

Letramento crítico e cidadania: possibilidades para o uso da Constituição brasileira em aulas de inglês da escola regular¹

Critical literacy and citizenship: Possibilities for the use of Brazilian Federal Constitution in English classes at regular schools

Érika Amâncio Caetano²

erikasoares.ingles@gmail.com

Centro Universitário de Belo Horizonte

Pedro Henrique Pádua Carvalho Pinto³

pedrohpcp@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

RESUMO - Atualmente, estudos relacionando o letramento crítico (LC) ao ensino de língua inglesa (LI) em escolas regulares têm sido cada vez mais frequentes no campo da Linguística Aplicada. Tais estudos têm demonstrado como o LC enfoca oportunidades para a autonomia, o engajamento social e o exercício da cidadania pelo corpo discente na rede básica de ensino. Considerando o projeto de lei 6954 de 2013 – ou Projeto Romário, que preconiza o estudo da Constituição Federal (CF) em salas de aula das escolas regulares em território Brasileiro, este artigo tem como objetivo propor atividades à luz das teorias do LC que abarquem o estudo da constituição em aulas de língua inglesa das escolas regulares. Serão propostas três atividades baseadas nos princípios do LC para o ensino médio, utilizando a CF como pano de fundo. Espera-se que o presente trabalho possa contribuir significativamente para fomentar reflexões sobre possibilidades para o estudo da Constituição Brasileira na educação básica de forma geral.

Palavras-chave: letramento crítico, ensino de língua inglesa na escola regular, Projeto de lei 6954 de 2013.

ABSTRACT - Nowadays, studies relating Critical Literacy (CL) to English Language Teaching (ELT) in regular schools have become more and more frequent in the field of Applied Linguistics. Such studies have shown how theories regarding CL focus on providing students with opportunities for autonomy, social engagement and citizenship in English classes at regular schools. Considering Bill 6954 from 2013 – or “Bill Romário” –, which requests the study of the Federal Constitution (FC) in local classrooms around the country, this paper aims at proposing activities based on CL theories which involve the study of the FC in English classes at regular schools. Three activities based on CL aimed at high school students will be proposed, using the FC as their background. We hope that the present study will contribute significantly to foster reflections on possibilities for the study of the FC within the context of basic education in Brazil in a global way.

Keywords: critical literacy, ELT in regular schools, Bill 6954 from 2013.

Introdução

Ao longo dos anos, muito se tem dito sobre o ensino de língua inglesa nas escolas. Linguistas de todos os cantos do país têm incessantemente publicado livros e artigos sobre o tema, abarcando desde deficiências que justifiquem a precariedade das aulas de inglês na educação básica a possíveis alternativas para atribuir relevância a essas aulas. Considerando os vários mo-

tivos que de certa forma justificam tais deficiências no ensino de inglês na escola, dentre os quais podemos citar a desvalorização da disciplina por pais, alunos e pelas próprias instituições de ensino, a quantidade de alunos por turma, o distanciamento entre alunos da rede pública e situações reais de uso da língua (Mattos e Valério, 2010), novas políticas públicas fizeram-se necessárias, buscando ressignificar o ensino de línguas estrangeiras na escola regular.

¹ O termo “escola regular” refere-se às instituições educacionais da rede básica de ensino no Brasil. Essa definição as diferencia de outras instituições, como os cursos de idiomas, os cursos preparatórios e as universidades.

² Centro Universitário de Belo Horizonte. Av. Pastor Anselmo Silvestre, 1495, 5º andar, Dom Joaquim, 31170-678, Belo Horizonte, MG, Brasil.

³ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Rua Dom José Gaspar, 500, Coração Eucarístico, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Com a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006), é introduzido no cenário de ensino de língua estrangeira no Brasil o letramento crítico (LC), entendido nesse documento como um conjunto de teorias que visa fazer da sala de aula um espaço de reflexão, questionamento, autonomia, agência e transformação social. Segundo as OCEM, “preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que temos pela frente” (Brasil, 2006, p. 6). A partir desse momento, tem sido crescente o número de estudos associando o LC ao ensino de língua inglesa em escolas regulares. Soares (2014), por exemplo, realizou, em sua dissertação de mestrado, um estudo de caso dentro de uma escola da rede pública, que consistiu na aplicação de atividades elaboradas à luz do LC em uma sala de aula do 1º ano do ensino médio. Os resultados, que contaram com reflexões tanto dos alunos quanto da professora participante acerca dessa prática, mostraram que as atividades realizadas contribuíram significativamente para o engajamento dos alunos com a disciplina e também com os temas propostos, uma vez que as aulas possibilitaram sua expressividade e reflexão acerca de situações reais e presentes em seu cotidiano.

Ao constataremos que a prática pedagógica embasada no LC pode criar oportunidades, em aulas de língua inglesa da escola regular, para a autonomia, o engajamento social e o exercício da cidadania por parte dos alunos, percebemos uma relação pertinente entre tal prática pedagógica e o projeto de lei 6954 de 2013, criado pelo deputado Romário⁴ – prevê o ensino da Constituição Brasileira em sala de aula, como necessidade básica para a promoção da cidadania do corpo discente. Faz-se necessário mencionar que o projeto ainda não foi aprovado pela Câmara. Ainda assim, consideramos relevante esse movimento em direção à conscientização dos alunos sobre seus direitos, como forma de legitimação de sua cidadania.

Tendo em vista o papel do LC em aulas de língua inglesa na rede básica de ensino, juntamente com o papel da Constituição na formação ética e cidadã de nossos alunos, este artigo tem como objetivo *propor* atividades à luz das teorias do LC que abarquem o estudo da Constituição Brasileira em aulas de inglês das escolas regulares. Espera-se que o presente trabalho possa contribuir significativamente não somente no âmbito do ensino de língua inglesa no ambiente escolar, como também para fomentar reflexões sobre possibilidades para o estudo da Constituição Brasileira na educação básica de forma geral, como estratégia de empoderamento e agência dos aprendizes Brasileiros.

O letramento crítico: breve contextualização

A fim de delimitar um escopo para o conceito de letramento crítico, devemos em primeiro lugar compreender o conceito de letramento.

Segundo Soares (2009, p. 18), entende-se por letramento “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever”, ou a condição do indivíduo que se insere em grupos e práticas sociais por ter-se apropriado da escrita. Dessa forma, enquanto a alfabetização determina que o indivíduo aprendeu apenas a ler e a escrever, o letramento enfoca a apropriação dessas habilidades pelo indivíduo e a incorporação de práticas sociais por elas demandadas (Soares, 2009). Street pontua que “[...] no Brasil, houve uma objeção à visão estreita de aquisição do letramento – representada pelo termo *alfabetização* – e o uso do termo *letramento* facilitou a referência aos processos envolvendo os usos da leitura e da escrita em situações sociais” (2013, p. 51).

Ao observarmos que o letramento lida com o uso social da leitura e da escrita ou com a condição de quem está socialmente em contato com essas habilidades, é possível compreender que suas práticas são ideologicamente situadas, uma vez que “determinadas identidades associam-se a determinadas práticas” (Street, 2013, p. 54).

Considerando que o uso social da leitura e escrita, de acordo com Soares, envolve “fazer uso de diferentes tipos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações” (Soares, 2009, p. 23), pode-se concluir que ao leitor cabe interagir com o texto de forma a pontuar, questionar e até mesmo interferir em questões socioculturais que ele traz de forma implícita ou explícita, visando à transformação desse indivíduo em nível local e global. Esse tipo de interação com o texto, a fim de extrair dele intenções, discursos e oportunidades de mudança (Mattos e Valério, 2010; Cervetti *et al.*, 2001), define o que se entende, neste trabalho, como letramento crítico.

O letramento crítico tem suas raízes não só na teoria crítica social e na pedagogia crítica proposta por Paulo Freire na década de 1970, mas também na aplicação da teoria marxista ao contexto educacional nas décadas de 1970 e 1980. Segundo Lankshear e McLaren (1993), a ideia de que a educação constituía um processo neutro e apolítico foi gradualmente substituída por um reconhecimento geral de novas mudanças educacionais advindas dessas teorias. Tais mudanças sustentavam a ideia de um aprendizado socialmente construído e ideologicamente constituído, uma vez que o letramento em si reflete valores, crenças, práticas e relações de poder em uma determinada comunidade, conforme a concepção de letramento apresentada, anteriormente, por Soares (2009) e Street (2013).

⁴ Termo cunhado pelos autores, por se tratar de um projeto desenvolvido pelo deputado Romário.

Em 1993, Lankshear e McLaren já definiam o letramento crítico como

[...] o ponto até o qual, e as formas com que práticas sociais e concepções de leitura e escrita possíveis e reais capacitam sujeitos humanos a entender e engajar-se em políticas da vida diária na busca por uma ordem social mais verdadeiramente democrática (Lankshear e McLaren, 1993, p. xviii).

Percebe-se, dessa forma, que o letramento crítico constitui uma prática politicamente situada que busca oferecer aos aprendizes “uma melhor ‘leitura’ do mundo e, como consequência, oportunidades de ‘reescrevê-lo’ de forma a abordar seus interesses, identidades e aspirações mais igualitariamente” (Lankshear e McLaren, 1993, p. xviii). Em outras palavras, diferentemente da leitura crítica, que encara a leitura enquanto processo cognitivo, cuja preocupação central é a análise textual em sentido mais amplo, o letramento crítico tem como foco a transformação social. Segundo Cervetti *et al.* (2001), o objetivo da leitura crítica é evitar obscuridades e dúvidas em um texto, através do reconhecimento de intenções e discursos, inferências, distinção entre fatos e opiniões e de um posicionamento crítico em relação ao que se lê. Ainda de acordo com os autores, a leitura crítica envolve uma análise racional da realidade, pautada em “pressupostos sobre conhecimento, verdade, autoria, discurso e objetivos para a educação” (Cervetti *et al.*, 2001, p. 5). Assim, mesmo que os alunos aprendam a compreender, por exemplo, porque alguns autores e ilustradores escolhem determinadas representações de mundo em detrimento de outras, na leitura crítica, o texto não é visto por eles como um espaço de crítica social para luta e mudança (Cervetti *et al.*, 2001).

Observa-se aqui o papel social de crítica, envolvimento e transformação atribuído à educação dentro da perspectiva freireana, que serviu de base para o que se entende atualmente por letramento crítico. Para chegar à concepção de “crítico” que temos hoje, bem diferente da ideia que se tinha uma década atrás de “uma compreensão textual mais elevada” (Luke 2003, p. 1), o autor resgata o legado deixado por Freire – engajamento crítico com a sociedade, crítica à política, crítica à propaganda e à disseminação de ideologias e um foco crítico nas “psicologias humanas de luta e opressão” (p. 4). Segundo o autor, o “crítico” representa

[...] não só redistribuições de poder e capital, mas também pautas educacionais liberais e neoliberais para melhorar o pensamento e a realização individuais, projetos educacionais pós-coloniais e etno-nacionalistas para reformular o caráter do texto canônico, conhecimento e voz nas escolas, e a busca de atividades de desconstrução textual e crítica às narrativas dominantes (Luke, 2003, p. 1).

McLaren (2003, p. 62) reitera essa ideia, alegando que “qualquer teoria educacional que se preze deve estar fundamentalmente ligada à luta por uma vida qualitativamente melhor para todos através da construção de uma sociedade baseada em relações não exploratórias e na justiça social”.

Baseado no conceito proposto por Giroux (2001) e amparado nos demais autores mencionados anteriormente, entende-se o letramento crítico como um movimento educacional embasado na necessidade de oferecer aos alunos oportunidades de reconhecimento de tendências e intenções nas mídias às quais têm acesso, de forma a conectar esse novo conhecimento a ações de consciência crítica e transformação da sociedade em que vivem. Esse “movimento educacional” se traduz em uma atitude consciente do professor dentro da sala de aula (Duboc, 2007), no sentido de promover o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos acerca dos valores culturais, ideológicos e sócio-históricos disseminados na sociedade em que vivem.

Assim, o texto, na perspectiva crítica, precisa também ser visto como um veículo para perpetuação de uma ideologia; faz-se necessário, portanto, “situar o aluno acerca do não-dito” (Mattos e Valério, 2010), ou seja, o público ao qual o texto serve e a ideologia que ele dissemina. Segundo Cervetti *et al.* (2001), a ideia trazida por essa proposta é a formação de um mundo mais justo, através da crítica aos atuais problemas políticos e sociais e da proposição de soluções.

Morrell (2002, p. 73) reitera essa ideia ao tratar do uso do LC em sala de aula, pontuando que, na pedagogia embasada no LC,

[...] aluno e professor aprendem um com o outro enquanto engajam-se em diálogos autênticos que são centrados nas experiências da juventude urbana como participantes e criadores da cultura popular.

É possível compreender, portanto, que a educação crítica implica a construção sócio-colaborativa do conhecimento, pautada na transformação social e na constante luta contra a opressão e as desigualdades geradas por diferenças históricas, políticas, econômicas e culturais.

Dada a tentativa de conceituação do LC, passemos agora à compreensão de seu escopo no campo do ensino de língua inglesa nas escolas regulares Brasileiras.

O LC no ensino de língua inglesa em escolas regulares

A língua inglesa foi integrada ao currículo escolar como disciplina obrigatória nas escolas regulares brasileiras em 1809⁵ (Souza, 2011). Ao tomarmos por base a

⁵ Por decisões políticas, a língua inglesa deixou de integrar o currículo escolar de 1889 a 1892 (Benjamin Constant) e adquiriu caráter não-obrigatório para o primeiro grau em 1961 (LDB). Em 1996 a nova LDB atestou que o ensino de uma língua estrangeira seria obrigatório tanto no ensino fundamental quanto no médio (Leffa, 1999). Como resultado, a maior parte das escolas Brasileiras tem a língua inglesa como parte obrigatória do currículo.

história do ensino de língua inglesa em território brasileiro, é possível verificar a evolução das abordagens de ensino de forma a tornar o aluno participante cada vez mais ativo de sua aprendizagem. O estruturalismo, caracterizado pelo foco na gramática e nas formas linguísticas, deu lugar, no início da década de 1970, a movimentos contrários que culminaram no surgimento da abordagem comunicativa (Cox e Assis-Peterson, 2008) que, no Brasil, só se popularizou, principalmente, a partir dos anos 1990. Dentro dessa abordagem, a língua passa a ser utilizada como instrumento de socialização e construção de significados. Com isso, o aluno ganha mais espaço no processo de aprendizagem, uma vez que, ao invés de aprender a língua para só depois usá-la, ele usa a língua para aprendê-la, ou seja, enquanto aprende (Richards e Rodgers, 2001).

Com a abordagem comunicativa (AC), o ensino de língua inglesa ganhou um novo enfoque, mais voltado para a comunicação na língua-alvo e não apenas para a aprendizagem de regras linguísticas. Algumas décadas depois da popularização da abordagem comunicativa, contudo, as abordagens tradicionais ainda dominam a prática dentro de sala de aula. Dentre os motivos, podemos citar a desmotivação dos professores de língua inglesa, a heterogeneidade das turmas e o aparente descrédito da disciplina em âmbito escolar (Cox e Assis-Peterson, 2008). Mattos e Valério (2010, p. 136-147) complementam esses motivos, alegam que

[...] a distância entre os aprendizes Brasileiros e situações reais de comunicação na língua-alvo; a conveniência do terreno seguro e com menores demandas da abordagem estrutural; as deficiências comunicativas dos próprios professores no uso do idioma; a falta de disposição de instituições para investimento na implementação de um currículo comunicativo; turmas excessivamente numerosas e a conduta naturalmente decorrente do ambiente de sala de aula tradicional, com sua disposição de assentos; o pouco tempo destinado à LE [língua estrangeira] na grade curricular; a menos valia dos sujeitos envolvidos no processo educativo somada à descrença na relevância da disciplina estão entre algumas das razões que podemos levantar para a não consolidação do ensino comunicativo de LE, em nenhuma de suas formas, na escola regular.

Somam-se aos vários motivos supracitados para a predominância de abordagens tradicionais no ensino de inglês na rede básica de ensino a incapacidade dos métodos e abordagens de adequarem o ensino de língua estrangeira às mudanças sociais advindas das novas tecnologias e da globalização (Richards e Rogers, 2001). Esse conjunto de fatores trouxe, nos anos 1990, pesquisas como a de Kumavadi (1994, 1999), que preconizam práticas pedagógicas localmente orientadas, de forma a abranger a voz do aluno, seus anseios, suas expectativas e a participação desse aluno em seu processo de aprendizagem. Um modelo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira que incentive o protagonismo, a autonomia e a reflexividade do aprendiz, visando à sua própria transformação vai ao encontro do que preconizam as teorias do LC na escola regular.

Esses, no entanto, não são os únicos motivos para a implementação do letramento crítico no ensino de língua estrangeira. Segundo Hall (1995, p. 175), a pedagogia e a teoria que regem o ensino de línguas “devem dar atenção às forças sócio-históricas e políticas que residem tanto nos significados dos recursos linguísticos quanto nas identidades sociais daqueles que buscam utilizá-los”. Percebe-se aqui o caráter político do ensino de língua inglesa, haja vista que a língua pode ser vista como um instrumento para desenvolvimento da consciência crítica e senso de participação do aluno enquanto cidadão e membro de uma comunidade.

De acordo com Jorge (2012, p. 842),

[r]econceptualizar as abordagens para o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil constitui uma mudança política significativa no que diz respeito a escolas “regulares”, uma vez que considera-se que ensinar uma língua deve ser visto como muito mais que apenas oferecer aos alunos uma ferramenta para a comunicação. A língua inglesa também é vista como uma ferramenta para promover criticidade e reflexão.

Essa é também a perspectiva fomentada pelas OCEM. Segundo tais orientações, as finalidades do ensino médio são “o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado” (Brasil, 2006, p. 7).

No que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, as OCEM propõem que a disciplina constitua um meio para “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). Depreende-se dessas propostas o intuito de se desenvolver a cidadania do aluno, de forma a situá-lo acerca da posição que ocupa na sociedade em que vive.

Considerando as propostas das OCEM para o ensino de língua inglesa, pautadas no exercício da cidadania e na agência e transformação social, vejamos a seguir como a Constituição Brasileira e o Projeto de Lei 6954 de 2013, denominado neste trabalho de Projeto Romário, serviram de aporte na promoção da cidadania em aulas de língua inglesa da escola regular.

A Constituição Federal e o Projeto Romário

As Constituições são documentos que regem as principais normas e princípios das sociedades politicamente organizadas. Nas palavras do constitucionalista Alexandre de Moraes (2014, p. 6-7), a Constituição deve ser entendida como “um conjunto de normas que disciplinam a estruturação do Estado, da formação dos poderes públicos, forma de governo, aquisição do poder de governar, distribuição de

competências, direitos, garantias e deveres dos cidadãos”. A constituição representa, dessa forma, o modo pelo qual as sociedades se formam, se estabelecem e se organizam, além de constituir um parâmetro de validade para todas as outras espécies normativas e legais de um determinado País.

No caso da Constituição Brasileira, que foi promulgada em 1988, ela possui é formada por um conjunto de normas e atua como diretriz no estabelecimento dos fundamentos, objetivos e princípios do Estado Democrático de Direito.

A consolidação da Assembleia Constituinte responsável pela elaboração da Constituição Federal de 1988 deu-se de forma bastante abrangente, com a participação maciça das mais variadas classes sociais e setores produtivos, retomando um modelo político-jurídico focado na democracia e nos pressupostos de liberdade e igualdade que também fundamentam o Estado Democrático de Direito e os anseios da sociedade Brasileira, tal como referendado no preâmbulo e nos fundamentos da CF de 1988.

Chamada de Constituição Cidadã, termo cunhado primeiramente por Ulysses Guimarães em 1988 quando da organização da Assembleia Constituinte, a CF teve papel fundamental na implementação e efetivação de diversos direitos. Dentre eles, podemos citar os direitos fundamentais, os direitos individuais, os direitos sociais e coletivos, bem como as regras de estruturação e funcionamento do Estado.

A CF de 1988, entre outras diversas garantias, trouxe, em seu Título II, os Direitos e Garantias Fundamentais, subdivididos nos cinco capítulos delimitados a seguir:

- os Direitos Individuais e Coletivos, que são os direitos ligados ao conceito de pessoa humana e à sua personalidade, tais como à vida, à igualdade, à dignidade, à segurança, à honra, à liberdade e à propriedade (os direitos individuais e coletivos estão previstos no artigo 5º e seus incisos da CF);
- os Direitos Sociais, em que o Estado Social de Direito deve garantir as liberdades positivas aos indivíduos, referindo-se às seguintes áreas: educação, saúde, trabalho, previdência social, lazer, segurança, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Sua finalidade é a melhoria das condições de vida dos menos favorecidos, concretizando assim, a igualdade social (os referidos direitos estão elencados a partir do artigo 6º da CF);
- os Direitos de Nacionalidade, que dispõem sobre o vínculo jurídico político que liga um indivíduo a certo e determinado Estado, fazendo com que este indivíduo se torne um componente do povo, capacitando-o a exigir sua proteção – em contrapartida, o Estado sujeita-o a cumprir deveres impostos a todos (os direitos de nacionalidade estão previstos no artigo 12º e seguintes da CF);
- os Direitos Políticos, que permitem ao indivíduo, através de direitos públicos subjetivos, exercer

sua cidadania, participando de forma ativa dos negócios políticos do Estado (os direitos políticos estão elencados no artigo 14º da CF);

- os Direitos Relacionados à Existência, organização e a participação em partidos políticos: garantem a autonomia e a liberdade plena dos partidos políticos como instrumentos necessários e importantes na preservação do Estado Democrático de Direito (os referidos direitos estão elencados no artigo 17º da CF).

Sendo assim, percebe-se que a CF é um documento formal que pode ser usado para efetivação e concretização de diversos direitos fundamentais dos cidadãos Brasileiros, servindo de instrumento material e jurídico para afirmação dos fundamentos e objetivos elencados na CF. Resta, no entanto, que os cidadãos para os quais esse documento foi criado sejam conscientizados acerca de seus direitos fundamentais, a fim de exigirem do Estado os meios de atendimento às suas necessidades básicas, bem como a efetivação de todos os direitos a eles garantidos pela CF.

Selonk (2011), em artigo sobre a efetivação dos direitos fundamentais, trata da efetivação de direitos como a grande problemática dos dias de hoje.

O autor explicita que

[m]ais de vinte anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, são incontestes os avanços conseguidos. Porém, mais importantes do que todas as conquistas, hoje, é a efetivação dos direitos já assegurados pela norma legal. Não é mais necessário justificar, mas sim concretizar (Selonk, 2011).

Dessa análise, é possível inferir que os cidadãos devem procurar a efetivação dos direitos trazidos em nossa Carta Maior. Neste sentido, um cidadão que sabe de fato os direitos que possui tem mais instrumentos legais, jurídicos e sociais para buscar a aplicabilidade destes direitos.

A CF não foi promulgada inutilmente, nem é mais uma lei sem efetividade e aplicabilidade. Todos os indivíduos que habitam o território Brasileiro precisam e podem usar esse documento como um meio de exigirem que lhes seja garantido o direito a uma vida digna. Considerando a importância da conscientização dos cidadãos Brasileiros acerca de seus direitos fundamentais como ferramenta para o exercício de sua cidadania, consideramos pertinente enfocar, no presente trabalho, o Projeto de Lei 6954 de 2013, que propõe o estudo da Constituição Brasileira nas escolas regulares. Um panorama desse projeto de lei será apresentado a seguir.

O Projeto de Lei 6954 de 2013 ou Projeto Romário

O Projeto de Lei 6954 de 2013 foi concebido pelo senador Romário em 2013. O projeto prevê o ensino da Constituição Federal (CF) na rede básica de ensino em

todo país, com o objetivo de apresentar ao corpo discente seus direitos e deveres enquanto cidadãos Brasileiros. De acordo com o próprio senador Romário, idealizador do projeto, “o objetivo deste projeto de lei é expandir a noção cívica dos nossos estudantes, ensinando-lhes sobre seus direitos constitucionais como cidadão e futuro eleitor” enquanto aprendem sobre seus deveres” (Romário Senador, s.d.). O texto normativo do Projeto de Lei 6954 de 2013 altera dois artigos da Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional, incorporando a disciplina Direito Constitucional às cadeiras do Ensino Médio, além do incentivo à compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, do exercício da cidadania, da tecnologia, das artes e dos valores morais e cívicos em que se fundamenta a sociedade. Tal iniciativa representa um primeiro passo rumo ao engajamento e à agência cidadã de nossos jovens em situações que permeiam seu dia-a-dia, sejam elas de ordem política, econômica, cultural, histórica ou social.

Apesar da relevância dessa proposta para o empoderamento dos aprendizes e sua participação efetiva em âmbito social, o Projeto Romário ainda não foi aprovado pela Câmara. Pensando na importância da conscientização

dos jovens sobre seus direitos fundamentais e considerando que o LC enfoca a formação ética, humana e cidadã do corpo discente, o presente artigo tem como objetivo propor atividades à luz das teorias do LC para o ensino de LI nas escolas regulares, utilizando a CF como base para sua elaboração. Acreditamos que, no momento em que é dada ao aprendiz a oportunidade de se empoderar por meio do conhecimento sobre sua própria condição de cidadão, ele pode passar a interferir de forma ativa e consciente em sua própria realidade. Vejamos agora as atividades pensadas para o ensino médio da rede básica de ensino com esse propósito.

Atividades de letramento crítico à luz do Projeto de Lei 6954 de 2013

A fim de sugerir alternativas para a utilização da CF em aulas de inglês da escola regular, algumas atividades foram criadas levando-se em consideração um arcabouço, desenvolvido por Soares (2014)⁶, contendo alguns princípios para a elaboração de atividades embasadas no LC.

As atividades foram desenvolvidas para turmas de segundo ano do ensino médio da rede básica de ensino,

Quadro 1. Princípios para elaboração de atividades criticamente embasadas.

Chart 1. Principles for the creation of critically-based activities.

Princípios para elaboração de atividades de LC	Traços de inclusão do princípio nas atividades
(1) Fatores para elaboração de materiais dentro da perspectiva crítica (Richards, 2001 <i>in</i> Rashidi, 2011)	
Fatores do programa (a) <i>Propósito</i> : relacionado ao objetivo geral do programa. (b) <i>Objetivos</i> : relacionados aos resultados reais/objetivos específicos do programa.	(a) Material em consonância com o eixo temático proposto pela instituição de ensino para a etapa letiva – Sociedade e cultura. (b) Objetivos em consonância com o eixo temático mencionado.
Fatores de conteúdo (a) <i>Definição do conteúdo</i> : relacionados à definição de temas usados nos materiais. (b) <i>Fonte do conteúdo</i> : relacionados à fonte de seleção do conteúdo. (c) <i>Disposição do conteúdo</i> : relacionados à sequência do conteúdo.	(a) Contexto previamente definido nas atividades. (b) As fontes selecionadas para elaboração do material foram sites jurídicos e a própria CF. (c) As atividades encontram-se em sequência didática apropriada.
Fatores pedagógicos (a) <i>O processo da educação</i> : relacionados ao método de conhecimento e educação nos materiais. (b) <i>A estância da cultura de origem</i> : relacionados à posição de culturas locais em materiais de ELT.	(a) O material envolve objetivos críticos ao mesmo tempo em que cria oportunidades para o desenvolvimento linguístico-comunicativo dos alunos. (b) O material trata da constituição Brasileira, tema presente na realidade dos alunos.

⁶ Mais informações relacionadas ao arcabouço de princípios para a elaboração de atividades embasadas no LC encontram-se na dissertação de mestrado da autora, em Soares (2014).

Quadro 1. Continuação.**Chart 1.** Continuation.

Princípios para elaboração de atividades de LC	Traços de inclusão do princípio nas atividades
Fatores relacionados ao professor (a) <i>O papel do professor</i> : relacionados ao papel que o material adota para o professor. (b) <i>Expectativas do professor</i> : relacionados às supostas expectativas que o professor leva para a sala de aula ao utilizar os materiais.	(a) O material guiará o professor em uma jornada que visa garantir ao aluno o conhecimento acerca dos seus direitos e estratégias de lutar para que eles sejam cumpridos. (b) Espera-se que os alunos se envolvam com o tema e possam se expressar sobre um tema de vital importância para eles.
Fatores relacionados ao aprendiz (a) <i>O papel do aluno</i> : relacionado ao papel que o material adota para o aluno. (b) <i>Expectativas do aprendiz</i> : relacionados às supostas expectativas que o aluno leva para a sala ao utilizar os materiais.	(a) A proposta do material é conscientizar o aluno sobre seus direitos e o descumprimento dos mesmos. (b) Espera-se que o aprendiz leve suas opiniões sobre o tema, baseadas em experiências reais.
(2) Critérios para presença do LC (compilação de autores)	
(I) “[...] uma filosofia ou abordagem para a educação que considera como a educação pode empoderar indivíduos com as ferramentas para entender e criticar o mundo, objetivando a promoção da justiça social” (Jorge, 2012, p. 10).	Oportunidades para o empoderamento dos alunos a partir de construções verbais e não verbais nos registros formal e informal, buscando o exercício de sua cidadania dentro e fora de sala de aula.
(II) “[...] professores passam a ver os alunos como indivíduos em sua totalidade, [...] passam a reconhecer [...] o que os alunos trazem para as aulas e como o que os alunos trazem é e não é valorizado, reconhecido e abordado no currículo, na sala de aula e no ambiente escolar” (Hawkins, 2011, p. 107).	Oportunidades para que os alunos possam expressar sua opinião oralmente e por escrito.
(III) “[...] no letramento crítico, os leitores veem além da situação para examiná-la de forma mais complexa”. Ler sob uma perspectiva crítica requer que os leitores analisem e avaliem textos [...], significativamente leiam e questionem sua origem e propósito, e <i>ajam</i> através da representação de perspectivas alternativas” (McLaughlin e DeVoogd, 2004, p. 23).	Discussão sobre a perspectiva da constituição e as reais condições dos cidadãos Brasileiros, de forma a propor soluções e ações de conscientização.
(3) Princípios do Letramento Crítico de Lewison et al. (2002 in McLaughlin e DeVoogd, 2004, p. 17-18)	
Entendimento do texto para obtenção de diferentes perspectivas.	Discussão sobre os sete direitos constitucionais mais violados no Brasil, incluindo opiniões dos alunos sobre motivos para tal violação e discrepância do discurso contido nos artigos e nossa realidade atual.
Análise dos múltiplos pontos de vista em um texto, estando eles explicitamente representados ou não.	Análise do discurso dos artigos constitucionais em contraposição aos dados que comprovam sua violação.
Foco em questões sociopolíticas, a fim de se pensarem as relações de poder entre indivíduos.	Foco em direitos constitucionais violados no Brasil.
Ação e promoção da justiça social através da reflexão e de atitudes que fomentem mudanças nas desigualdades que permeiam nossa sociedade.	Discussão sobre um tema relevante à formação cidadã e proposição de soluções.

dentro do eixo temático Sociedade, Cidadania e Cultura, que rege os critérios para a escolha dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Brasil, 2015). O ensino médio foi escolhido com base nas OCEM, que clamam pelo exercício da cidadania, pelo questionamento crítico e pela autonomia dos alunos. Já o segundo ano foi escolhido devido à idade média dos alunos – dezesseis anos –, pois a partir desse momento de suas vidas já estão aptos a exercerem a cidadania mediante o voto popular para a escolha de seus representantes.

Os princípios norteadores para elaboração das atividades basearam-se em um conjunto de fatores pré-estabelecidos por Richards (2001) e adaptados à prática pedagógica crítica por Rashidi (2011), além de uma compilação de critérios do LC segundo estudiosos da área e ainda princípios do LC desenvolvidos por Lewison *et al.* (2002 in McLaughlin e DeVogd, 2004, p. 17-18). Esse arcabouço de princípios encontra-se disposto a seguir, com os princípios para elaboração das atividades no lado esquerdo do Quadro 17. O lado direito, denominado “traços de inclusão de cada princípio nas atividades”, foi

preenchido com informações sobre as tarefas elaboradas no presente trabalho, que virão descritas na próxima seção.

Observa-se, dessa forma, que as atividades propostas neste artigo encontram-se em consonância com os princípios do LC descritos no modelo e também nas OCEM, tendo como plano de fundo os direitos fundamentais da CF. Vejamos agora a proposta de atividades.

Contextualização das atividades elaboradas neste artigo

A elaboração das atividades aqui proposta contou, além do arcabouço de princípios e critérios para a presença do LC, com uma cuidadosa reflexão acerca dos temas considerados por nós como os mais relevantes para a conscientização e formação cidadã dos alunos. Dessa forma, escolhemos trabalhar com os direitos constitucionais mais violados no Brasil, uma vez que não haveria somente uma contextualização dos direitos fundamentais de todo cidadão Brasileiro, mas também uma reflexão importante sobre o fato de muitos de nós não termos acesso a esses

Quadro 2. Contextualização das atividades elaboradas neste artigo.

Chart 2. Background information on the activities created in this article.

Contexto

Os sete direitos constitucionais mais violados no Brasil.

Objetivos linguístico-comunicativos

Apresentar aos alunos vocabulário básico relacionado aos direitos constitucionais e dados estatísticos sobre violações de tais direitos; dar a eles condições de produzirem um pôster e escreverem uma carta formal na língua-alvo.

Objetivos críticos

Conscientizar os alunos acerca de direitos fundamentais estabelecidos pela Constituição Brasileira, assim como seu descumprimento; dar a eles oportunidades de expressarem sua opinião por meio da confecção de pôsteres sobre o tema; aproximá-los de oportunidades de transformação social por meio da argumentação sobre o tema e proposição de soluções.

Activities

(Professor, inicie a aula perguntando aos alunos o que eles conhecem sobre a constituição e sobre seus direitos fundamentais. Em seguida, distribua os *handouts* e inicie uma discussão sobre os sete direitos fundamentais mais violados no Brasil – dignidade aos presos, juventude, igualdade, moradia, saúde, trabalho e salário mínimo).

1. The Constitution is a document which assures that the citizens in a given country are granted with equality, integrity and dignity. Although its articles contain rights to be shared among all members of a community, in real life we know that they are sometimes violated – as a result, many people live hopeless lives in precarious conditions.

Look at the following table. On the left, you will find seven very important constitutional rights according to the Brazilian Federal Constitution of 1988. On the right, we have data showing how they have been violated in our country. Match the two columns below.

(Respostas: 4. 7. 1. 3. 6. 2. 5)

⁷ Faz-se imperioso ressaltar que tal compilação de princípios não implica na proposição de um modelo, mas sim um conjunto de pilares norteadores para a elaboração das tarefas pedagógicas desenvolvidas no presente artigo.

Quadro 2. Continuação.
Chart 2. Continuation.

Constitutional rights	Violations*
<p>1. DIGNITY TO INMATES Art. 5th, XLIX – it is ensured to inmates the respect to their physical and moral integrity.</p>	<p>() Only 52,5% (30 million) of Brazilian households have water supply, sanitary sewage, garbage collection and up to 2 residents per dormitory, conditions considered adequate by IBGE; 11 million people live in slums. In 2008, according to Unesco, 31,992 people were homeless.</p>
<p>2. YOUTH Art. 227. It is the duty of the family, the society and the State to ensure the child, the adolescent and the youngsters, with absolute priority, the right to life, health, food, education, leisure, professionalization, culture, dignity respect, freedom and family and community interaction, as well as keep them safe from all forms of negligence, discrimination, exploitation, violence, cruelty and oppression.</p>	<p>() According to the Interunion Statistics and Socio-economic Studies Department, the Brazilian minimum salary should be R\$3.118,62, nearly four times more than our current value. These calculations refer to the “necessary minimum salary”, considering household expenses, as proposed in the Brazilian Federal Constitution.</p>
<p>3. EQUALITY Art. 5th. Everyone is equal before the Law, with no distinction of any nature, so that Brazilian and foreign residents are ensured the inviolability of their right to life, equality, safety and property [...].</p>	<p>() In 2012, only 9% of the prison population was engaged in educational activities; only 17% was involved in labor activities; less than 30% are employed after leaving jail.</p>
<p>4. HOUSING Art. 23. It is a common competence of the Federal Government, States and Municipalities: IX – promote housing construction programmes and the improvement of residential conditions and basic sanitation.</p>	<p>() Only 1% of the indigenous population have access to higher education, according to the Ministry of Education – nearly 40% of them live out of their lands; Brazil is the leader in homosexual killing according to the NGO Transgender Europe.</p>
<p>5. HEALTH Art. 196. Health is a right granted to everyone and a duty of the State, guaranteed by way of social and economic policies which aim at the reduction of the risk to illnesses and other aggravations, as well as the universal and egalitarian Access to actions and services to its promotion, protection and recuperation.</p>	<p>() Due to reasons such as modern slavery, child work and discrimination, only 56.2% of the working population were formally employed. According to the company Elancers. 38% of Brazilian companies would not hire LGBT people for leading positions and 7% would not hire them at all.</p>
<p>6. WORK Art. 6th. It is ensured to the society the right to education, health, food, work [...] in the terms of this Constitution; V – minimum wage in accordance to the extension and complexity of the job; IX – remuneration of nocturnal work superior to daytime work; XIII – duration of work not superior to eight hours a day and forty-four hours a week, being optional the compensation or reduction of journey hours, under negotiation or collective agreement. XX – protection of women’s labor market, by way of specific incentives, according to the Law; XXXIII – prohibition of nocturnal, dangerous or unhealthy work to people under 18 years old and of any work to people under 16 years old, except in the condition of apprentices, from the age of 14 years old.</p>	<p>() In 2012, 30 thousand youngsters were killed – among them, 77% were Black. 24 thousand boys and girls live in the streets in Brazil. Nearly half of them are between 12 and 15 years old; 72% are black.</p>

Quadro 2. Continuação.**Chart 2.** Continuation.

Constitutional rights	Violations*
<p>7. MINIMUM WAGE</p> <p><i>Art. 7th. It is ensured to urban and rural workers, apart from other rights which aim at the improvement of their social condition:</i></p> <p><i>IV – minimum wage, required by Law, nationally unified, capable of meeting their vital basic needs and their family's needs with housing, food, education, health, leisure, clothing, hygiene, transport, social security, with periodical adjustments which shall preserve their purchasing power, being forbidden its binding for any purpose.</i></p>	<p><i>() In 2013, 93% of Brazilians were dissatisfied with SUS. Among countries which have a public model of universal access healthcare, Brazil is the one with the smallest participation in expenses – only 3.8% of GDP was used, whereas 4.8% of the same GDP was spent by Brazilian citizens, mostly on medicine (48.6%) and health insurance fees (29.8%).</i></p>

Nota: (*) Dados extraídos e adaptados de Garcia (2015).

(Professor, após discutir com os alunos os possíveis motivos para a violação dos sete direitos fundamentais listados na atividade anterior, peça aos alunos que escolham, em grupos de até três pessoas, aquele que, ao ser violado, traz mais efeitos negativos para os cidadãos Brasileiros. Eles deverão, então, fazer um pôster contendo os dados fornecidos no exercício anterior e um apelo a toda a comunidade escolar, como um convite à luta contra o problema exposto, e apresentá-lo em sala. Os pôsteres devem ser expostos dentro da escola).

2. In groups, choose the constitutional right whose violation causes the greatest harm to Brazilian citizens. Make a campaign poster with a message to the whole school about the violation of the constitutional right you've chosen. Express your opinions through the use of verbal and non-verbal information, so as to draw your colleagues' attention to the problem. Together, think of a way to contribute to its solution. Present it to your class.

(Como consolidação da sequência didática, ofereça um modelo de carta para os alunos e ensine a eles como escrever uma carta formal. Em seguida, peça a eles que utilizem o problema escolhido no exercício anterior e escrevam uma carta ao presidente do seu país, relatando informações sobre o problema e propondo soluções. Essa atividade tem o intuito de fomentar nos alunos a agência e a autonomia em seu próprio processo de transformação social. Você pode selecionar alguns deles e enviá-los a um órgão competente ou à imprensa, como forma de mostrar à turma a relevância do trabalho realizado para a comunidade em geral).

*3. Considering the constitutional right you have chosen in the previous exercise, write a letter** to the president of your country. Include:*

(a) The constitutional right and data stating its violation;

(b) Arguments to explain why such violation has such a negative impact on the community;

(c) Ideas to improve the situation and make our country a better place for its citizens.

Nota: (**) A carta será escrita com base em um modelo previamente oferecido aos alunos. A ideia é que eles tenham uma aula para a realização de cada uma dessas atividades.

direitos, constitucionalmente elencados. As atividades aqui propostas foram pensadas como um norte para um projeto envolvendo a conscientização cidadã dos alunos, em consonância com os temas trabalhados em sala e abordados direta ou indiretamente no livro didático. No Quadro 2 se encontra um breve guia ao professor contendo o contexto, os objetivos e o *handout* para essas atividades.

As atividades propostas foram desenvolvidas com o intuito de proporcionar aos alunos de língua inglesa do Ensino Médio oportunidades para conhecerem e se apropriarem de direitos constitucionais fundamentais, de

forma a exercerem sua cidadania e se protegerem contra abusos ou violações de garantias oferecidas a eles e a toda a sociedade Brasileira pela CF. A decisão de traduzir a CF para o inglês surgiu da necessidade de atribuir relevância às aulas de língua inglesa da escola regular, a partir da aproximação entre a língua e a realidade dos alunos. O estabelecimento de objetivos linguístico-comunicativos para as atividades, além dos objetivos críticos descritos, baseou-se na promoção da aprendizagem da língua inglesa pelos alunos e sua consequente interação por meio dessa língua em contextos crítica e socialmente significativos.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo ilustrar uma proposta de três atividades baseadas nas teorias do LC em aulas de LI da escola regular, utilizando alguns artigos da CF que estivessem em consonância com os temas trabalhados em um determinado livro didático. Para tanto, foi apresentada uma fundamentação teórica sobre a relação entre o LC e o ensino de línguas estrangeiras, seguida de uma contextualização acerca da CF e do projeto de lei 6954 de 2013, que prevê o ensino da CF na rede básica de ensino. Finalmente, a última seção contou com três exemplos práticos de atividades críticas seguindo os critérios propostos.

Ainda que as atividades propostas neste artigo não tenham ainda sido aplicadas em sala de aula, espera-se que o presente trabalho possa contribuir para a formação cidadã de nossos alunos, uma vez que ele oferece possibilidades de se trabalhar direitos e deveres nacionalmente institucionalizados dentro de salas de aula de escolas regulares. Espera-se também que educadores de outras disciplinas possam, a partir deste trabalho, pensar em oportunidades para levarem a nossa constituição para as suas salas de aula.

Referências

- BRASIL. 2006. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.
- BRASIL. 2015. Ministério da Educação. PNLD 2017: guia de livros didáticos – ensino médio. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/escolha-pnld-2015>. Acesso em: 22/03/2017.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M.J.; DAMICO, J.S. 2001. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9). Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>. Acesso em: 15/06/2011.
- COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. 2008. O drama do ensino de inglês na escola pública Brasileira. In: A.A. ASSIS-PETERSON (org.), *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos/Cuiabá, Pedro & João Editores/Ed. UFMT, p. 19-54.
- DUBOC, A.P.M. 2007. *A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 181 p. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-06112007-102340/pt-br.php>. Acesso em: 06/06/2011.
- GARCIA, N. 2015. Os 7 direitos constitucionais mais violados no Brasil. Disponível em: <http://justificando.com/2015/05/29/os-7-direitos-constitucionais-mais-violados-no-brasil/>. Acesso em: 29/03/2016.
- GIROUX, H. 2001. *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition, revised and extended edition*. Westwood, Greenwood Publishing Group, 320 p.
- HALL, J.K. 1995. (Re)creating our worlds with words: A sociohistorical perspective of face-to-face interaction. *ELT Journal*, 16(2):206-232. <https://doi.org/10.1093/applin/16.2.206>
- HAWKINS, M.R. 2011. Dialogic determination: constructing a social justice discourse in Language Teacher Education. In: M.R. HAWKINS, *Social Justice Language Teacher Education*. Bristol, Multilingual Matters, p. 102-123.
- JORGE, M.L.S. 2012. Critical Literacy, Foreign Language Teaching and The Education About Race Relations in Brazil. *The Latin Americanist*, 56(4):79-90. <https://doi.org/10.1111/j.1557-203X.2012.01178.x>
- KUMARADIVELU, B. 1994. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1):27-48. <https://doi.org/10.2307/3587197>
- KUMARADIVELU, B. 1999. Critical Classroom Discourse Analysis. *TESOL Quarterly*, 33(3):453-484. <https://doi.org/10.2307/3587674>
- LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. 1993. *Critical Literacy: politics, praxis, and the postmodern*. New York, State University of New York, 468 p.
- LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. 2011. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford, Oxford University Press, 252 p.
- LEFFA, V.J. 1999. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas, APLIESP*, 4:13-24. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 08/05/2017.
- LEWISON, M.; FLINT, A.S.; VAN SLUYS, K. 2002. Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Art*, 79(5):382-392.
- LUKE, A. 2003. Two takes on the critical. In: B. NORTON; K. TOOHEY (eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 1-10.
- MATTOS, A.M.A.; VALERIO, K.M. 2010. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(1):135-158. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000100008>
- McLAREN, P. 2003. Critical pedagogy: a look at the major concepts. In: A. DARDER; M. BALTODANO; R.D. TORRES (eds.), *The critical pedagogy reader*. New York, Routledge Falmer, p. 61-83.
- McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. 2004 *Critical literacy: enhancing students' comprehension of text*. New York, Scholastic.
- MORAES, A. 2014. *Direito Constitucional*. São Paulo, Atlas, 981 p.
- MORRELL, E. 2002. Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46(1):72-77.
- RASHIDI, N. 2011. A Model for EFL Materials Development within the Framework of Critical Pedagogy (CP). *English Language Teaching*, 4(2):250-259. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n2p250>
- RICHARDS, J.C. 2001. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 336 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667220>
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. 2001. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 419 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>
- ROMÁRIO SENADOR. [s.d.]. Disponível em: <https://romario.org/noticias/projeto-de-romario-sugere-que-jovens-estudem-constituicao-na-escola/>. Acesso em: 10/03/2016.
- SELONK, R. 2011. Efetivação dos direitos fundamentais no século XXI. *Revista Jus Navigandi*, 16(3104), 31 dez. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/20757>. Acesso em: 01/03/2016.
- SOARES, E.A.C. 2014. *O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão*. Belo Horizonte, MG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 206 p.
- SOARES, M. 2009. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 128 p.
- SOUZA, E. 2011. O ensino de língua inglesa no Brasil. *BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, 1(1):1-7. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99>. Acesso em: 12/03/2016.
- STREET, B. 2013. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cadernos CEDES*, 33(89):51-71. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>

Submetido: 24/11/2016
Aceito: 11/01/2018