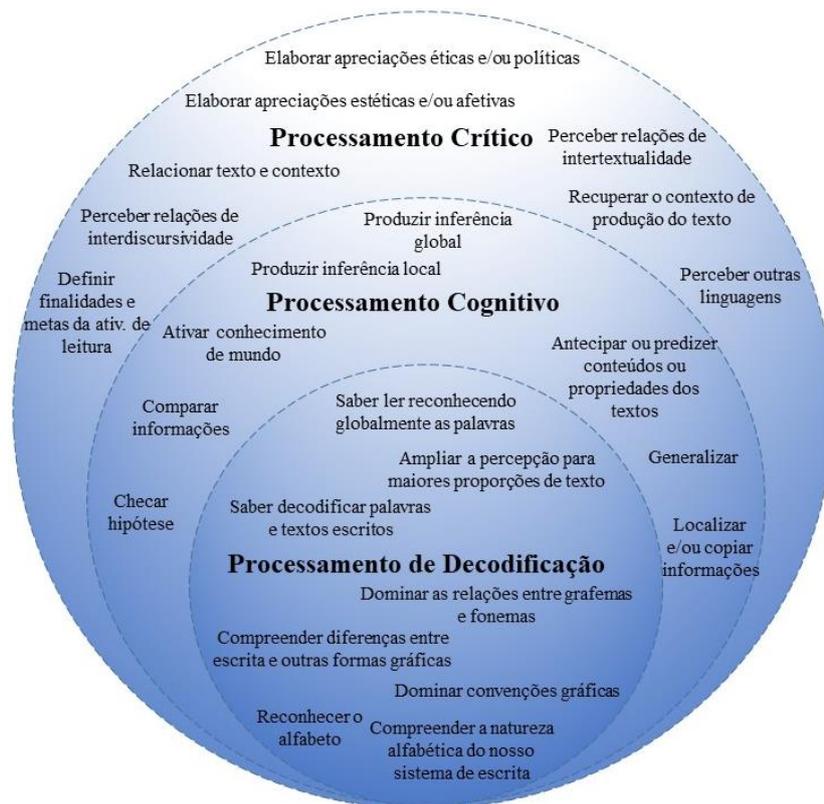


Figura 1. Competências de leitura de acordo com sua complexidade. Fonte: adaptado de Trivisoli (2017 - baseado em Freire, 2001; Rojo, 2004; Motta-Roth, 2008a).

Discussão dos resultados

Nesta seção, inicialmente, apresentamos os resultados referentes à análise da unidade selecionada quanto à sua organização retórica e, posteriormente, discutimos como as atividades didáticas da unidade analisada materializam as concepções de letramentos discutidas na literatura.

Organização retórica da unidade

Com o intuito de discutirmos a organização retórica da unidade, começamos analisando o programa (*syllabus*) da referida unidade e, após, nos debruçamos sobre as atividades e como estas materializam tal programa. O *syllabus* se configura como uma declaração dos autores da unidade acerca dos conteúdos selecionados para o ensino e sobre como estes estão organizados (Nunan, 1988). Desse modo, tal organização dá indícios acerca da concepção de linguagem (Nascimento, 2017) e, conseqüentemente, de letramentos adotados pelos autores de determinado material didático.

Na análise do *syllabus* (Figura 2), identificamos que a proposta de ensino promete estar embasada em uma visão de discurso multicultural (*multiculturalism*), especificamente direcionada a noções de turismo (*tourism*). Para tanto, uma série de gêneros do discurso são listados, tais como *quiz*, site de turismo, *fact file* (*quiz; tourism website; fact file*), entre outros. Embora o site de turismo seja por nós considerado um suporte digital e não propriamente um gênero, seguindo a definição de Marcuschi (2003), via de regra, a impressão inicial que temos é a de que esses gêneros são explorados por meio da análise de diferentes registros, materializados por atos de fala e itens léxico-gramaticais específicos. Essa relação entre gênero, registro e léxico-gramática fica explícita no *syllabus* (Figura 2).

Essa representação do programa, organizado em Discurso, Noções, Gêneros, Registros, Atos de Fala e Léxico-gramática, parece conceber o ensino da língua inglesa como prática social, pois reflete os planos comunicativos da linguagem propostos pela Análise Crítica do Gênero (ACG; Motta-Roth, 2008b). A ACG tem como foco de análise o gênero enquanto instância de realização das práticas sociais, de modo que, ao desnaturalizar a maneira de sua constituição, desnaturalizam-se também as práticas das quais ele participa (Soares, 2016), evidenciando a reflexão e o posicionamento crítico.

UNIT 2					
DISCURSO	MULTICULTURALISM				
NOÇÕES	TOURISM				
GÊNEROS	Quiz Tourism Website	Fact File Tv Series	Hotel Check In	Hotel ad	Personal letter
REGISTROS	'How Well Do You Know Palestine' 'Travel Palestine'	Doctor Who: Vincent Van Gogh Visits The Gallery	'The Graduate' (1967) – Hotel Scene	'Van Gogh Room: Sleep in a painting' By Airbnb	'To Theo Van Gogh, Arles, Tuesday, 16 October 1888'
ATOS DE FALA	<ul style="list-style-type: none"> • Advising on Tourism • Describing/ Evaluating Places and Cultural Habits 	<ul style="list-style-type: none"> • Describing/ Evaluating People And Places 	<ul style="list-style-type: none"> • Giving and demanding personal information • Booking accommodation 	<ul style="list-style-type: none"> • Describing accommodation • Evaluating hotel facilities/services 	<ul style="list-style-type: none"> • Describing locations • Making plans • Writing letters
LEXICO-GRAMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Complex noun Groups • Adjectives 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparative and Superlative 	<ul style="list-style-type: none"> • Room type • Hotel staff 	<ul style="list-style-type: none"> • Accommodation e facilities 	<ul style="list-style-type: none"> • Furniture and bedroom Objects • Colors • Simple present • Future: Will & going to • Letter/email stages • Colors • Simple present • Future: Will & going to

Figura 2. Syllabus da unidade 2. Fonte: Schiefelbein et al. (2018, p. 3).

Após analisarmos o *syllabus*, nos deparamos com uma apresentação, composta por três parágrafos, acerca da unidade:

Nesta unidade, o tópico da Cultura se conecta com o de Turismo. Como você decide qual cidade ou ponto turístico visitar? Você já modificou a impressão que tinha de um lugar depois de conhecê-lo de perto? Que critérios você usa para escolher hospedagem? Você costuma fazer reserva? Como?

Nesta unidade, vamos observar como sites de turismo descrevem um local e enfocam determinados perfis de visitantes. Você vai aprender como fazer reserva de hospedagem e como descrever pessoas, artefatos culturais e lugares. Por fim, você vai ler a carta em que um artista descreve um quarto pra lá de especial.

No vocabulário, o enfoque será nos adjetivos e nos substantivos longos, especialmente aqueles usados para descrever e avaliar lugares, pessoas e artefatos. Na gramática, você vai aprender a usar o comparativo e o superlativo de adjetivos em inglês para poder descrever as coisas de modo mais rico e preciso. (Schiefelbein et al., 2018, p. 32).

No primeiro parágrafo da apresentação, a temática da unidade é relacionada ao tópico da unidade anterior (cultura) e algumas perguntas são apresentadas a fim de engajar o aluno à temática explorada na unidade. O segundo parágrafo descreve os objetivos pretendidos ao longo do desenvolvimento da unidade ao utilizar expressões no futuro, tais como 'vamos observar', 'você vai aprender' e 'você vai ler', expressando o processo de aprendizagem pelo qual o aluno deverá se engajar. Por fim, no último parágrafo, os tópicos léxico-gramaticais que compõem a unidade são apresentados. Dentre eles, os adjetivos e substantivos longos, comparativo e superlativo de adjetivos em inglês são mencionados. Nesse sentido, a apresentação da unidade, assim como o *syllabus*, parece operar nos planos comunicativos da linguagem, da ideologia à lexicogramática (Motta-Roth, 2008a), partindo da noção geral do tópico 'turismo', no primeiro parágrafo, introduzindo os atos de fala (observar como sites de turismo descrevem um local (...); aprender como fazer reserva (...); ler a carta em que um artista descreve um quarto), no segundo parágrafo e, finalmente, englobando a léxico-gramática, no terceiro e último parágrafo. Podemos inferir, portanto, que a apresentação promete engajar os alunos em práticas comunicativas turísticas, nas quais ele irá aprender a fazer reservas em hotéis, bem como ser capaz de fazer descrições de sites turísticos. Tais escolhas linguísticas dão indicações de que a unidade promete focalizar o ensino da língua inglesa como prática social e culturalmente situada.

Quanto à organização das atividades da unidade, ela está subdividida em seções, tendo como elementos referenciais as quatro habilidades linguísticas: compreensão e produção oral e escrita (*speaking, listening, reading e writing*). Como supracitado na metodologia, o livro, na apresentação, antecipa que a unidade é organizada levando em consideração as quatro habilidades: "[...] a coleção *Four Skills* compreende tópicos e tarefas que visam desenvolver sua capacidade de se comunicar em língua inglesa empregando as quatro habilidades: ler, ouvir, falar e escrever" (Schiefelbein et al., 2018, p. 1). Nessa perspectiva, a análise da organização retórica demonstra que, de fato, o livro atinge seu objetivo de abordar as quatro habilidades e cumpre a promessa de desenvolver tais habilidades ao longo das atividades.

Ao mapearmos as habilidades mobilizadas em cada atividade (Figura 3), identificamos que a unidade explícita, em cada exercício, qual a habilidade explorada com maior ênfase. A exceção fica por conta da primeira atividade (*quiz*), uma vez que nesta não há especificação sobre a habilidade a ser desenvolvida. Isso talvez aconteça porque a atividade explora duas habilidades equilibradamente.

As cores da Figura 3 buscam diferenciar cada uma das habilidades identificadas na unidade e a ordem em que elas ocorrem. A cor amarela representa as atividades de produção escrita (*writing*), a cor verde indica as atividades de compreensão escrita (*reading*), as quais são mais recorrentes, a cor azul demonstra as atividades de produção oral (*speaking*), a cor vermelha ilustra as atividades de compreensão oral (*listening*) e, por fim, a cor laranja caracteriza as sistematizações gramaticais, apresentadas ao longo da unidade. Cabe ressaltar que a primeira atividade da unidade (*quiz*) é representada por uma mescla das cores verde e azul, pois, como citado anteriormente, essa atividade engloba as habilidades de compreensão escrita (cor verde) e produção oral (cor azul).

Quanto à sequência das atividades, o ponto de partida da unidade é uma atividade de *quiz*, na qual os alunos devem responder a uma série de questões de múltipla escolha, a fim de descobrirem o quanto sabem sobre a Palestina. Apesar de distante do contexto brasileiro acadêmico (público alvo da unidade) e, possivelmente da realidade dos alunos, há uma tentativa de promover a ativação do conhecimento de mundo (Rojo, 2004) para dar início a uma série de atividades. Vale destacar que essas atividades focalizam exclusivamente o aspecto ‘cultural’ dentro da temática ‘Turismo’, não explorando, por exemplo, outras possibilidades, tais como turismo de congressos e convenções, turismo de formação/estudos, práticas turísticas que talvez pudessem interessar mais diretamente o público alvo para o qual o material foi criado: a comunidade universitária.

Esse mapeamento da organização retórica (Figura 3) revela que a unidade explora as quatro habilidades. Entretanto, há um foco maior na habilidade de compreensão escrita, pois esta é a mais recorrente em comparação com as demais. Tilio (2012, p. 998) afirma que “[...] os PCN (1998) sugerem que, para que os alunos tirem proveito máximo do ensino da língua estrangeira, este deve ser focado em apenas uma habilidade linguística”. Dessa forma, o autor salienta que, segundo os PCN (Brasil, 1998), a habilidade de leitura “[...] é a que mais alunos têm a maior chance de utilizar em sua vida fora da escola, pois os discursos escritos são, em geral, os mais acessíveis”. Portanto, a maior recorrência de atividades que envolvem a habilidade de compreensão escrita pode ser justificada por esse argumento. Ou seja, grande parte das informações e dos textos em língua inglesa são veiculados e construídos por meio de textos verbais, isto é, textos escritos. Por isso, a habilidade de compreensão escrita, ou leitura, se caracteriza como sendo a mais explorada em materiais didáticos e, dessa forma, o foco do ensino nessa habilidade é justificável.

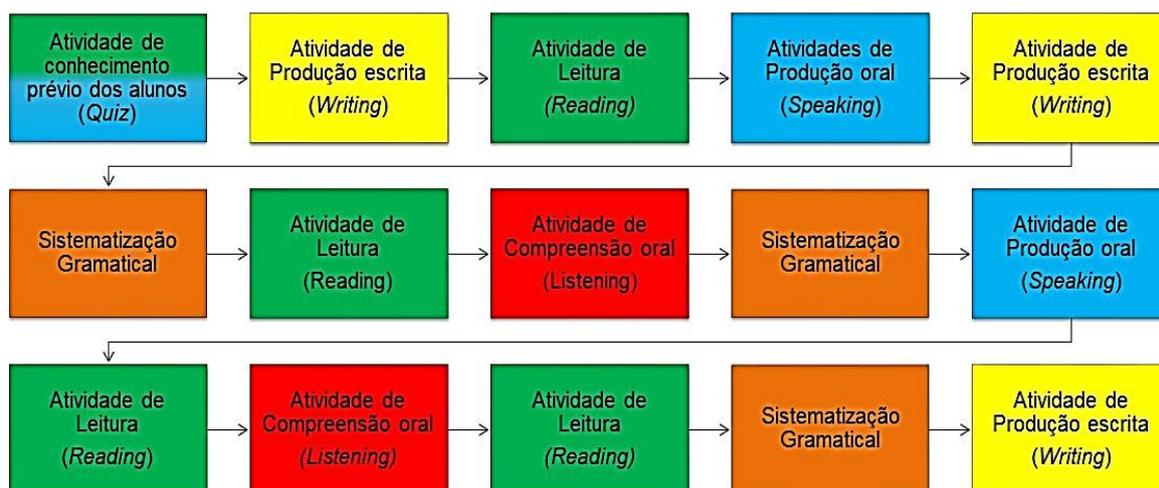


Figura 3. Organização retórica das atividades da unidade. Fonte: autoria própria.

Além disso, as seções de sistematização gramatical estão sempre posicionadas posteriormente àquelas de compreensão escrita, uma evidência de que a apresentação e a exploração dos tópicos gramaticais prometem estar relacionadas ao texto trabalhado nessa habilidade. Para Damasceno Junior (2009), o uso do texto como base para o ensino de gramática proporciona a análise de diferentes extratos da linguagem, prática que fica inviabilizada quando as atividades são apresentadas de modo descontextualizado. Dessa forma, ao posicionar a sistematização gramatical após as atividades de compreensão escrita, a unidade possibilita ao aluno explorar

os aspectos gramaticais conectados aos diferentes extratos da linguagem e ao texto, que precede os exercícios, ajudando a construir uma meta-consciência acerca dessa organização. Nesse sentido, o ponto de partida do ensino da gramática é o texto e não o contrário.

Quanto à organização das práticas de compreensão oral e escrita, encontramos divergências, uma vez que ora o texto precede as perguntas, ora as perguntas precedem o texto. Tais indicativos nos levam a dois caminhos distintos: se o texto é posicionado antes das atividades, pressupomos que os alunos primeiro devem ler/escutar o texto, para então responder as perguntas, prática esta subsidiada por uma visão linear e prescritiva do ensino de leitura (Wallace, 2003). Todavia, se as perguntas precedem o texto, supomos que elas guiarão os alunos na leitura desse texto, ou seja, devem ser lidas primeiramente, alinhando-se a uma perspectiva mais contemporânea, direcionada aos estudos cognitivistas de leitura (Wallace, 2003). Esse descompasso apresentado pode indicar que o processo de materialização dos letramentos é processual e os produtores da unidade não se encontram no mesmo estágio de aprendizagem. Em outras palavras, nem todos os participantes desenvolveram metaconsciência acerca dos impactos dessas escolhas no processo de leitura, o que explicaria as visões diferenciadas no *design* das atividades.

Por fim, dentre os oito textos presentes na unidade, seis deles são autênticos, visto que a fonte foi fornecida e checada, e os outros dois não apresentam a fonte. Ao pesquisarmos um desses textos na internet (um anúncio de hotel), por meio das palavras-chave *'travel palestine'* e *'the official site for tourism in palestine'*, chegamos à conclusão de que se tratava de um texto autêntico, haja vista sua disponibilidade na rede. Problemas de diagramação ou revisão da versão final poderiam explicar o fato de a fonte não ter sido fornecida. Contudo, o segundo texto, o *fact file*, não está disponível na *web* e pode ter sido criado para atender o tema da unidade.

De acordo com Donato e Rajagopalan (2016), a utilização de textos autênticos é mais vantajosa, pois proporciona o uso real da língua-alvo e do seu contexto social de ensino. Ao contrário, o uso de textos não autênticos/modificados reforça o ensino desvinculado de um contexto comunicativo relevante. A seguir, buscamos detalhar essas impressões iniciais por meio da análise das atividades da unidade.

Análise das concepções de letramento subjacentes às atividades da unidade

Na unidade analisada, identificamos 40 enunciados com instruções para os alunos acerca das tarefas demandadas. Alguns desses enunciados apresentavam, ainda, subdivisões, com instruções complementares, totalizando, então 66 tarefas. Nossa análise verificou que desse total de 66 tarefas, 34 (51,51%) delas demandavam dos alunos práticas associadas ao letramento como processamento crítico e 32 (48,48 %) a práticas associadas ao processamento cognitivo. Como demonstraremos na próxima seção, nesta etapa de análise, buscamos verificar indícios, isto é, escolhas linguístico-discursivas, nos enunciados dessas atividades, que explorassem aspectos relativos a essas três concepções de letramento e suas respectivas competências de leitura (supracitadas na seção metodológica, subseção de categorias semânticas): a) letramento como processamento de decodificação; b) letramento como processamento cognitivo; e c) letramento como processamento crítico. De modo geral, essa análise quali-quantitativa indica que há uma exploração equilibrada, na unidade, de tarefas que exploram o letramento como processamento crítico e como processamento cognitivo. Podemos especular, então, que a formação oferecida aos autores (professores de inglês em formação inicial) por esse laboratório deu conta de problematizar tais concepções em seu processo formativo, as quais foram didatizadas no material didático.

Não encontramos atividades que explorassem o letramento como processamento de decodificação, o que pode ser explicado pelo fato de a unidade didática ter como público alvo a comunidade acadêmica (alunos e professores de graduação e pós-graduação, técnicos administrativos), e as competências requeridas no letramento como processamento de decodificação são oriundas do processo de alfabetização, e desenvolvidas, via de regra, nos primeiros anos do Ensino Fundamental (Rojo, 2004). Nas próximas duas seções, procuramos demonstrar como as atividades analisadas materializam linguisticamente as concepções de letramentos como processamento cognitivo e como processamento crítico.

Atividades relacionadas ao processamento cognitivo

Identificamos um total de 32 enunciados (48,48%) que demandam do aluno práticas de leitura associadas à concepção de letramento como processamento cognitivo. Dentre as competências de leitura elencadas por Rojo (2004) no processamento cognitivo, descritas na seção de Metodologia, encontramos, materializadas nas atividades da unidade, as seguintes: *'localizar e/ou copiar informações'*, *'generalizar'*, *'checar hipóteses'*,

‘comparar informações’ e ‘antecipar ou predizer conteúdos ou propriedades do texto’. Não encontramos atividades que propiciem a mobilização de competências referentes à produção de inferências globais. Isso significa que o aluno não é convidado a inferir informações implícitas e pressupostas que permeiam o texto. Essa prática de leitura é relevante, considerando que nem tudo está dito ou posto e, ao interagir com o texto, o aluno pode usar certas pistas deixadas pelo autor, as quais deverão construir sentidos à medida que o aluno as relaciona com seus conhecimentos de mundo e conhecimentos lógico (Rojo, 2004).

Na Tabela 1, ilustramos a recorrência dessas competências. Os tons de azul representam os diferentes níveis de complexidade que cada competência de leitura requer. O tom mais claro indica maior complexidade (mais abstrato) e o tom mais escuro (mais concreto), um nível menor de complexidade. Observamos que há uma recorrência substantiva de atividades de menor complexidade, como aquelas que levam o aluno a ‘localizar e/ou copiar informações’ específicas no texto, 43,75% (14 ocorrências). Vale destacar que Rojo (2004) argumenta que essa estratégia, de menor complexidade, pode ser utilizada a fim de dar subsídios às mais complexas. Dentre as 14 ocorrências da prática de ‘localizar e/ou copiar informações’, apenas duas são trabalhadas isoladamente. As outras 12 estão vinculadas a práticas mais complexas de letramento como processamento cognitivo (tais como, ‘comparar informação’, ‘antecipar ou predizer conteúdos’ ou propriedades do texto’ e ‘produzir inferências locais’) ou crítico (tais como, ‘perceber outras linguagens’, ‘relacionar texto e contexto do aluno’ e ‘recuperar contexto de produção do texto’). Assim, é possível afirmar que, na unidade analisada, essa prática mais elementar de ‘localizar e/ou copiar informações’ está a serviço das mais complexas e abstratas, dando a elas suporte no processo de leitura. A prática de ‘comparar informações’ (15,62%) foi recorrente em atividades de compreensão escrita, nas quais é demandado dos alunos a comparação advinda do texto em relação ao exercício proposto (Rojo, 2004). Outra competência presente nas atividades é a de ‘ativar conhecimento de mundo’ (12,50%), responsável por colocar em relação o conhecimento amplo de mundo do aluno com aquele exigido pelo texto (Rojo, 2004). Nesse sentido, a unidade inicia, como discutido nessa mesma seção, buscando ativar o conhecimento dos alunos sobre a Palestina.

Já a prática de ‘produzir inferências locais’ (12,50%) está presente em atividades de compreensão escrita, nas quais é requerido do aluno o sentido de determinada estrutura linguística do texto, uma vez que, pelo contexto imediato do texto e pelos significados já construídos e de seus conhecimentos de mundo, o aluno é capaz de inferir esses significados, construindo sentidos nesse processo de leitura (Rojo, 2004). ‘Antecipar ou predizer conteúdos ou propriedades do texto’ (9,37%) fez-se presente em exercícios de pré-leitura/compreensão oral, em que os alunos deveriam predizer informações sobre os textos.

Tabela 1. Competências de leitura referente ao letramento como processamento cognitivo.

Competências de leitura	n. de ocorrências	Percentual %
Produzir inferência global	0	0
Produzir inferências locais	4	12,50
Ativar conhecimento de mundo	4	12,50
Antecipar ou predizer conteúdos ou propriedades do texto	3	9,37
Comparar informações	5	15,62
Generalizar	1	3,12
Checar hipóteses	1	3,12
Localizar e/ou copiar informações	14	43,75
Total	32	100

‘Generalizar’ e ‘checar hipóteses’ foram as competências menos recorrentes (3,12% cada). A primeira refere-se a uma atividade de sumarização, já a segunda está intrinsecamente relacionada à competência de predição de conteúdos, pois se predições são feitas, devem ser checadas, a fim de possibilitar que autor e alunos andem no mesmo caminho (Rojo, 2004).

Com o intuito de apresentar as evidências, no *corpus*, que materializam essa exploração do letramento como processamento cognitivo, destacamos a atividade demonstrada na Figura 5, que focaliza a localização e cópia de informações, competência de leitura mais recorrente no *corpus*.

Essa atividade (Figura 5) está posicionada após a primeira sistematização gramatical e tem como objetivo a prática das estruturas léxico-gramaticais trabalhadas. Destacamos que dos três excertos apresentados no exercício, um deles (*The federal prosecutors from MPF asked Google to remove the video*) não contempla a temática da unidade, isto é, não segue o assunto do nicho turismo que vinha sendo trabalhado até então, e

faz parte de um texto trabalhado na primeira unidade. Outro aspecto negativo da referida atividade é o fato de o tópico léxico-gramatical explorado não ter relação com os exercícios seguintes da unidade (leitura do *fact file*), ou seja, a unidade focaliza a prática gramatical deslocada do seu tema norteador.

Em síntese, destacamos que encontramos uma alta recorrência de atividades que exploram a competência de leitura que implica ‘localizar e/ou copiar informações’. Embora essa competência seja a de menor complexidade, ela foi recorrentemente trabalhada em associação com outras práticas de leitura mais complexas, como forma de subsidiá-las, tais como ‘antecipar ou predizer conteúdos ou propriedades do texto’ e ‘produzir inferências locais’. E, apesar de pequenos deslizes no *design* das atividades de sistematização gramatical (um dos textos escolhidos foge à temática, por exemplo), podemos concluir que a unidade dá conta de mobilizar competências cognitivas de leitura equilibradamente, possibilitando ao aluno exercitá-las nas atividades propostas ao longo da unidade.

2. Fill in the chart with the components of the underlined noun groups.

- The federal prosecutors from the MPF asked Google to remove the videos
- Beyond the historical, Palestine offers walks and hikes in its extensive valleys, along coasts, as well as desert hills, towns, and ancient marketplaces at the hearts of cities and villages nestled in the heart of breath-taking landscapes.
- With its million years of human history, and a welcoming people offering rich hospitality, visitors are left with the warm feeling of being at home.

POINTER	QUANTIFIER	DESCRIPTOR	CLASSIFIER	THING	QUALIFIER
Which?	How many?	What like?	What type?	What/Who?	More information
				PROSECUTORS	
				WALKS AND HIKES	
				HILLS	
				MARKETPLACES	
				VILLAGES	
				PEOPLE	
				FEELING	

Figura 5. Atividade de produção escrita que explora o letramento como processamento cognitivo. Fonte: Schiefelbein et al. (2018, p. 40).

Atividades relacionadas ao processamento crítico

Nesta etapa, analisamos um total de 34 enunciados (51,51%) que demandam do aluno práticas de leitura associadas à concepção de letramento como processamento crítico. Dentre as competências vinculadas ao processamento crítico propostas por Motta-Roth (2008a) e Rojo (2004), descritas na seção de Metodologia, encontramos, nas atividades da unidade, as seguintes: ‘recuperar contexto de produção do texto’; ‘definir finalidades e metas da atividade de leitura’; ‘perceber outras linguagens’; ‘relacionar texto e contexto do aluno’; ‘elaborar apreciações estéticas e/ou afetivas’; e ‘elaborar apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos’.

As práticas de ‘perceber relações de intertextualidade’ e ‘perceber relações de interdiscursividade’ não foram encontradas. Logo, a possibilidade de abordar a relação entre diferentes textos e discursos não é explorada ao longo das atividades. Em termos práticos, isso indica que o aluno não problematizará as formas pelas quais determinados textos “[...] recorrem a, incorporam, recontextualizam e dialogam com outros textos” (Fairclough, 2003, p. 17). A exclusão dessas práticas implica a impossibilidade de abordar e analisar os recursos empregados quando fazemos referências a outras vozes, tais como discurso direto e indireto; e como esses discursos são introduzidos em nossa fala.

Na Tabela 2, ilustramos a recorrência dessas competências de leitura encontradas ao longo da unidade. Mais uma vez, os tons de azul representam os diferentes níveis de complexidade que cada competência de leitura requer. Podemos observar que a unidade propicia o trabalho mais recorrentemente com aquelas competências mais elementares que demandam do aluno uma leitura menos abstrata e complexa, como a de ‘perceber outras linguagens’.

Tabela 2. Competências de leitura referente ao letramento como processamento crítico.

Competências de leitura	n. de ocorrências	Percentual %
Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos	1	2,94
Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas	2	5,88
Perceber relações de interdiscursividade	0	0
Recuperação do contexto de produção do texto	5	14,70
Relação texto e contexto do aluno	7	20,58
Perceber relações de intertextualidade	0	0
Definição de finalidades e metas da atividade de leitura	2	5,88
Percepção de outras linguagens	17	50
Total	34	100

Em relação à recorrência de atividades que enfatizam o letramento como processamento crítico, identificamos que a metade, 17 delas, aborda, nas atividades, a percepção do aluno acerca de outras linguagens. A maioria das atividades que enfocam essa competência de leitura são de compreensão oral, isto é, atividades em que o aluno deve assistir a vídeos e desenvolver a habilidade de compreensão oral. Além disso, algumas outras atividades incluem recursos visuais ao apresentarem textos multimodais. Em segundo lugar, temos sete (20,58%) atividades que exploram a prática ‘relacionar texto e contexto do aluno’. Essas atividades, normalmente, solicitam ao aluno que relacione questões do texto ao seu contexto de vivência. Em terceiro lugar, cinco ocorrências (14,70%) se referem a atividades que fazem o aluno ‘recuperar o contexto de produção do texto’. Nessas atividades, há focalização em aspectos contextuais relativos ao texto abordado, tais como: local de publicação do texto, autoria, entre outros. Em quarto lugar, temos duas ocorrências (5,88%) de exercícios que desenvolvem a competência de ‘definir finalidades e metas da atividade de leitura’ e a de ‘elaborar apreciações estéticas e/ou afetivas’. A primeira instiga o aluno a interpretar os textos a fim de analisar e descobrir suas finalidades. Já a última expressa atividades direcionadas à habilidade de produção oral, em que o aluno deve argumentar e assumir uma posição sobre um assunto de acordo com suas próprias impressões, pontos de vista, ideias e entendimentos. Por fim, em quinto lugar, destacamos uma ocorrência (2,94%) de atividade que possibilita ‘elaborar apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos’. Essa atividade requer uma produção, por parte do aluno, isto é, uma atividade de produção escrita. Tal produção demanda certa criticidade, uma vez que o aluno deve expor sua opinião e refletir sobre valores e posições ideológicas (Rojo, 2004).

Um exemplo de atividade no *corpus* que evidencia o letramento como processamento crítico se refere a uma das primeiras atividades da unidade: uma atividade de compreensão escrita (Figura 4).

A Figura 4 abrange três subatividades, que foram classificadas, respectivamente, como: ‘perceber outras linguagens’, ‘recuperar contexto de produção do texto’ e ‘definir finalidades e metas da atividade de leitura’. Todas essas três competências de leitura pertencem ao âmbito do processamento crítico.

Em relação ao bloco de atividades, em um primeiro momento, o aluno deve considerar o enunciado para responder as questões ‘a’ e ‘b’, na sequência. Partindo do pressuposto de que o aluno deve observar e considerar tanto o título do texto quanto seu *layout*, ambos de natureza multimodal, podemos concluir que esse processo ocorre pela percepção de diferentes semioses, não apenas o texto escrito, isto é, neste caso, a linguagem multimodal (visual e escrita). Nessa direção, essa atividade abarca recursos semióticos primordiais e ajuda a contribuir e/ou (re)significar a concepção de texto, haja vista que este “[...] se refere a qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido à alguém que conhece a linguagem [...]” (Halliday & Matthiessen, 2014, p. 3), seja na forma escrita, falada, ouvida ou multimodal. Posteriormente, na subatividade ‘a’, o aluno é questionado acerca do local de publicação desse texto multimodal. Logo, ele precisa recuperar o contexto de produção para que possa responder a questão. Essa atividade também se torna essencial para os processos de ensino e de aprendizagem situados e contextualizados, pois “[...] os textos variam de acordo com a natureza dos contextos em que são usados [...]” (Halliday & Matthiessen, 2014, p. 29) e, dessa forma, o reconhecimento do contexto de produção de um texto contribui significativamente para o entendimento e análise desse texto. Por fim, na última subatividade, letra ‘b’, o aluno é indagado sobre a

definição de finalidades e metas desse texto, uma vez que toda leitura e todo texto apresenta uma orientação, ou seja, um objetivo comunicativo específico. Nesse sentido, essa atividade (Figura 4) se torna central para que o aluno compreenda criticamente o propósito visado por meio do discurso materializado no texto em questão.



1. Consider the title and the layout of the text to answer the following questions:

a) Where was the text published?

b) What is the purpose of the text?

() To encourage first timers to visit Palestine.

() To advertise a travel brochure.

() To reconstruct past events about Palestinian Society.

() To highlight interesting sights in the Palestinian territory.

() To provide information for tourists interested in Palestine.

Figura 4. Atividade de compreensão escrita que explora o letramento como processamento crítico. Fonte: Schiefelbein et al. (2018, p. 37).

Considerações finais

Neste artigo, buscamos analisar as concepções de letramento mobilizadas para subsidiar as atividades que constituem o livro de Língua Inglesa *Four skills 2*, utilizado no projeto de extensão LinC (UFMS). Em última instância, procuramos contribuir para o processo formativo de professores de Língua Inglesa, e, em particular, daqueles engajados em práticas pedagógicas semelhantes àquelas desenvolvidas no referido projeto.

Mediante análise das atividades da unidade 2 do livro *Four skills 2*, notamos um engajamento à concepção de letramento como prática social (Motta-Roth, 2008b), concebida por meio de atividades que focalizam distintas competências de leitura cognitivas e críticas.

Foi possível identificar essa perspectiva de letramento já na apresentação do material (Schiefelbein et al., 2018) e no *syllabus*, este último organizado hierarquicamente por meio dos conceitos de discurso, noções, gêneros, registros, atos de fala e léxico-gramática. Assim, de forma geral, podemos dizer que a unidade apresenta diversos pontos positivos, tais como: o número majoritário de textos autênticos, a utilização e a exploração de textos multimodais, com foco nas quatro habilidades da língua inglesa, como apresentado na seção introdutória do livro

Em particular, na análise da unidade, confirmamos a promessa apresentada no *syllabus* de trabalhar o aspecto nocional do turismo, focalizando particularmente o turismo cultural nos textos e nas respectivas atividades. A visão de discurso multicultural (*multiculturalism*) que subsidia a unidade pode ser observada na ênfase dada ao contexto sociocultural da Palestina (materializada, entre outras escolhas, na seleção do site de turismo da Palestina, no *quiz* sobre conhecimentos gerais da Palestina, na ilustração artística sobre o atentado israelense). Esse enfoque no contexto palestino, todavia, limita as possibilidades de discussão da temática 'turismo'. Seria interessante se a unidade proporcionasse um trabalho com práticas relacionadas, por exemplo, ao turismo de eventos acadêmicos, de formação e estudos, ou ainda intercâmbios acadêmicos.

Ainda, os gêneros, registros, atos de fala e léxico-gramática descritos no *syllabus* são, de fato, abordados ao longo da unidade. Os diversos gêneros elencados (*quiz*, *fact file*, entre outros) são trabalhados por meio da análise de diferentes registros, materializados por atos de fala e itens léxico-gramaticais específicos.

Encontramos incongruência na classificação do site de turismo como gênero, embora entendemos que se trata de um suporte digital multimodal. Neste caso, em particular, a unidade apresenta um texto de divulgação turística da Palestina, encontrado no referido site. Para leitura e análise desse texto, encontramos atos de fala utilizados para descrever lugares, nesse caso, a Palestina, por meio de elementos léxico-gramaticais, tais como adjetivos. Todos esses aspectos são mencionados no *syllabus* e, efetivamente, abordados na unidade.

Em relação às competências de letramento, comprovamos que as atividades abordam, em grande parte, o letramento como processamento crítico, enfatizando questões contextuais relacionadas aos textos e seus aspectos críticos e reflexivos. Quanto às práticas que focalizam o processamento cognitivo, identificamos uma ênfase na ‘localização e/ou cópia de informações’ (14 ocorrências - 43,75%), capacidade “[...] básica de muitas práticas de leitura [...]” (Rojo, 2004, p. 5), que demanda do aluno ações cognitivas elementares (Trivisiol, 2017). Essa competência de leitura está associada a outras mais complexas. Esse resultado corrobora a afirmação de Rojo (2004) de que as atividades que exploram o letramento como processamento cognitivo não devem operar sozinhas, uma vez que, ao serem associadas às atividades de processamento crítico, oferecem subsídios a fim de que o aluno possa se posicionar frente ao que está lendo.

Por fim, entendemos que a produção de material didático desenvolvida no projeto de extensão reflete um momento do estágio de formação dos professores e configura-se como um processo complexo, cíclico e não isento de contradições. Isso fica evidente, na unidade analisada, por exemplo, pela presença de textos autênticos e não autênticos, ou, ainda, no posicionamento dos exercícios de leitura precedendo ou antecedendo o texto. E, assim como Nascimento (2017, p. 126), partimos do princípio de que o livro didático “[...] nunca está pronto; sempre pode e deve ser alterado e aprimorado de acordo com os objetivos da formação dos professores e da educação linguística da comunidade acadêmica que se beneficia dos cursos”. Dito de outro modo, materiais didáticos em contextos de formação não devem ser considerados como concluídos ou isentos de revisões, avaliações modificações e transformações. Nesse sentido, avaliar, adaptar e produzir materiais didáticos adequados a diferentes contextos de ensino constitui-se como um dos letramentos imprescindíveis à formação de professores de línguas (Nascimento, 2017).

Referências

- Bonfim, B. B. S. B., & Conceição, M. P. (2014). A formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. In K. A. Silva, F. G. Daniel, S. M. Kaneco-Marques, & A. C. B. Salomão (Orgs.), *A formação de professores de línguas: novos olhares* (p. 15-48). Campinas, SP: Pontes.
- Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Damasceno Junior, R. N. S. (2009). *A base para o ensino da gramática* (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade Evangélica de Brasília, Brasília.
- Donato, M. S. R., & Rajagopalan, K. (2016). A aplicabilidade de textos autênticos no ensino-aprendizagem da língua inglesa: uma abordagem crítica-reflexiva no contexto público de ensino no Brasil. *InterteXto*, 9(1), 1-17. DOI: <https://doi.org/10.18554/ri.v9i1.1629>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London, GB: Routledge.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia do oprimido* (31 ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). New York, NY: Routledge.
- Kaneco-Marques, S. M., & Viana, N. (2014). O uso de diários dialogados de aprendizagem em um curso de formação inicial de professores de língua inglesa. In K. A. Silva, F. G. Daniel, S. M. Kaneco-Marques, & A. C. B. Salomão (Orgs.), *A formação de professores de línguas: novos olhares* (p. 165-193). Campinas, SP: Pontes.
- Marcuschi, L. A. (2003). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. R. Machado, & M. A. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais & ensino* (2 ed., p. 19-57). Rio de Janeiro, RJ: Lucerna.
- Mortatti, M. R. L. (2004). *Educação e letramento*. São Paulo, SP: Unesp.
- Motta-Roth, D. (2008a). Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. In D. Motta-Roth, T. Cabañas, & G. R. Hendges (Orgs.), *Análises de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas* (p. 243-272). Santa Maria, RS: PPGL.

- Motta-Roth, D. (2008b). Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *DELTA*, 24(2), 341-383. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000200007>
- Motta-Roth, D., Hendges, G. R., Marcuzzo, P., Pinheiro, N. F., Santos, K. S., Silva, C. O., ... Moreira, T. M. (2013). Programa de extensão para produção, divulgação e popularização de estudos sobre linguagem, cultura e sociedade (PEPlinCS). In *31º Seminário de Extensão Universitária da Região Sul*. Florianópolis, SC.
- Nascimento, R. (2017). Análise crítica de gênero, planejamento de material didático e letramentos do professor de inglês como língua estrangeira/adicional. In L. M. B. Tomitch, & V. M. Heberle (Orgs.), *Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas* (p. 121-152). Florianópolis, SC: LLE/CCE/UFSC.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford, GB: Oxford University Press.
- Rajo, R. (2004). *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo, SP: SEE/CENP.
- Schiefelbein, L. R., Duarte, V. T., & Nascimento, R. G. (2018). *Four skills 2*. Santa Maria, RS: UFSM.
- Silva, E. A. (2014). *Representações de letramento no contexto escolar: a construção de um conceito socialmente situado em um programa de formação de professores* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Soares, M. (2009). *Letramento: um tema em três gêneros* (3 ed.). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Soares, V. A. S. F. (2016). Análise crítica de gênero e o exercício de leitura da palavrando: diálogos possíveis. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 16(3), 335-364. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820169894>
- Souza, A. C., & Rodrigues, C. (2008). Aspectos do desenvolvimento e do processamento cognitivo da leitura: uma perspectiva psicolinguística. *ReVEL*, 6(11), 1-13.
- Street, B. V. (2014). *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo, SP: Parábola.
- Ticks, L. K. (2005). O livro didático sob a ótica do gênero. *Linguagem & Ensino*, 8(1), 15-49. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v8i1.15602>
- Ticks, L. K. (2006). O livro didático de língua inglesa sob a perspectiva da análise de gênero. In D. Motta-Roth, N. C. Barros, & M. G. Richter (Orgs.), *Linguagem, cultura e sociedade* (p. 169-189). Santa Maria, RS: UFSM.
- Tilio, R. (2012). Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 12(4), 997-1024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012005000010>
- Trivisio, V. S. (2017). *O conceito de (multi)letramentos subjacente às atividades pedagógicas produzidas para uma unidade didática em um programa de formação continuada na escola pública* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Xavier, R. P., & Souza, D. T. (2008). O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês? *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 47(1), 65-89. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000100005>