

## ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA: UM OLHAR PARA ATIVIDADES AUTORAIS DE INGLÊS PARA O 8º ANO DO EFII

### ENGLISH CRITICAL TEACHING: A VIEW ON AUTHORIAL ENGLISH ACTIVITIES FOR 8TH GRADERS

Mariana Nunes Monteiro\*

**RESUMO:** Na contemporaneidade, o ensino de línguas estrangeiras deve não só se preocupar com o ensino do sistema da língua, mas também com a formação de cidadãos protagonistas no mundo multilíngue e multicultural em que vivemos (MOITA LOPES, 2003). Pensando sobre essas questões, este artigo se volta para a elaboração e análise de atividades de inglês, destinadas a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, que trabalham conteúdos estruturais de maneira analítica e crítica. Essas atividades foram pensadas e analisadas a partir, principalmente, dos macrocritérios para a análise de livros didáticos cunhados por Tilio (2016). Os processos de elaboração e análise apontam para a necessidade de se elaborarem materiais didáticos críticos, que vão além do ensino do código da língua somente. Para tanto, perspectivas críticas sobre ensino de inglês são discutidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino crítico; materiais de inglês; cidadãos protagonistas.

**ABSTRACT:** In contemporary times, the teaching of foreign languages should not be solely concerned with teaching the language code, but also with the formation of active citizens in the multilingual and multicultural world in which we live (MOITA LOPES, 2003). Thinking about these issues, this article focuses on the preparation and analysis of English activities, aimed at 8th graders, which develop structural content in an analytical and critical way. These activities were primarily designed and analyzed based on the macrocriteria for the analysis of coursebooks coined by Tilio (2016). The elaboration and analysis processes highlight the necessity of developing critical didactic materials which go beyond teaching the language code only. Therefore, critical perspectives on English teaching are discussed.

**KEYWORDS:** Critical teaching; English materials; active citizens.

---

\* Mestra pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e Doutoranda no mesmo Programa. E-mail: mariananmonteiro7@gmail.com. Este artigo foi elaborado a partir da minha dissertação, orientada pelo Prof. Dr. Rogério Tilio (UFRJ), e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em meio a tantas mudanças de caráter linguístico,<sup>1</sup> cultural e identitário, enfrentadas atualmente, e intensificadas cada vez mais pelos processos de globalização,<sup>2</sup> é possível levantar as seguintes questões: (i) o que se espera dos educandos nesse contexto contemporâneo; e (ii) até que ponto os materiais didáticos de inglês estão sendo responsivos ao contexto atual?

Para responder a tais questões, é necessário entender que o ensino de línguas estrangeiras<sup>3</sup> e o sistema educacional como um todo sempre refletem (e refratam)<sup>4</sup> o momento social vivido, o que justifica o surgimento de diferentes filosofias educacionais e diferentes pedagogias<sup>5</sup> em diferentes épocas.

Este artigo objetiva, então, a partir da elaboração e análise de atividades de inglês voltadas para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, refletir sobre o ensino de inglês na contemporaneidade, pensando sobre a necessidade de se elaborar materiais que visem ao letramento crítico do alunado.<sup>6</sup>

## ENSINO CRÍTICO DE INGLÊS

Indubitavelmente, o ensino de línguas estrangeiras sofreu muitas modificações durante os anos e continua sempre em constante debate, talvez pelo fato de lidar com algo tão vivo: as línguas. Dessa forma, muito se discutiu e ainda se discute sobre a melhor forma de se ensinar uma língua estrangeira. Os métodos, abordagens e pedagogias de ensino se orientam pelo momento social vivido e suas exigências, e se baseiam em diferentes visões sobre língua(gem)<sup>7</sup> e aprendizagem de línguas.

<sup>1</sup> Refiro-me aqui às hibridizações linguísticas promovidas pela relação global-local, na qual “as culturas em contato modelam e remodelam umas às outras direta ou indiretamente” (Kumaravadivelu, 2006, p. 134).

<sup>2</sup> Refiro-me aqui à fase atual da globalização, cujo traço mais distintivo é a internet (KUMARAVADIVELU, 2006). Ainda seguindo Kumaravadivelu (2006), as fases anteriores a essa foram: as explorações comerciais lideradas por Espanha e Portugal; a industrialização liderada pela Grã-Bretanha; e a terceira derivou-se do mundo do pós-guerra, liderada pelos Estados Unidos.

<sup>3</sup> Embora eu prefira o termo “língua adicional” (JUDD; TAN; WALBERG, 2001), pois acredito que uma língua não é propriedade exclusiva de quem a fala como primeira língua e, portanto, não representa uma língua exótica e distante daqueles que a aprendem, opto por usar “língua estrangeira”, uma vez que esse termo tende a ser mais familiar aos alunos e também por ser essa a nomenclatura utilizada no texto do material analisado.

<sup>4</sup> Utilizo os vocábulos “refletir” e “refratar” como utilizados na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Vólochinov (2017 [1929]). Eles são entendidos no sentido de “representação” e “construção”, respectivamente. Opto pelos primeiros termos por acreditar que a lexia “representação” opera sob uma visão modernista, percebendo “as realidades” como dadas e não como construídas no e pelo discurso.

<sup>5</sup> Entendo “pedagogia” como um conceito mais amplo do que “metodologia” e “abordagem”, uma vez que é norteada por princípios que orientam as interações em sala de aula, mas não segue procedimentos.

<sup>6</sup> Utilizo os termos “educandos”, “alunado”, “estudantes”, “aprendizes” e “alunos” de maneira intercambiável ao longo do texto, a fim de evitar repetições.

<sup>7</sup> Utilizo os termos “língua” e “linguagem” por entender que eles se imbricam inextricavelmente. O segundo incorpora múltiplas semioses e é parte integrante de um contexto situacional imediato e de um contexto social mais amplo, sendo a língua (o código linguístico) uma dessas semioses (TILIO, 2015).

Dentre as visões de língua(gem) apresentadas por Richards e Rodgers (2001), é essencial para este artigo mencionar a *interacional*, que percebe as línguas como meios para a realização de relações interpessoais e para a performance de transações sociais entre indivíduos. Em outras palavras, as línguas são vistas como ferramentas para a criação e manutenção de relações sociais (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Essa visão está em consonância com a visão de língua(gem) proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), já que eles se baseiam em uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem, desenvolvida a partir das ideias de Vygotsky (1999 [1939]) e Volóchinov<sup>8</sup> (2017 [1929]). De acordo com os PCNs, “o enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado” (BRASIL, 1998, p. 15), sendo a língua(gem) e a aprendizagem construídas nas interações sociais.

A teoria sociointeracional possibilita, portanto, um ensino conscientizador, apontando para o papel educacional das aulas de línguas estrangeiras. É por extrapolarem a função instrumental do ensino de línguas estrangeiras, apoiando um ensino de cunho crítico, que, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais não estejam mais vigentes, eles, assim como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), têm um valor histórico bastante relevante. Sua defesa por um ensino de línguas crítico se evidencia nos seguintes fragmentos:

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida (BRASIL, 1998, p. 38). As propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo (BRASIL, 2006, p. 90).

O documento hoje vigente para o Ensino Fundamental II, a Base Nacional Comum Curricular (2017), também preconiza esse caráter formativo do ensino de inglês, como destaca o trecho a seguir, presente logo no primeiro parágrafo de descrição do componente curricular *Língua Inglesa*:<sup>9</sup>

<sup>8</sup> É importante ressaltar que Volóchinov não utiliza o termo “sociointeracional”. Essa classificação é póstuma.

<sup>9</sup> Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BRASIL, 2017, p. 239).

Essa perspectiva crítica no ensino de inglês parece dialogar com as exigências da sociedade contemporânea, ou sociedade do saber, que demanda comunicadores reflexivos e participativos que sejam capazes de transitar por diversos contextos sociais por meio de diferentes línguas sociais (KALANTZIS; COPE, 2012) e se engajar de forma ética e ativa na construção do mundo que os cerca. Com a globalização, a competência mais importante que os alunos devem desenvolver é a capacidade de negociar significados e diferenças em contextos híbridos (KALANTZIS; COPE, 2012).

No entanto, um ensino de inglês mais educacional e crítico parece ainda não se consolidar efetivamente. Tilio (2017) sugere que um dos fatores que pode estar contribuindo para a falta de um trabalho crítico na educação seja a polissemia do conceito de *crítico* (TILIO, 2017). Por isso, é de suma importância definir o termo *crítico* para que um trabalho nessa perspectiva seja possível e eficaz.

Pennycook (2006, p. 67) distingue “pelo menos quatro significados do termo *crítico*: crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa; e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora”. É a esse último significado do ensino de inglês que o presente artigo se atém, visto que ser crítico nessa perspectiva implica buscar “entender possíveis explicações para as situações que se apresentam” (TILIO, 2017, p. 24), não aceitando a realidade como dada, questionando-a.

Essa visão de *crítico* considera questões de acesso, poder, diferença, desigualdade e resistência, assim como o terceiro sentido. No entanto, diferentemente dele, a quarta visão de *crítico* pensa essas questões sempre atreladas às condições sócio-históricas de produção e reprodução das relações sociais, não objetivando oferecer uma nova verdade absoluta para substituir a verdade absoluta que problematiza (TILIO, 2017).

Esse quarto significado de *crítico* norteia o conceito de letramento crítico de origem australiana (MUSPRATT; LUKE; FREEBODY, 1997), que não é uma abordagem ou uma

---

(2006), que se referem ao ensino de línguas estrangeiras, a Base Nacional Comum Curricular (2017) abarca somente o ensino da língua inglesa nas escolas, o que vem gerando muita discussão sobre as implicações de não se defender um ensino plurilíngue.

metodologia de ensino, mas sim uma coalisão de interesses educacionais comprometida com a mudança social, diversidade cultural, equidade econômica e emancipação política (LUKE; FREEBODY, 1997).

Faz-se necessário salientar que, como mostra a análise aqui tecida, um ensino de inglês orientado pelo letramento crítico não exclui um trabalho com a parte sistêmica da língua, mas o pensa de maneira também crítica, encorajando os alunos a chegarem às suas próprias conclusões sobre o funcionamento da língua, de forma consciente e analítica, assim como a extrapolar seus usos, aplicando-a a novos contextos interacionais.

Um trabalho que busque desenvolver o letramento crítico do aluno demanda um ensino de línguas estrangeiras que extrapole as chamadas quatro habilidades: escrever, falar, ouvir e ler, uma vez que um projeto de letramento está intimamente ligado a modos culturais de usar a linguagem: ver, descrever, explicar, entender e pensar (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Isso pode ser dito porque dominar as quatro habilidades não garante que o educando esteja pronto para agir no mundo globalizado, pois elas “englobam apenas o conceito de competência linguística, mas deixam de fora as demais competências inerentes ao próprio conceito de competência comunicativa (sociolinguística, discursiva e estratégica)” (TILIO, 2015, p. 62).

É importante salientar, no entanto, que essa divisão dos letramentos é meramente didática, pois eles não têm divisões bem delimitadas, entremeando-se no discurso. Além disso, na contemporaneidade, um projeto de letramento deve dar conta dos novos e complexos usos da linguagem, trabalhando os letramentos visual, digital, sonoro, etc., em uma perspectiva multicultural e multimodal, isto é, contemplando culturas e semioses diversas. Surge, assim, o conceito de *multiletramentos* (COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012; THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Destarte, ao se pensar o termo *multiletramentos* na contemporaneidade, fala-se das abordagens tradicionais sobre ler e escrever, mas também refere-se às diversas outras maneiras como as pessoas têm se engajado na construção de significados nos contextos sociais nos quais estão inseridas (KALANTZIS; COPE, 2012). Desse modo, ser letrado em uma perspectiva de multiletramentos significa saber transitar e interagir de forma eficiente em diferentes contextos sociais (KALANTZIS; COPE, 2012). Letramento não é, portanto, uma questão de uso correto ou incorreto da língua, mas, sim, um meio de comunicação e representação de significados em um sentido bastante amplo (KALANTZIS; COPE, 2012). *Multiletramentos* e *Letramento crítico* são dois importantes macrocritérios para análise de livros didáticos pensados por Tilio (2016). O segundo, diferentemente dos demais, deve perpassar todos os macrocritérios. Ou seja, o desenvolvimento crítico dos alunos, seguindo a lógica do autor, deve estar presente durante todo o processo de aprendizagem, inclusive durante o trabalho com conteúdos de cunho estrutural, como é o caso dos tópicos gramaticais. Abaixo, no Quadro 1, estão dispostos os outros macrocritérios que também embasaram a produção e análise das atividades apresentadas.

Quadro 1 - Macrocritérios para análise de LDs (TILIO, 2016)

<b>Categoria</b>	<b>Operacionalização</b>
Multiletramentos (críticos)	Variedade de multiletramentos críticos
Gêneros discursivos	Trabalho com uma variedade de gêneros discursivos socialmente relevantes; textos autênticos
Temas	Temas abordados e sua relevância/familiaridade para o público-alvo
Transculturalidade	Contextos situacionais e culturais contemplados; tratamento das diferenças
Atividades	Diversidade de atividades, de modo a atender a heterogeneidade de estilos de aprendizagem dos alunos, com predominância de atividades que envolvam operações cognitivas mais complexas e de tarefas autênticas
Autonomia	Desenvolvimento da autonomia do aprendiz, de forma que ele consiga ir além do livro didático e efetivamente agir no mundo social utilizando os conhecimentos nele aprendidos
Conteúdo	Trabalhado em uma perspectiva analítica, de forma a tornar o aluno consciente da função social desse conteúdo e das possibilidades de significados por ele engendradas
Letramento crítico	Espaço para que o aluno assuma postura crítica ao longo de todo processo pedagógico

Fonte: TILIO, R. O livro didático no ensino de línguas: caracterização do objeto, função e critérios de escolha. In: BARROS, A. L. E. C.; TENO, N. A. C.; ARAUJO, S. D. (Org.). **Manifestações**: ensaios críticos de língua e literatura. Curitiba: Appris, 2016. p. 234.

## METODOLOGIA

Assim que ingressei na escola federal<sup>10</sup> onde trabalhei como professora substituta de inglês por dois anos, fui convidada por duas professoras efetivas para participar do seu grupo de pesquisa, cujo principal objetivo era<sup>11</sup> repensar o trabalho realizado com a língua inglesa na escola, desconstruindo uma visão hegemônica da língua como atrelada única e exclusivamente a países como Estados Unidos e Inglaterra.

O projeto era composto por reuniões semanais para discussão de teoria e para pensarmos sobre questões práticas acerca da sua implementação e do seu andamento. A presente pesquisa surgiu, então, da necessidade de produção de materiais críticos para esse projeto, visto que a temática em questão não era explorada nos livros adotados<sup>12</sup> pela escola.

<sup>10</sup> Escola localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

<sup>11</sup> Embora o projeto ainda continue em curso, optei por utilizar o Pretérito Perfeito Simples para fazer referência ao mesmo durante o período em que fiz parte da equipe.

<sup>12</sup> A escola referida adota livros aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Na última seleção, no PNLD 2016, a coleção *It Fits*, obra coletiva desenvolvida e produzida por Edições SM, foi adotada para o Ensino Fundamental II.

É importante salientar que as atividades apresentadas neste artigo fazem parte de uma unidade didática mais ampla,<sup>13</sup> elaborada para ser trabalhada durante todo um trimestre letivo com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II.

A unidade é composta por 18 páginas (no formato Livro do Professor) e é dividida em 4 seções intituladas: *English and Us*; *Glocal Englishes*; *The World*; *My English, My rules*.

A primeira seção tem, como foco principal, iniciar uma discussão crítica sobre a presença do inglês no cotidiano dos alunos, instigando-os a pensar a quem pertence o inglês, visando a desconstruir alguns mitos em relação aos ditos falantes nativos.

A seção *Glocal Englishes* objetiva trabalhar com os alunos os conceitos de L1, L2 e LE, problematizando-os, para, então, aprofundar a discussão iniciada na seção anterior sobre a falta de legitimidade geralmente associada a variedades do inglês consideradas não padrão.

A terceira seção, *The World*, aqui apresentada, propõe-se a trabalhar itens lexicais relacionados a países e nacionalidades, assim como a desenvolver indutivamente o conhecimento dos alunos acerca do verbo *to be*, no presente, em suas formas afirmativa, negativa e interrogativa.

A seção *My Englishes, My Rules* trabalha as principais características do gênero *pôster* para que os alunos consigam produzir seu próprio pôster com o objetivo de encorajar o desenvolvimento da autoestima dos demais alunos em suas produções em inglês. Em outras palavras, nesse momento da unidade, os educandos são auxiliados a fazer uma “campanha” a favor das marcas de localidade na produção do inglês por falantes não nativos.

Como não seria possível apresentar a unidade na íntegra, optei por discutir a seção *The World*. A escolha foi feita a partir do entendimento de que essa seção dialoga, de forma mais direta, com o código da língua a partir de uma perspectiva crítica de ensino de línguas.

Por fim, ressalto que o processo de análise foi pautado pelos macrocritérios, pensados por Tilio (2016), já apresentados, e afirmo que as atividades não serão apresentadas como um bloco só, de forma corrida, como aparecem no material elaborado. Elas serão apresentadas uma a uma no desenrolar da discussão tecida no processo de análise de dados.

## ANÁLISE

A terceira seção da unidade didática, intitulada *The World*, diferentemente das anteriores, tem objetivos mais estruturais: trabalhar itens lexicais relacionados a países e nacionalidades, e o verbo *to be*, no presente, em suas formas afirmativa, negativa e interrogativa, para possibilitar que os alunos consigam falar, primeiramente, sobre nacionalidades.

<sup>13</sup> Essa unidade didática foi discutida na íntegra na minha dissertação, intitulada: “Professora, você fala/ensina o inglês americano ou britânico?": desestabilizando visões essencialistas sobre a “língua inglesa”, por meio da elaboração e análise de uma unidade didática sob uma perspectiva glocal, defendida em fevereiro de 2019.

O primeiro apontamento que tenho a fazer sobre essa seção recai sobre a escolha de trabalhar o verbo *to be*, no presente. A escolha se deve ao fato de que antes de elaborar a unidade didática em questão, eu já tinha tido experiência com grupos iniciantes de 8º ano na mesma instituição federal para qual a unidade foi pensada e percebi que grande parte dos alunos tinha dificuldade com estruturas básicas, como o *to be*. Por isso, mesmo sabendo que esse não é um conteúdo propriamente de 8º ano, optei por utilizar essa unidade também como uma forma de revisão e aprofundamento desse conteúdo, pois, embora a escola tenha um currículo a seguir, nos é dada a liberdade de flexibilizá-lo de forma a melhor atender as necessidades de nossos alunos.

Temo, no entanto, que essa escolha possa vir a repercutir negativamente, por corroborar a ideia, no imaginário dos alunos, de que só se aprende o verbo *to be* nas aulas de inglês da escola. Por outro lado, acredito que essa seção possa vir a lhes apresentar uma outra forma de se trabalhar gramática, que dialogue com as discussões temáticas da unidade. A seção *The World* trabalha o verbo *to be* de maneira contextualizada e indutiva, não o dissociando de sua realidade social, o que pode encorajar os alunos a construir um conhecimento mais sólido e significativo em relação a esse conteúdo. Acredito que a ausência de um trabalho que enfocasse a língua em uso representava uma das principais razões pelas quais os alunos ainda não haviam conseguido se apropriar de tal conteúdo.

A seção se inicia com a leitura de compreensão geral de textos do gênero discursivo *Tweet* (cf. figura 1). Na primeira atividade, de múltipla escolha, os alunos são encorajados a ler os textos superficialmente para: detectar o gênero discursivo ao qual eles pertencem e identificar o assunto dos textos. Nas orientações para o professor, pede-se que o gênero *Tweet*<sup>14</sup> e suas características sejam trabalhados. Todavia, acredito que seria mais interessante e produtivo se esse gênero fosse devidamente explorado em uma caixa *Learning about the text*,<sup>15</sup> devido não só à sua relevância para o público-alvo, mas também ao fato de que um trabalho mais efetivo com o gênero em questão contribuiria para a construção de conhecimentos sobre o verbo *to be*, um dos enfoques da seção *The World*.

Quanto à primeira afirmação, pode-se dizer que esse gênero é relevante para o público-alvo por conta da presença massiva das redes sociais na vida da grande maioria dos alunos dessa geração. Sobre a premissa de que desenvolver os conhecimentos dos alunos acerca desse gênero ajudaria no processo de construção de sentidos sobre o tópico gramatical da seção, cabe lembrar um dos pressupostos de uma visão sociointeracional sobre linguagem e aprendizagem: a utilização dos conhecimentos sistêmico, de mundo e da organização dos textos, no processo de construção de significados. Isso significa dizer que é menos produtivo trabalhar o verbo *to be* de maneira isolada, como se só o conhecimento sistêmico bastasse.

<sup>14</sup> *Tweet* é o nome utilizado para designar as publicações feitas na rede social do *Twitter*. São compostos por apenas 140 caracteres.

<sup>15</sup> Esse foi um elemento criado na unidade para trabalhar as características dos gêneros discursivos apresentados aos alunos.

Logo, desenvolver o conhecimento dos alunos sobre a organização do gênero *Tweet*, nesse momento da seção, provavelmente faria com que eles tivessem mais facilidade para lidar com as atividades dois e quatro (cf. figura 2).

A atividade dois demanda que os alunos escaneiem os textos à procura de informações mais específicas como: o maior número de *likes*, o maior número de *Retweets* e algumas palavras-chave do *Tweet* do usuário *small fox*. Essa busca se torna mais fácil e significativa se os alunos conhecerem a maneira como o gênero é organizado, ou seja, se souberem de que partes ele é composto, o registro de linguagem usado, etc. É interessante notar como esse gênero discursivo é multimodal e como essa atividade tenta dar conta dessa especificidade ao não focar somente o texto escrito, o que suscita a categoria de análise Multiletramentos (críticos). Além do aspecto multimodal, essa atividade também abarca um viés multicultural, uma vez que dialoga com diferentes culturas e visões sobre elas. No entanto, esse viés é mais profundamente explorado na atividade três, quando, a partir da leitura dos *Tweets* que mostram o posicionamento de algumas pessoas sobre suas culturas, os alunos são encorajados a refletir e escrever sobre as suas próprias.

Figura 1: Tweets, atividade 1, seção *The World*

The image shows a vertical scroll of four tweets. Each tweet has a profile picture, a name, a handle, a date, and engagement icons (reply, like, and a dropdown arrow). The text of each tweet is as follows:

- Tweet 1:** Profile picture of a woman, name "...", handle "@BleuBrumeux", date "Nov 28". Engagement: 174 replies, 825 likes. Text: "Me in Louisiana: there's literally nothing here  
  
Me everywhere else: Louisiana has the best food in the world. Our culture is unmatched. I knew how to make gumbo before I could talk. I rode a Mardi Gras float to school. My cousin ate so much crawfish she turned into one."
- Tweet 2:** Profile picture of a woman, name "D", handle "@wukster", date "Nov 28". Engagement: 112 replies, 361 likes. Text: "Me in Nigeria: A mess. Corrupt. Dirty. A hell hole of d uncivilized. God forsaken. I can't b thr 365 days of d yr.  
  
Me everywhere else: Nigeria is Gods country. Blessed with natural/Human Resources&no natural disasters. The heart of Africa! Home of d greats!Rich. Naija4life 😊"
- Tweet 3:** Profile picture of a woman, name "small fox" with a fox emoji, handle "@spookyplacenta", date "Nov 29". Engagement: 583 replies, 1.9K likes. Text: "Me in Yorkshire: fed up of there being nothing here, everyone's miserable  
  
Me anywhere else: Yorkshire is incredible, we have the BEST tea, me ma makes the BEST puddings, everyone's so lovely and friendly, pints are cheap, Yorkshire 4 life."
- Tweet 4:** Profile picture of a woman, name "Nuzhat Tabassum", handle "@ThenSheAppears", date "Nov 29". Engagement: 55 replies, 311 likes. Text: "Me in Bangladesh: BDesh is going backwards.  
  
Me, everywhere else: We have the largest mangrove forest in the world. I lived among Bengal Tigers. Yunus is is my homeboy. My first words were poems of Nazrul. I feast solely on illish maach, Bharat & rosogullah. Amar Sonar Bangla..!"

Fonte: <https://twitter.com/i/moments/935864995883159555>

Já na quarta atividade, o trabalho gramatical propriamente dito é iniciado por meio de uma atividade de leitura que pede que os alunos correlacionem as perguntas com suas respectivas respostas (cf, figura 2), de acordo com os *Tweets* apresentados na primeira atividade da seção. É a partir dessa atividade que o verbo *to be* vai ser sistematizado, assim como os itens lexicais referentes à nacionalidade. Nas perguntas e nas respostas, o verbo *to be*, em todas as suas formas, está em negrito para facilitar a sua identificação e compreensão, necessárias para a realização da atividade sete.

Figura 2: Perguntas e respostas da atividade 4, seção *The World*

a) What's the nickname of the Bangladeshi girl?	(c) D <b>is</b> from Nigeria.
b) <b>Is</b> ... Brazilian? American.	(b) No, <b>she isn't</b> . She's
c) Where <b>is</b> D from? Nuzhat Tabassum.	(a) Her nickname <b>is</b>
d) <b>Are</b> the people in the Tweets kids? <b>are</b> adults.	(d) No, <b>they aren't</b> . <b>They</b>

Fonte: Unidade didática em análise

Aqui, o trabalho com o gênero *Tweet* seria fundamental para que os alunos, a partir do seu conhecimento de mundo envolvendo esse gênero e o conhecimento de sua organização textual transitassem pela atividade mais confortavelmente. A busca pela resposta para a primeira pergunta sobre o apelido usado pela menina de Bangladesh, por exemplo, fica mais transparente para os alunos, caso eles conheçam como o gênero *Tweet* se estrutura e, conseqüentemente, onde geralmente se localizam os nomes dos usuários.

Vale destacar, ainda, que, nas orientações para o professor, nessa atividade, sugere-se chamar a atenção dos alunos para o fato de que os usuários dos *Tweets* trabalhados têm línguas maternas diferentes e, por isso, utilizam a língua inglesa para se comunicar. Essa reflexão poderia vir no corpo da seção, em forma de uma atividade de discussão, por exemplo, dada a sua importância. Ela faria com que o trabalho com o sistema da língua ficasse ainda mais conectado com a realidade dos alunos e, conseqüentemente, com uma visão crítica de ensino de línguas.

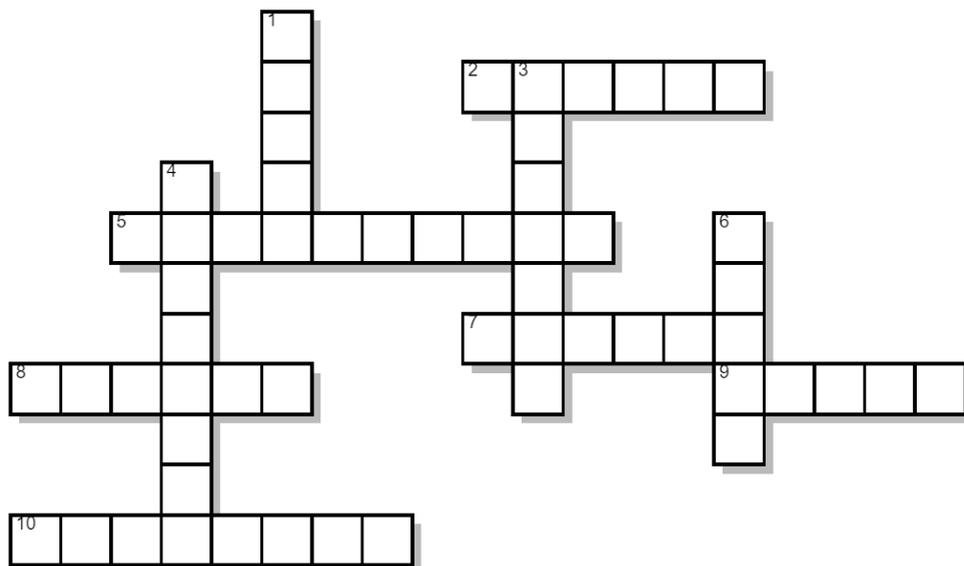
Antes de seguir adiante com a análise, sugiro que o trabalho com o gênero *Tweet*, na caixa *Learning about the text*, envolva, além das perguntas fundamentais para atividades com qualquer gênero (sobre público-alvo, função social, etc.), questões sobre o processo de produção e as características da *internet*, como a interação e os comentários. Além disso, cabe trabalhar com os alunos também sua capacidade de síntese para se expressarem em 140 caracteres e o uso e função do *hashtag* na cadeia de interação proporcionada por essa rede social. Seria interessante trabalhar a competência de concisão dos alunos a partir da temática da unidade,

pedindo que eles tentem resumir, por exemplo, em 140 caracteres, os conceitos de L1, L2 e LE aprendidos na unidade.

A atividade cinco trabalha, a partir das perguntas e respostas da figura 2, lexias referentes a países e nacionalidades. O trabalho com o léxico da língua se justifica pelo fato de que precisamos dele para tematizar a língua, bem como defendo que o léxico, assim como a gramática, seja trabalhado de maneira significativa, trazendo marcas culturais e ideológicas para o processo de construção de conhecimento. Pede-se que os alunos completem um quadro com os países e as nacionalidades que aparecem na atividade anterior. Porém, nem todas as informações de que eles precisam estão lá e, por isso, o enunciado pede que eles busquem *online* os vocábulos que faltam, o que configura um trabalho em uma perspectiva de autonomia individual.<sup>16</sup> A atividade seis, por sua vez, volta-se para a expansão do vocabulário dos alunos sobre países e nacionalidades, por meio do preenchimento de uma cruzadinha (cf. figura 3). Nota-se que ambas as atividades trabalham o conteúdo lexical em uma perspectiva indutiva e analítica à medida que encorajam os educandos a buscarem respostas, ao invés de recebê-las prontas.

<sup>16</sup> A autonomia individual está mais ligada à noção de autonomia do senso comum, entendendo que ser autônomo é agir no mundo sem a ajuda de outrem. O macrocritério *Autonomia*, por outro lado, se refere ao conceito de autonomia sociocultural, que parte do “pressuposto de que o indivíduo faz parte de um contexto socio-histórico e, como tal, é responsável por seus atos e pelas consequências daí originadas, além de exercer um papel modificador no e do meio social no qual está inserido” (NICOLAIDES; TILIO, 2011, p. 179).

Figura 3: Cruzadinha com países e nacionalidades, atividade 6, seção *The World*



ACROSS

- 2 Someone who is from France.
- 5 Someone who is born in Portugal.
- 7 A country where a Canadian is born.
- 8 Someone who is born in Germany.
- 9 A country where an Italian is born.
- 10 Someone who is born in Japan.

DOWN

- 1 A country where an Egyptian is born.
- 3 Someone who is from Russia.
- 4 A country where a Colombian is born.
- 6 A country where a Spanish is born.

Fonte: Unidade didática em análise

As atividades sete, oito e nove (cf. figura 4) objetivam desenvolver o conhecimento dos alunos acerca do verbo *to be*, no presente, nas suas formas afirmativa, negativa e interrogativa. Elas trazem à tona o macrocritério *Conteúdo*, que, diferentemente das outras seções, é de caráter gramatical.

Figura 4: Atividades 7, 8 e 9 da seção *The World*

**7. Pay attention to the words in bold in number 4 and mark the correct sentence(s) about them.**

( x ) The word *she* is used to refer to a girl.

( x ) The word *they* is used to refer to more than one person.

( x ) The verb forms used with *she* are: *is*, in the affirmative form, and *isn't* in the negative form.

( x ) The verb forms used with *they* are: *are*, in the affirmative form, and *aren't* in the negative form.

( x ) In questions, the verbs is and are are placed before subjects. |

**8. Find in the Tweets, a word that means:**

Eu: \_\_\_\_\_ I \_\_\_\_\_

Nós: \_\_\_\_\_ We \_\_\_\_\_

**9. Match the columns below appropriately.**

Professor/a, apresentar as formas completas dos verbos e explicar que as formas reduzidas são mais usadas no inglês falado, assim como em contextos escritos menos formais.

a) I	( b ) is/ isn't
b) she/he/it	( a ) am/ 'm not
c) we/you/they	( c ) are/ aren't

Fonte: Unidade didática em análise

É possível notar que as regras gramaticais não são apresentadas prontas para os alunos, mas estes são guiados a construí-las com a ajuda das atividades. Além disso, reforço a ideia de que o fato de o verbo *to be* ser trabalhado de maneira contextualizada, a partir de textos autênticos, os alunos tendem a ter mais facilidade para construir sentidos a partir do conteúdo e entender a sua função social, sabendo aplicá-lo em outros contextos situacionais.

Seria interessante também trabalhar esse ponto gramatical a partir de contrastes linguísticos com o português. Seria bastante produtivo mostrar para os alunos, por exemplo, que, enquanto o verbo *to be*, no presente, tem apenas três variações (*am, is, are*), o verbo *ser* tem uma forma diferente para cada pessoa do discurso. Talvez esse contraste linguístico ajude os alunos a terem mais confiança para aprender o inglês, uma vez que, pelo menos no que tange à conjugação verbal, parece ser uma língua mais fácil do que sua língua materna.

A atividade dez é composta por comentários de um fórum *online* sobre nacionalidades (cf. figura 5). Nessa atividade, mais tradicional, os alunos têm que completar lacunas com as formas “corretas” do verbo *to be*. Embora seja uma atividade bastante estrutural, ela não é

realizada por intermédio de orações soltas e descontextualizadas, o que tende a auxiliar os alunos no processo de construção de sentido.

Nas orientações para o professor dessa atividade, lê-se: “Professor/a, esses textos possibilitam a discussão sobre a dificuldade de se definir uma nacionalidade no mundo multicultural contemporâneo. É interessante discutir essa questão com os alunos, fazendo associações com as discussões propostas anteriormente sobre L1, L2 e LE”. É muito importante que os alunos percebam que a equação “um território = um povo = uma língua” se torna bastante complexa na era atual da globalização, visto que os fluxos geram misturas linguístico-identitárias, o que torna difícil definir nacionalidades e línguas maternas.

Contudo, assim como na atividade quatro, hoje percebo que essas orientações deveriam estar presentes no corpo da seção, posto a sua importância. Algumas possíveis perguntas que poderiam vir antes de os alunos preencherem as lacunas são: “O que esses comentários revelam sobre nacionalidades na contemporaneidade?”, “Como podemos dialogar esses textos com as discussões que fizemos sobre L1, L2 e LE?”. Essas perguntas fariam com que o trabalho com a gramática ficasse ainda mais contextualizado, uma vez que os textos se inter-relacionariam de forma mais contundente com o tema da unidade e das seções anteriores.

Essa ausência de um trabalho efetivo com a temática dos textos influencia a quarta categoria de análise: Transculturalidade. Eu diria que ela é parcialmente contemplada na seção *The World*, visto que, embora os comentários, assim como os *Tweets*, abarquem pessoas de diferentes culturas, os alunos não são encorajados a refletir sobre tais diferenças em nenhum momento. Esses textos, mas, principalmente, os comentários, têm potencial para possibilitar uma enriquecedora discussão sobre a dificuldade de delimitar fronteiras físicas e simbólicas aos países e às línguas na contemporaneidade, o que fortalece uma perspectiva transcultural do mundo, onde barreiras são desfeitas e constroem-se misturas linguístico-identitárias.

Figura 5: Comentários de um fórum online sobre nacionalidades, atividade 10, seção *The World*

The image shows a screenshot of an online forum. The forum is titled "Wadders" and "Stasisesque". The first post is by "Gone Gonzo" and the second is by "Premium Member".

**Wadders** POSTED: 31 March 2013 4:01 pm

Gone Gonzo

Strictly speaking, isn't it whatever it says on your Passport is what you are? But really it's down to the individual and how you feel.

\_\_\_English, and I feel English. My family have been English for generations as far back as my Granddad's mother who was Irish. I could jump on the 'plastic paddy' bandwagon, but I don't feel any connection to Ireland other than a love of Guinness, shared with many people across the plant no doubt.

I'd say it's a combination of where you were born, and what nationality your parents \_\_\_ .

Posts: 4433  
Joined: 16 Aug 2008

**Stasisesque** POSTED: 31 March 2013 4:34 pm

Premium Member

\_\_\_ British.

My dad \_\_\_ Irish (that is, Eire, not N.I.) born but grew up in the east end of London, and considers himself more of a Londoner than an Irishman.

My mum \_\_\_ English born, Scottish descent.

I don't like claiming to be Irish because I wasn't born there, and I've never been. When asked, I will explain that my dad is Irish so I do have close ties to the Irish, but I \_\_\_\_\_. I can't really claim to be Scottish as the last pure Scot in my family was my great-grandmother, though I am also proud to be of Scottish descent. I suppose I am more truthfully English, but that denies my Scottish roots too much for my liking. So I am British for my mother's side's sake and my father's adopted-heritage.

I do like having an Irish dad, though. It's amazing how many people treat the Irish like some magical species.

Posts: 1168  
Joined: 25 Nov 2008

Fonte: <http://www.escapistmagazine.com/forums/read/18.404739-How-do-you-define-your-nationality>

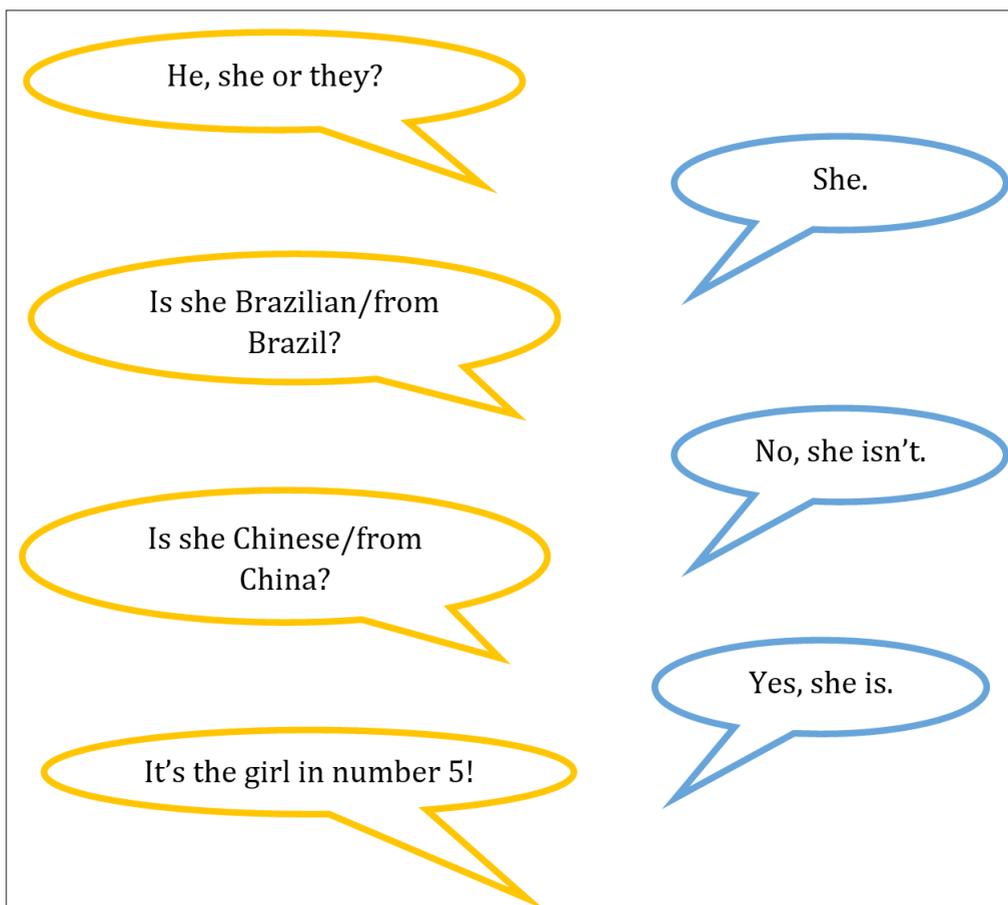
Além disso, a categoria *gêneros discursivos* também é suscitada nessa atividade pelo uso de comentários de um fórum *online*. Porém, embora esse gênero seja relevante para alunos do 8º ano, ele não é explorado, servindo apenas como base para o desenvolvimento linguístico dos alunos. Devido à sua importância, seria interessante trabalhá-lo em uma caixa *Learning about the Text*. Assim como o trabalho com o gênero *Tweet*, focalizar melhor as características do gênero em questão ajudaria na compreensão e desenvolvimento do conhecimento sobre o verbo *to be* e seus usos. Isso pode ser dito, porque, a partir do momento que os alunos entendem, por exemplo, que comentários em um fórum *online* geralmente são escritos em um registro mais informal da língua, eles podem transitar melhor pelas escolhas possíveis dentro do conteúdo aprendido. Ou seja, talvez, ao conhecer melhor a organização textual de comentários em fóruns *online*, os educandos se sintam mais à vontade para utilizar, por exemplo, as formas reduzidas do verbo *to be*, já que a tendência é ensinar que só se usam formas reduzidas no discurso oral. No entanto, certos gêneros, como esse, apesar de materializados na forma escrita, trazem características de oralidade.

A última atividade da seção é um jogo de adivinhação envolvendo lexias sobre países e nacionalidades, assim como o uso do verbo *to be*. O jogo consiste em adivinhar a pessoa das figuras (cf. figura 6) em quem o parceiro está pensando. Para isso, o aluno que está na vez de adivinhar deve fazer perguntas sobre nacionalidade. A atividade apresenta um diálogo modelo (cf. figura 7) para auxiliar os alunos nesse processo. Portanto, essa não é uma atividade que exige processos cognitivos muito complexos, mas é uma maneira lúdica e diferente de praticar os conteúdos léxico-gramaticais aprendidos.

Figura 6: Imagens de pessoas de variados países, jogo de adivinhação, atividade 11, seção *The World*



Fonte: [http://www.parcheminsdailleurs.com/SITE\\_ANGLAIS/newyork.html](http://www.parcheminsdailleurs.com/SITE_ANGLAIS/newyork.html)

Figura 7: Diálogo modelo, atividade 11, seção *The World*

Fonte: Unidade didática em análise

Apresentada a última atividade da seção, passo, agora, para uma discussão sobre os macrocritérios suscitados pela seção *The World*. O primeiro deles, Multiletramentos (críticos), pode ser percebido no trabalho com os seguintes letramentos: letramento de leitura (atividades 1, 2, 3 e 4) e letramento linguístico (atividades 5, 6, 7, 8, 9 e 10). Tais letramentos são trabalhados multimodal e multiculturalmente. Isso pode ser dito porque: diferentes semioses são exploradas, como, por exemplo, a representação de *likes* nos *Tweets*; e o desenvolvimento do letramento linguístico se dá em torno de textos de pessoas de diferentes culturas que expõem suas visões sobre suas próprias culturas.

Quanto aos gêneros discursivos, é possível elencar: *Tweets* e comentários de um fórum *online*. A escolha por esses gêneros se justifica pela sua relevância para a realidade social dos alunos, bastante conectados com o mundo a partir das redes sociais, e também pelo fato de eles possibilitarem que os alunos falem de si mesmos e de suas nacionalidades, produzindo estruturas com o verbo *to be*, de maneira contextualizada e atual. Embora ambos sejam gêneros

bastante relevantes para o alunado em questão, eles não são devidamente explorados na seção, como já sugerido anteriormente. Os textos acabam servindo somente como pano de fundo para o desenvolvimento do letramento linguístico e, mesmo assim, de maneira superficial, uma vez que, se o conhecimento da organização textual dos gêneros não for trabalhado devidamente, a produção linguística dos alunos pode ficar limitada e, até mesmo, comprometida. Um ponto positivo é que eles são autênticos e dialogam com o tema da unidade como um todo e das seções um e dois, porém precisavam ser efetivamente trabalhados.

A seção *The World* propõe uma diversidade de atividades, como: atividades de leitura (atividades 1, 2, 3 e 4), atividades de vocabulário (atividades 5 e 6), atividades gramaticais (atividades 7, 8, 9, 10 e 11). É importante destacar que, entre as atividades de leitura há ainda variações: atividades de múltipla escolha (atividade 1); atividades de localização de informações específicas no texto, sublinhando, destacando ou circulando-as (atividade 2); atividade de reflexão sobre o texto (atividade 3) e atividade de correlacionar colunas (atividade 4). As atividades de vocabulário, por sua vez, são compostas por uma atividade de busca de informações no ambiente virtual (atividade 5) e por uma cruzadinha (atividade 6). As atividades de cunho gramatical também podem ser desmembradas em: atividade no estilo “verdadeiro ou falso” (atividade 7), atividade de localização de informações no texto (atividade 8), atividade de correlacionar colunas (atividade 9) e atividade de preenchimento de lacunas (atividade 10). Essa variedade de atividades evidencia a minha preocupação em contemplar diferentes estilos de aprendizagem.

Sobre o macrocritério *Autonomia*, além do desenvolvimento da autonomia individual dos alunos, como já discutido durante a análise das atividades, essa seção também se preocupa com a autonomia sociocultural no que concerne ao aprendizado do código linguístico. Na medida em que a seção trabalha o conteúdo léxico-gramatical de forma contextualizada e indutiva, é esperado que esse conteúdo passe a fazer mais sentido para os alunos, o que facilita a utilização do mesmo no seu mundo social. Essa afirmação desemboca na última categoria de análise: *Conteúdo*, que, por ser trabalhado em uma perspectiva analítica, faz com que os aprendizes explorem as possibilidades de significados por ele engendradas e se tornem mais conscientes e críticos da função social das estruturas aprendidas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A seção didática estudada, assim como a sua análise, contribuiu para reforçar a relevância de uma perspectiva crítica no campo de ensino de línguas estrangeiras, dado que mostram ser possível elaborar materiais e pensar aulas de línguas sob um viés crítico e transformador.

Na verdade, além de mostrar ser possível, este artigo ressalta a necessidade de se pensar o ensino de línguas dessa maneira. Isso pode ser dito porque um trabalho que se preocupa com o desenvolvimento da postura crítica do alunado, a partir da associação do conteúdo

ensinado com a realidade social dos alunos, tende a tornar o aluno consciente da função social desse conteúdo e das possibilidades de significados por ele engendradas, como sugere o macrocritério *Conteúdo* (Tilio, 2016).

Ao trabalhar conteúdos léxico-gramaticais de maneira contextualizada e analítica, a seção *The World* pode facilitar o agenciamento sociocultural dos alunos, dado que trabalhar a língua a partir do seu uso pode possibilitar a construção de conhecimento de forma mais sólida e significativa.

É esperado que o presente artigo colabore para o entendimento do processo de aprendizagem como uma forma de agir no mundo, mostrando ser possível trabalhar conteúdos estruturais sob uma perspectiva crítica, que empodere os alunos a agir socioculturalmente e promova reflexividade sobre a construção de significados durante todo o processo.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. **Teaching Additional Languages**. Bellegarde: Sadag, 2001.
- KALANTZIS, M.; BILL, C. **Literacies**. Cambridge University Press, Cambridge UK, 2012, 464pp.
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-147.
- LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical literacy and the question of normativity: an introduction. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Ed.). **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice**. StLeonards: Allen & Unwin, 1997, p. 1-18.
- MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Homenagem a Antonieta Celani. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- MUSPRATT, S; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Ed.) **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice**. Nova York: Hampton Press, 1997.
- NICOLAIDES, C.; TILIO, R. O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio do letramento crítico. In: SZUNDY, P. T.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C.;

SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada e sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. São Paulo: Pontes, 2011.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-83.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. The nature of approaches and methods in language teaching. *In*: **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66, 1, Spring 1996, p. 60-92 [reimpresso em COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. London: Routledge, 2000.].

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

TILIO, R. O livro didático no ensino de línguas: caracterização do objeto, função e critérios de escolha. *In*: BARROS, A. L. E. C.; TENO, N. A. C.; ARAUJO, S. D. (Org.). **Manifestações**: ensaios críticos de língua e literatura. Curitiba: Appris, 2016. p. 215-237.

TILIO, R. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. *In*: HILSDORF ROCHA, C.; FRANCO MACIAL, R. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: entre discursos e práticas. São Paulo: Pontes Editores, 2015, p. 51-68.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1895-1936].

Recebido para publicação em: 18 maio 2020.

Aceito para publicação em: 17 set. 2020.