

**TRANSFORM(A)ÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA: ATIVIDADES DIDÁTICAS BASEADAS NOS LETRAMENTOS CRÍTICOS****TRANSFORMA(C)TION IN THE ENGLISH CLASSROOM: DIDACTIC ACTIVITIES BASED ON CRITICAL LITERACIES**

Altair dos Santos Bernardo Júnior<sup>1</sup>  
Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite<sup>2</sup>

**RESUMO:** O principal objetivo deste artigo é propor três atividades didáticas para o ensino de língua inglesa, pautadas pelos parâmetros indicados pela BNCC do 6º ano do Ensino Fundamental, em concordância com a perspectiva dos Letramentos Críticos (COSTA LEITE 2018; MATTOS 2012; SILVA 2012). Além disso, buscamos construir uma ponte entre tal teoria e o conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1983), mostrando como os Letramentos Críticos podem auxiliar na construção de um *habitus* mais crítico. Concluímos com a visão de que os papéis da escola e da aula de língua inglesa, em específico, devem perpassar o ensino do conteúdo pelo conteúdo, podendo promover a formação cidadã, em prol da justiça social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramentos Críticos. *Habitus*. Atividades Didáticas. Língua Inglesa. BNCC.

**ABSTRACT:** The main purpose of this article is to propose activities for English teaching focused on the parameters indicated by the BNCC's 6th grade of Brazilian Elementary School based on the perspective of Critical Literacies (COSTA LEITE 2018; MATTOS 2012; SILVA 2012). In addition, we seek to promote an articulation between the theory of Critical Literacies and the concept of *habitus* (BOURDIEU, 1983), showing how Critical Literacies are able to foster the construction of a more critical *habitus*. We conclude that the roles of the school and the English language class, in particular, should go beyond the mere teaching of content, with a possibility of a citizen education promotion, aiming at the development of social justice.

**KEYWORDS:** Critical Literacies. *Habitus*. Didactic Activities. English Language. BNCC.

## 1. Introdução

De acordo com Soares (2002), as relações de dominação pessoal e política que permeiam nossa sociedade são refletidas na escola, chamada por ela de “espelho da sociedade” (p.73). Todavia, a autora destaca que, através do reconhecimento do seu papel político, a escola tem potencialidade para a transformação social. Sendo assim, tal instituição é de extrema importância, notadamente para as camadas populares, uma vez que a escola introduz instrumentos de modificação social.

Silva (2012) destaca que um dos objetivos da educação contemporânea é o de “promover a cidadania crítica global, a construção de pessoas flexíveis e sujeitos híbridos e preparados para a interação crítica na sociedade multicultural” (p.27). Desta forma, espera-se dos educadores uma postura que ultrapasse o simples e único ato de ensinar conhecimentos técnicos e científicos. Isso se estende à aula de línguas, principalmente, a de língua inglesa, por vezes ensinada alheia ao contexto em que se insere, “de maneira acrítica e apolítica” (SIQUEIRA, 2010, p. 27), desassociada de temas relevantes, tais como “*World Englishes*, Pedagogia Crítica, Estudos Culturais, Educação para a Cidadania” (Ibid., p. 2).

Diante disso, entendemos a necessidade de encontrarmos caminhos que foquem o ensino crítico da língua inglesa, principalmente no contexto da escola regular brasileira, que,

<sup>1</sup> Graduando em Letras Língua Inglesa e suas Literaturas pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Email: [bernardo.94@outlook.com](mailto:bernardo.94@outlook.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2866-9438>.

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Adjunta do Departamento de Letras, artes e Cultura da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Email: [patriciacostaleite@ufsj.edu.br](mailto:patriciacostaleite@ufsj.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8859-3896>.

por vezes, ainda se encontra bastante centrado no ensino de regras gramaticais e aquisição de vocabulário em diversas localidades. Assomado a essa realidade, o novo documento que rege o ensino na escola regular, a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (BRASIL, 2018), apesar de, segundo Duboc (2018), primar pela aprendizagem da língua inglesa, mesmo timidamente, “com vistas à ‘ampliação de horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico’, a ‘novas formas de engajamento e participação social’ e à ‘consciência crítica’, evidenciando o comprometimento de romper com a tradição estruturalista” (p.4) ainda pungente em muitas escolas regulares, não aponta caminhos práticos para se chegar a tal ensino crítico.

Assim, acreditamos que a perspectiva dos Letramentos Críticos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; JANKS, 2014) articulada ao conceito de *habitus* (BORDIEU, 1983), pode oferecer suporte para a promoção de aulas de inglês que extrapolem o ensino de habilidades linguísticas e abarque a expansão de perspectivas do aluno com vistas a uma educação cidadã<sup>3</sup> e promotora da justiça social. Temos, pois, o objetivo de propor atividades didáticas para a sala de aula de língua inglesa, tendo como base a teoria dos Letramentos Críticos, bem como os temas propostos pela BNCC (BRASIL, 2018), para o sexto ano do Ensino Fundamental II, a fim de possibilitar a expansão de perspectivas e fomentar a justiça social, contribuindo, assim, para a transformação do *habitus* (BOURDIEU, 1983).

Nosso artigo<sup>4</sup> contempla o referencial teórico utilizado, a seguir, em que abordamos a educação crítica, os Letramentos Críticos, o conceito de *habitus* e a relação entre eles para uma educação transformadora. Logo após, tratamos do ensino de língua inglesa no sexto ano e a BNCC (BRASIL, 2018). Finalmente, elencamos três atividades didáticas, construídas com base em nosso referencial teórico e partimos para as considerações finais.

## 2. Referencial teórico

### 2.1 Educação crítica

A educação crítica, em que nomes como Giroux, Freire e os sociólogos vinculados à escola de Frankfurt se destacam, se opõe à visão da educação como apolítica, neutra, dando lugar a um movimento de transformação da sociedade (RIBEIRO; ZANARDI, 2015), de modo a se entender que

A teoria e a prática do processo de formação humana compreende não só a apropriação de conhecimentos, mas a construção de ideias, conceitos, valores, atitudes para a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações de dominação nas sociedades desiguais (FRANCO, 2017, p.160).

Desta forma, Giroux (2016) afirma que, para Freire, a pedagogia crítica não diz respeito simplesmente ao aprendizado e uso de certas técnicas, mas uma forma de intervenção. A escola é vista, então, como um ambiente público de ensino, onde os estudantes

---

<sup>3</sup>Adotamos a concepção de cidadania presente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio- OCEM (BRASIL, 2006) “ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania” (p. 91).

<sup>4</sup> Este artigo é fruto de uma pesquisa de Iniciação Científica realizada por Altair Bernardo sob a orientação da professora doutora Patrícia Costa Leite.

aprendem as habilidades necessárias para viver em uma sociedade democrática, construída através da justiça social. Tal perspectiva nos convida a repensar a escola, principalmente em oposição à visão daqueles que a isolam das demais estruturas da sociedade, com o argumento de que a mesma deve ser neutra, pautada exclusivamente no ensino de conteúdos.<sup>5</sup>

Rajagopalan (2003) argumenta que diante do ponto de vista da pedagogia crítica, a separação entre o que acontece dentro e fora da escola é frágil. Devemos lembrar que o indivíduo, membro da escola, não é composto por um vácuo intelectual e cultural, e o papel da escola não é preencher suposto espaço, assim como defendido por Freire (2014). A escola possui o potencial de construção de conhecimento e também formação cidadã. Ao educador crítico cabe a tarefa de “estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a ‘intocabilidade’ dos dogmas” (RAJAGOPALAN, 2003, p.111).

A educação crítica, viabilizada por pedagogias críticas, portanto, se sustenta na perspectiva de mudança social, da visão da educação como artifício na luta a favor da diminuição das desigualdades sociais, das discrepâncias de poder e da marginalização de certos grupos. À vista disso, este modelo educacional se opõe a qualquer promessa de neutralidade, uma vez que o caráter social e político da educação crítica são eminentes.

## 2.2 Letramentos críticos: origens e concepções

De acordo com Silva (2012), os Letramentos Críticos surgiram dos movimentos pós-críticos do século passado, onde há a “defesa de uma pedagogia que leve em conta a diversidade local, os direitos humanos, a globalização e a interconexão dos sujeitos, englobando estudos da mulher, da diversidade sexual, racial e ética” (p.54). Dentre os objetivos desta perspectiva, destaca-se que há uma preocupação com a formação de cidadãos, que, por meio da crítica aos problemas atuais e desigualdades, atuem no mundo almejando a justiça social e a equidade (SARDINHA, 2018).

Sendo assim, os Letramentos Críticos podem ser vistos como:

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 (SOARES, 2014, p.24).

Percebe-se, na citação acima, a busca, provocada pelos Letramentos Críticos, de uma mudança efetiva da sociedade, por meio de um conjunto de teoria e prática transformadoras. O sujeito, aluno e cidadão, é visto, portanto, como construtor do ambiente em que vive. Ademais, nos é dada, pelos Letramentos Críticos, a possibilidade de um maior entendimento do contexto social, político e ideológico do local onde ocupamos na sociedade (HOPPE, 2014).

Costa Leite (2018), diferencia os Letramentos Críticos de outras vertentes críticas, tais como leitura crítica e pensamento crítico. A autora explica que a leitura crítica situa-se na análise de argumentos do texto, da intenção e posição do autor, enquanto o pensamento crítico

---

<sup>5</sup>Um exemplo na defesa de uma suposta escola neutra seria o “Programa Escola sem Partido”. Idealizado no ano de 2003 e levado à consulta pública em 2016, o movimento defende que há uma presença constante de doutrinação nas escolas públicas, onde os professores impõem suas crenças e ideologias políticas aos alunos no seu dia-a-dia escolar (COSTA LEITE, 2018). Vale lembrar que o objetivo principal deste projeto, uma escola voltada apenas ao ensino do conteúdo pelo conteúdo, não é neutro, uma vez que isto cerceia qualquer formação crítica, impossibilitando o potencial da escola como ambiente de formação cidadã.

promove a indagação de respostas sistemáticas, automáticas. Já os Letramentos Críticos pressupõem a quebra de paradigmas, ruptura com o *status quo* e ações que viabilizem isso.

Mattos (2012) argumenta que os Letramentos Críticos possibilitam ao leitor o alcance de um nível mais profundo de entendimento, que viabiliza o questionamento de relações de poder entre leitores e autores. Desta forma, uma vez que os leitores entendem que os textos são representações da realidade e estas representações são construídas socialmente, eles possuem uma maior possibilidade de ocupar uma posição mais crítica a respeito deles, rejeitando-os ou construindo-os através de suas próprias experiências (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Na sala de aula, o aluno, dentro da perspectiva dos Letramentos Críticos, não possui um papel passivo, de recebimento de informações, mas sim, ocupa papel de destaque e protagonismo, possibilitando o desenvolvimento de sua criatividade e confiança. Vale lembrar, que uma vez que há uma modificação no papel do aluno, mudam-se, também, o dos professores. A concepção do professor como aquele que possui o conhecimento que necessita ser transmitido, entre métodos e práticas centralizadas, não se justifica mais. O trabalho pedagógico realizado entre professor e aluno através dos Letramentos Críticos é construído, então, para o fornecimento de instrumentos que orientem o aluno na construção de uma cidadania ativa. Tal processo pode ser feito, por exemplo, através da quebra de verdades absolutas, do entendimento das relações discrepantes de poder e da valorização das diferenças.

### 2.3 O conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu

De acordo com Setton (2002), a palavra *habitus* transpõe a noção grega de *hexis*, utilizada por Aristóteles para caracterizar atributos do corpo e da alma assimilados no decorrer de processos de aprendizagem. O conceito ainda foi trabalhado por Émile Durkheim, segundo a mesma pesquisadora, principalmente em relação a duas situações específicas, sendo estas as sociedades tradicionais e os internatos. Jourdain e Naulin (2011) explicam que este conceito foi tomado por diversas vezes em meio aos estudos das Ciências Humanas, mas sem ocupar um papel central e de destaque.

Por sua vez, Bourdieu (1983) define *habitus* como

sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente 'regulamentadas' e 'reguladas' sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (p.61)

Em meio ao seu funcionamento, o *habitus* direciona a ação (ORTIZ, 1983). Contudo, deve ficar aqui explícito o vínculo concreto entre as relações sociais, o *habitus* e, posteriormente, a ação. Neste sentido, há um movimento dialético entre os processos de interiorização e exteriorização, onde há uma interiorização da exterioridade e uma exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 1983). Se por um lado podemos pensar nessa dualidade interior x exterior como representativa da incorporação das estruturas do mundo físico e de suas subjetividades, por outro ela nos ajuda a entender a relação entre o indivíduo e a sociedade.

Tais vinculações podem ser vistas através do caráter estruturado e também estruturante do *habitus* (Ibid. 1983). Através da noção de estruturas “estruturadas”, entendemos a

estruturação de esquemas na subjetividade dos agentes, enquanto que por “estruturante”, observamos a capacidade de encaminhamento, sentido das estruturas perante às práticas (SILVA; CERRI, 2013). Tal concepção explica a potencialidade do *habitus* no direcionamento da ação, como citado anteriormente por Ortiz (1983).

Costa (2005) enfatiza que as disposições referenciadas por Bourdieu em sua definição de *habitus*, são em parte herdadas da família e constituídas através da vivência individual do indivíduo. A partir disso, percebemos a formação de um *habitus* primário, formado pela família e pela educação, e de um *habitus* secundário, gerado a partir da vida adulta.

No âmbito sociológico, Bourdieu possui influências de três grandes pioneiros da Sociologia, sendo estes Marx, Weber e Durkheim (BONNEWITZ, 2003) Embora Bourdieu não assuma a mesma visão de classes sociais compartilhada por Marx, Bourdieu (2006) reconhece a existência de um *habitus* de classe. Tal conceito se sustenta na medida em que há uma formação do *habitus* herdado da família, do conjunto, que, necessariamente, ocupa um local definido dentre as estruturas da sociedade. Assim, “à medida que as condições de existência são comuns a todo um conjunto de pessoas localizadas na mesma situação socioeconômica” (JOURDAIN; NAULIN, 2011, p.50) possuímos a constituição de um *habitus* que irá, dentre estes indivíduos, possuir semelhanças. Percebe-se, então, a presença da coletividade, através da influência da família na formação do *habitus* e do conjunto no *habitus* de classe, mas, também, uma singularidade, percebida através da vivência única do indivíduo no mundo.

O *habitus* é, com efeito, princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação (*principium diviosionis*) de tais práticas. Na relação entre as duas capacidades que definem o *habitus*, ou seja, capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (gosto), é que se constitui o mundo social representado, ou seja, o espaço de estilos de vida (BOURDIEU, 2006, p.162, *itálicos do autor*)

Como mencionado acima, o *habitus* está presente em nosso dia-a-dia, sendo notável nos nossos gostos pessoais. Bourdieu (2006) argumenta em como nossas preferências não são arbitrárias, mas sim, reflexos de nosso *habitus*. Dentro desta perspectiva, é possível explicar o porquê de certos estilos de roupas, gêneros musicais, gosto por comidas, dentre outros, serem mais presentes em determinados grupos do que outros. Para isso, enfatiza-se o *habitus* de classe, que possui aspectos semelhantes aos membros pertencentes de certos grupos ou classes sociais.

#### **2.4 Letramentos críticos, *habitus* e educação: a escola transformadora**

Como mencionado anteriormente, o principal anseio deste artigo é construir, através dos conceitos de Letramentos Críticos e *habitus*, a visão da escola como um ambiente de formação cidadã, ou seja, a concepção de escola para além do ensino de conteúdos. Como mencionado por Bourdieu (1983) e debatido novamente por Jourdain e Naulin (2011), a escola é um dos ambientes que ajuda na constituição do *habitus*, sendo, portanto, peça chave no entendimento deste conceito. Bourdieu, em obras como A distinção (2006) e A reprodução (1992), demonstra como a construção do *habitus* é um fator fundamental no entendimento do nosso dia-a-dia, seja por questões que muitas vezes podem passar despercebidas, tais como gostos musicais, ou por assuntos mais delicados como concepções de vida. Uma vez que o *habitus* representa um sistema de força motriz, o seu estudo, suas condições de formação e o

modo como ele se apresenta são questões de grande relevância dentro das pesquisas das Ciências Sociais, de Educação e, neste caso, da Linguística Aplicada.

Embora sociólogo de grande relevância, a teoria de Bourdieu (1983), principalmente sua visão de *habitus*, sofreu inúmeras indagações e divergências. Como demonstra Jourdain e Naulin (2011), há os que enxergam a visão bourdieusiana do homem como determinista. Tal crítica se sustenta em uma suposta concepção de que o *habitus* possui o poder de determinação total na vida dos agentes, isto é, uma espécie de pré-determinante poderoso demais para ser evitado ou até mesmo esquivado. Dentro desta linha de raciocínio, há uma mecanização do homem, uma vez que ele está sempre pré-disposto a funcionar, pensar, escolher de acordo com seu *habitus*, o que tiraria a possibilidade de existência de qualquer consciência crítica.

Acerca desta concepção, temos:

É isto que Bourdieu quer dizer quando ele diz que as disposições que constroem o *Habitus* são as bases generativas das práticas. As palavras que Bourdieu utiliza sugerem uma ligação casual entre o *habitus* e as práticas que não são nem mecânicas nem deterministas: o *habitus* dispõe os atores a fazerem certas coisas, dando uma base para a geração das práticas. Práticas são produzidas no e pelo encontro entre o *habitus* e suas disposições, por um lado, e as restrições, demandas e oportunidades do campo social ou mercado no qual o *habitus* é apropriado ou dentro daquele o ator circula, por outro (JENKINS, 1992, p.48, tradução e itálico nossos).

Como exposto por Jenkins (1992), há os que acreditam que o *habitus* opera de forma mais casual, flexível e não determinista. Isto faz com que o homem ganhe uma concepção mais consciente dos seus atos, evitando, assim, a visão de um possível homem produtor de ações automáticas. Andrade (2019) enfatiza que o *habitus* possui força, mas age como um influenciador e não como um determinador. Esta é a concepção de *habitus* que utilizamos aqui.

Andrade (2019) ressalta, também, o aspecto mutável do *habitus*. Isto é, ele não opera de forma dura, engessada, mas sim de forma mais maleável, se adaptando de acordo com as circunstâncias do indivíduo. Dentro das características citadas, Souza (2014) aponta uma posição mediana do *habitus*, uma vez que ele não determina as ações do homem, mas também nega a visão do homem absolutamente livre, sendo, além disso, variável. Tal concepção nos informa que a constituição do *habitus* opera de forma constante e não apenas em uma determinada época da vida do indivíduo. Além disso, uma vez que há uma mutabilidade, suas estruturas podem ser reorganizadas e reestruturadas, o que indica que o indivíduo não precisa experimentar o mesmo *habitus* por toda a sua vida.

Dentro desta perspectiva de possibilidade de reestruturação do *habitus*, encontramos a potencialidade dos Letramentos Críticos como um artifício voltado à mudança social. Uma vez que o *habitus* se transforma, é possível, por meio dos Letramentos Críticos, por exemplo, a construção de um *habitus* que origine ações pautadas na justiça social, por meio da educação. Tais ações se dariam através da reflexão e ação, a partir dos pressupostos dos Letramentos Críticos, tais como: quebra de discursos cristalizados, legitimação e valorização das diferenças, expansão de perspectivas, empoderamento de grupos marginalizados, adoção de uma postura de indagação quanto à cultura dominante, etc. (SILVA, 2012; COSTA LEITE, 2018).

Outro ponto que deve ser enfatizado é o aspecto especificador das estruturas do *habitus*:

A própria lógica de sua gênese faz do *habitus* uma série cronologicamente ordenada de estruturas: uma estrutura de posição determinada especificando as estruturas de posição inferior (portanto, geneticamente anteriores) e estruturando as de posição superior, por intermédio da ação estruturante que ela exerce sobre as experiências estruturadas geradoras dessas estruturas. (BOURDIEU, 1983, p.80).

Como exposto acima por Bourdieu (1983), as estruturas do *habitus* possuem uma relação de dependência, em que o cronológico executa um importante papel. Existe, portanto, um vínculo entre as diversas esferas da vida, tais como a da família e da escola, já que uma interfere na outra, sendo a ordem de estruturação importante.

Seguindo a ideia do poder que as estruturas do *habitus* possuem para influenciar umas as outras em caráter cronológico, verificamos a escola como ambiente de grande estruturação do *habitus*, uma vez que ela ocupa papel central na vida da maioria dos jovens e é um dos primeiros ambientes de socialização dos mesmos. Levando em consideração o caráter variável do *habitus*, observamos que a escola o modifica, que, por sua vez, influencia o indivíduo a agir e a enxergar o mundo de uma maneira diferente.

Sendo assim, refletimos acerca da forma em que a escola pode modificar o *habitus* a partir do modo como se apresenta ao sujeito. Daí a importância de se pensá-la a partir das lentes críticas dos Letramentos Críticos, entendendo-se o conhecimento como ideológico; vendo a escola como um lugar em que se reproduzem hábitos sociais dominantes e em que se procuram meios para romper com este padrão; buscando empoderar grupos marginalizados e conscientizando a comunidade escolar, para citar alguns (COSTA LEITE, 2018).

Vale lembrar que a escola que conhecemos hoje, ainda precisa desenvolver, com mais solidez, seu papel como fomentadora de reflexões críticas e desconstruidora de verdades absolutas, a fim de que ela seja cada vez menos um local de ensino de conteúdos, e cada vez mais, lugar de investigação crítica e de desenvolvimento da cidadania ativa. Tanto a perspectiva dos Letramentos Críticos, quanto o trabalho para uma escola transformadora, com base no conceito de *habitus* podem oferecer caminhos para tanto, assim como buscamos demonstrar nas atividades didáticas desenvolvidas neste trabalho.

Como mostra Bourdieu (1983), a dependência, a conexão entre as estruturas do *habitus*, faz com que uma estrutura formada em primeiro lugar influencie a segunda, que influenciará a terceira, e assim por diante. Desse modo, a escola influencia futuras estruturações do *habitus*, o que é de grande valia na vida social. Suas possíveis estruturações podem acarretar modos diferenciados de pensar e agir no mercado de trabalho, na vida pessoal, coletiva, religiosa, espiritual, enfim, nas diversas esferas sociais. Encontramos aqui um exemplo de como a aula de língua inglesa, pautada nos Letramentos Críticos, possui um caráter formador, articulando-se com diversas esferas da vida do indivíduo. Isto significa que a aula de inglês possui um caráter educacional que vai além dos motivos já conhecidos para a aprendizagem do idioma, tais como aprender inglês para viajar ou para conseguir um emprego melhor.

A escola, como ambiente de aprendizagem e socialização, não deve se distanciar do social para ficar restrita ao ensino de conteúdos, no caso da língua inglesa, ao ensino de vocabulário ou gramática somente. Negando qualquer imaginário de neutralidade da escola, a perspectiva dos Letramentos Críticos ao trabalhar com a indagação, com a reflexão crítica não se esquivava de pontuar conflitos sociais, violência física, oral ou simbólica, homofobia, preconceitos por raça, classe, sexo, gênero, etc. no processo de ensino e aprendizagem. Pautar-se na perspectiva dos Letramentos Críticos significa ampliar os horizontes, para o novo, o renegado, o não discutido ou o visto como inferior. Tal ato não fica no superficial, uma vez que a escola é parte do processo de estruturação do *habitus*, que, neste caso, é o

“princípio gerador de práticas” (BOURDIEU, 2006, p.162), sistema influenciador das atividades da vida social.

## 2.5 O ensino de língua inglesa no sexto ano do ensino fundamental II e a BNCC

A BNCC (BRASIL, 2018) é um documento que propõe uma adequação dos currículos regionais e propostas pedagógicas da Educação Básica no Brasil. No caso da língua inglesa, o planejamento do Ensino Fundamental da BNCC possui seis competências<sup>6</sup> específicas. Além disso, ele é dividido em cinco eixos temáticos, sendo eles eixo de oralidade, eixo de leitura, eixo de escrita, eixo de conhecimentos linguísticos e eixo de dimensão intercultural. Para cada eixo, há objetos de conhecimento, que, por sua vez, são guiados por habilidades. Essa estrutura, eixo – objetos de conhecimento – habilidades, se repete por todas as séries do Ensino Fundamental.

Entretanto, para o Ensino Médio, a disciplina de língua inglesa encontra-se agrupada com outras disciplinas, sendo elas língua portuguesa, artes e educação física, formando a área de Linguagens e suas tecnologias. Essa área possui sete competências específicas, priorizando cinco campos de atuação social, tais como o campo da vida social, o campo das práticas de estudo e pesquisa, o campo jornalístico e midiático, o campo de atuação na vida pública e o campo artístico.

Dentre as habilidades presentes na BNCC de língua inglesa do 6º ano do Ensino Fundamental II, para o qual as três atividades didáticas construídas neste artigo se voltam, destacamos temas como família, amigos, comunidade, que aparecem em mais de um momento no documento. O tema contemporâneo transversal<sup>7</sup> “Vida familiar e social”, por exemplo, é citado como habilidade nos seguintes objetos de conhecimento: construção de laços afetivos e convívio social, produção de textos orais, com mediação do professor, construção de repertório lexical e produção de textos escritos, em formatos diversos, com mediação do professor. A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos.

## 3. Metodologia

A primeira etapa deste trabalho foi o de levantamento de fontes para a construção de um banco de estudos. As fontes foram divididas em dois grupos, sendo eles literatura de compreensão e literatura seletiva (YIN, 2011). Entende-se por literatura de compreensão materiais impressos como livros, jornais, periódicos, artigos científicos, etc., e materiais online, como websites e e-books, que contenham informações gerais acerca do tópico de pesquisa a ser investigado. Estudos sobre Letramentos Críticos, ensino e aprendizagem de língua inglesa através da perspectiva dos Letramentos Críticos, bem como sobre o conceito de *habitus* foram bem-vindos durante esta etapa.

Em segundo lugar, buscaram-se pesquisas de literatura seletiva. Neste caso, os materiais estudados possuíam uma especificidade maior com a temática deste projeto. Fontes que articulavam o ensino de língua inglesa com Letramentos Críticos, com o desenvolvimento da cidadania e justiça social, assim como o potencial da escola como transformadora de *habitus* foram parte dessa categoria. Resumos, resenhas, mapas mentais e outros gêneros textuais ou técnicas foram utilizados com a finalidade de otimizar a aprendizagem.

<sup>6</sup> “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) e habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) como atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, *online*).

<sup>7</sup> “Os temas devem ser incluídos no currículo como conteúdos a serem ministrados pelas diversas áreas de conhecimento, de forma transversal”, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, *online*).

Para a confecção das atividades didáticas para a disciplina de inglês, foi utilizada a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2018), referente às atividades que devem ser ofertadas aos sextos anos na escola regular. Para o desenvolvimento das atividades didáticas, foram escolhidos tópicos pertencentes à BNCC (Ibid.), referentes ao sexto ano. Compreendem-se por tópicos, estruturas gramaticais, vocabulário, práticas de leitura, práticas de escrita e pronúncia da língua inglesa.

A utilização da BNCC (BRASIL, 2018) como orientadora na produção de atividades justifica-se na medida em que os exercícios propostos nesta pesquisa poderão ser utilizados como inspiração por outros professores de escolas regulares, valorizando a pesquisa voltada para o ensino de inglês neste âmbito. Ademais, todas as atividades propostas, a seguir, são uma articulação entre ensino de língua inglesa, Letramentos Críticos e educação voltada para o desenvolvimento da cidadania e da justiça social, sendo o conceito de *habitus* suporte para a confecção das atividades.

#### 4. Atividades<sup>8</sup>

##### 4.1 Atividade 1

**Tema:** Família e seus diferentes modelos.

**Objetivos:** Expandir o repertório lexical dos alunos em relação ao vocabulário à respeito do tema família; promover uma reflexão acerca das diferentes configurações familiares de nossa sociedade; expandir perspectivas em relação ao conceito tradicional de família.

**Relação da atividade com a BNCC:**

Quadro 1: Objeto de conhecimento e habilidades da BNCC

OBJETO DE CONHECIMENTO: Construção de laços afetivos e convívio social	HABILIDADES: (EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.
Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor	(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, <i>chats</i> , blogues, foto legendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.
Construção de repertório lexical	(EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 248-249; 250-251)

<sup>8</sup> As atividades didáticas aqui mostradas se basearam também na experiência dos autores com o ensino de língua inglesa na Educação Básica, no Ensino Superior e em cursos livres. Elas podem ser ministradas em diferentes âmbitos, mas com as devidas modificações e adequações considerando-se o contexto da escola e dos alunos, principalmente. As atividades não foram aplicadas em sala de aula, mas entendemos que elas podem ser, realisticamente e efetivamente, empregadas em espaços diversos de ensino de língua inglesa.

**Passos**

1. O professor começa a aula fazendo uma revisão do vocabulário relacionado ao tema “família”, já estudado em aulas anteriores. Em seguida, ele mostra as seguintes figuras que representam diferentes formatos familiares:

Figuras 1 e 2: Tipos de Família



Fontes: <<http://encurtador.com.br/afgrK>>. Acesso em 17 fev. 2021.

Então, o professor pergunta: *Who are they? What can you see? Are they happy or sad? What's the topic of today's lesson?*

2. O professor pede para que os alunos escolham a família que melhor descreve o trecho abaixo: *My name is Maria. I was born in a small city in Minas Gerais. I live with my mothers, Raquel and Laura. They're lovely! I have one brother, Raul. I love dogs, but I don't have any.*

Nota-se aqui, a menção à uma cidade localizada no interior de Minas Gerais. Tal escolha se deu em uma tentativa de representação de local que variasse do emprego de capitais e cidades estrangeiras, comumente utilizadas em materiais didáticos de ensino de línguas. Assim, é possível criar uma representação de local mais acolhedora aos alunos que vivem nas mais diversas localidades interioranas do Brasil, indo ao encontro tanto das perspectivas dos Letramentos Críticos quanto do *habitus*, que pressupõem a inegável existência de uma conexão entre a escola e o contexto social.

3. Em pares, os alunos são convidados a descreverem suas famílias aos colegas. Uma opção é pedir aos alunos que eles escrevam a descrição, em inglês, assim, o professor ganha mais tempo de auxílio, podendo circular pela sala. Após o fim da escrita, os alunos lêem seus textos aos colegas.

4. O professor começa esta etapa da atividade falando um pouco sobre sua própria família. Uma ideia é voltar às figuras da etapa 1, onde o professor pode falar qual configuração familiar é mais parecida com a dele. Outra ideia seria o professor mostrar uma foto de sua família, descrevendo-a de forma concisa. Então, o professor faz as seguintes perguntas aos alunos: *Where do you live? Who do you live with? Do you have pets? Describe your family.*

Caso os alunos sintam dificuldades em “*Describe your family*”, eles podem juntar as três respostas anteriores, formando um pequeno texto<sup>9</sup>.

5. Por fim, o professor pede que os alunos respondam algumas perguntas em um processo reflexivo. Devido ao vocabulário esperado nesta atividade, as respostas podem ser dadas em Português. Seguem as perguntas:

*Do you see all these types of family in the media? Where? Why(not)?*

*Do you see these families in real life?*

<sup>9</sup>Lembramos que os passos das atividades podem ser modificados, de ordem e conteúdo, de acordo com a turma em que ela será ministrada.

*Are all these families pictured in your school material? In what subjects and how?  
What happens if we think that family is only father, mother and kids?*

#### 4.2 Atividade 2

**Tema:** Aplicativos e plataformas virtuais usadas no cotidiano

**Objetivos:** Expandir o vocabulário dos alunos referente aos aplicativos utilizados por eles e promover a reflexão acerca da utilização destes aplicativos e do acesso à internet.

**Relação da atividade com a BNCC:**

Quadro 2: Objeto de conhecimento e habilidades da BNCC

OBJETO DE CONHECIMENTO: Construção do repertório lexical e autonomia leitora.	HABILIDADES: (EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.
Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor.	(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, foto legendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p.248-249; 250-251)

#### Passos:

1. O professor pergunta para os alunos a definição da palavra *Logo*. Caso os alunos não consigam definir a palavra, o professor mostra a *logo* dos aplicativos *WhatsApp* e *Netflix*, perguntando aos alunos o que as figuras simbolizam. Em seguida, o professor explica que as figuras mostradas são *logos*. Caso os alunos ainda apresentem dúvidas, o professor pode escrever no quadro ou projetar a definição de *logo* de acordo com o dicionário online: *A design or symbol used by a company to advertise its products*” (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2020, *online*).

2. Com os alunos arranjados em duplas, o professor projeta ou entrega aos alunos uma folha impressa contendo as *logos* das seguintes plataformas: *Instagram*, *Facebook*, *Twitter*, *Snapchat*, *Youtube* e *Spotify*. Os alunos devem escrever ao lado das *logos* ou em seus cadernos o nome das plataformas.

3. O professor escreve as seguintes expressões no quadro: *Listen to music – Send messages - Post pictures – Watch videos - Record videos - Write texts*

O professor trabalha o vocabulário das expressões com os alunos. Uma ideia é focar nos cognatos *music*, *messages*, *videos* e *texts*, ou mesmo, trabalhar com imagens, se necessário. Em seguida, os alunos devem atribuir as expressões aos aplicativos, de acordo com suas respectivas funcionalidades. As expressões podem ser usadas mais de uma vez. Em sua correção, o professor deve ficar atento se os alunos entenderam as utilidades dos aplicativos e perguntar aos alunos: *Can you listen to music using Facebook? Can you write messages on Twitter?* Encorajar respostas completas é bem-vindo, tal como: *I can listen to music using the Spotify*.

4. Em grupos de 4 ou 5 alunos, o professor pede para que os alunos discutam, em língua portuguesa, as seguintes perguntas:

*What are the necessary electronic gadgets to use the apps mentioned?  
Besides the gadgets, do the apps function without internet connection?  
Is internet connection a reality to everyone? What about electronic gadgets?*

*Why do just a portion of people have internet access?*

*What are the possible harms caused by a lack of internet connection?*

*How can we use the internet in order to improve our community ?*

5. Na sala de aula, o professor pode perguntar aos alunos alguns problemas enfrentados pela cidade, comunidade em que vivem, ou mesmo na escola em que estudam, elencando-os, em inglês, no quadro:

*In my neighbourhood there is/there are...*

*In my city there is/are...*

*In my community there is/are...*

*In this picture there is/there are...*

*water pollution, air pollution*

*traffic jams, lack of security*

Incluir ideias do que as pessoas podem fazer utilizando apps para ajudar a solucionar os problemas acima. (Eles escreveriam no caderno)

*In my city there isn't a good internet service. I can use Facebook to discuss about this problem and find possible solutions./ I can create an account on Twitter just to discuss the city problems and find solutions.*

6. Utilizando uma das plataformas mencionadas, os alunos, em grupos, devem utilizar um app ou a internet, de modo geral, para compartilhar os problemas elencados com a comunidade em que vivem, a fim de discutir sobre eles e tentar encontrar possíveis soluções. Podem escrever uma frase curta, gravar um vídeo ou tirar uma foto e escrever uma legenda para ser postado.

### 4.3 Atividade 3

**Tema:** A identificação e reflexão sobre a incorporação de palavras e elementos de países de língua inglesa no cotidiano brasileiro.

**Objetivos:** Enfatizar a utilização de palavras da língua inglesa no dia-a-dia dos alunos;

**Relação da atividade com a BNCC:**

Quadro 3: Objeto de conhecimento e habilidades da BNCC

<p><b>OBJETO DE CONHECIMENTO:</b> Presença da língua inglesa no cotidiano.</p>	<p><b>HABILIDADES:</b> (EF06LI25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado. (EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.</p>
--	---

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p.250- 251)

### Passos:

Sugestão: O professor pode pedir aos alunos que colem a partir de seus pertencentes, ou mesmo, ao redor da escola, de sua cidade, circulando por ela, palavras em inglês, por meio de anotações ou fotos e tragam para esta aula.

1. O professor pede para que os alunos leiam as sentenças a seguir, identificando qual figura (3, 4 ou 5) melhor as representa

*A) Erick loves to eat fast food, specially hot-dogs, hamburgers and milkshakes. He goes with his mom to McDonald's four times a week. He loves it!*

*B) In her smartphone, Ana listens to music everyday. She downloads the songs so she can listen to them when she is offline. Her favourite singer is Ed Sheeran.*

*C) Arthur is always online. He is an internet fan. He uses many apps.*

Figura 3: Menino comendo fast-food.



Figura 4: Menina escutando música.

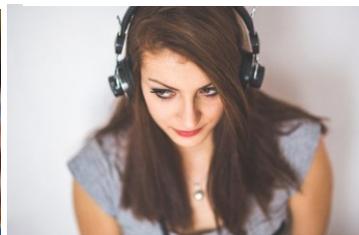
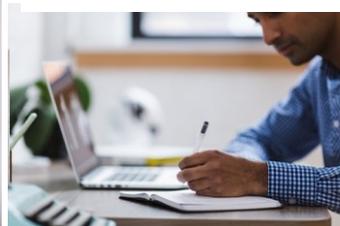


Figura 5: Menino navegando na internet.



Fontes: <<https://pixabay.com/pt/images/search/imagem%20gr%C3%A1tis/>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

2. O professor pede, então, para que os alunos, após copiarem as sentenças, circulem as palavras da etapa anterior utilizadas por eles em seus cotidianos. É importante o professor enfatizar que mesmo que os alunos não percebam, eles estão utilizando a língua inglesa no dia-a-dia. O principal objetivo aqui é romper com a crença de alguns alunos que a língua inglesa encontra-se distante de suas realidades ou que os mesmos não possuem conhecimento algum referente à língua.

3. O professor pede para que os alunos se sentem em trios e discutam as seguintes questões:

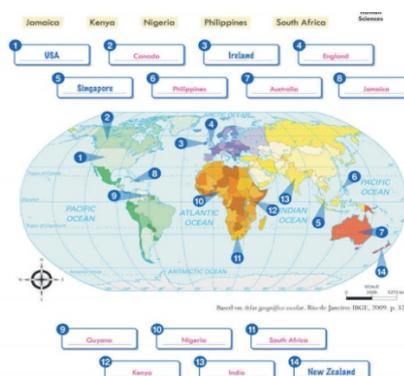
*In which countries is English an official language?*

*Have you ever visited an English speaking country?*

4. O professor mostra o mapa-múndi para a turma (Figura 6). Em seguida, ele pergunta aos alunos se eles sabem quais são os países em que se fala a língua inglesa.

5. O professor entrega uma versão impressa do mapa abaixo, sem as repostas, e pede para que os alunos escrevam os nomes dos países em que se fala o inglês, se atentando para as possibilidades dadas. É importante que o professor enfatize países que, geralmente, ficam marginalizados nessa discussão, como Barbados, Jamaica, Nova Zelândia, etc., mostrando aos alunos que há mais países que falam inglês além dos Estados Unidos da América e da Inglaterra.

Figura 6: Mapa dos países que falam a língua inglesa



Fonte: DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R. **High up**. Cotia/SP: Macmillan, 2013.

6. O professor pede para que cada trio escolha um dos países que tem o inglês como língua oficial e façam uma pesquisa para a próxima aula. O professor deve incentivar os alunos a escolherem países mais marginalizados. Caso seja vontade do professor, ele pode guiar a pesquisa com perguntas, como abaixo:

*What is/are the language(s) spoken in this country?*

*What are the main musical genres?*

*What is the flag of this country? What does it symbolize?*

## 5. Considerações finais

Nos propusemos, no decorrer deste trabalho, apresentar atividades didáticas, baseadas na BNCC (BRASIL, 2018), através da perspectiva dos Letramentos Críticos e do conceito de *habitus*, para turmas de 6º anos. A escolha dos Letramentos Críticos se materializou por meio do entendimento da escola como potencial ambiente de transformação (transformar a ação), sobretudo com vistas a uma cidadania ativa. A disciplina de língua inglesa, na maior parte das vezes ainda marginalizada dentro do currículo escolar, é, em nossa visão, uma ferramenta que necessita ir além do ensino da língua isoladamente, para dar lugar à reflexão, ao desenvolvimento da criticidade e da justiça social.

O conceito de *habitus*, entendido como esquemas estruturantes e estruturados, que são construídos no decorrer de nossas vidas e agem como um sistema de pré-disposições, nos alerta sobre o importante papel da escola e da educação de forma geral na nossa constituição como sujeitos, cidadãos de um mundo globalizado e diversificado, onde nos deparamos com o diferente, o marginalizado a todo momento. A junção entre Letramentos Críticos e *habitus*, por meio da aula de língua inglesa, exemplifica a potencialidade da escola como ambiente transformador.

Esperamos contribuir para o fomento da criticidade na aula de língua inglesa neste trabalho, seja através das atividades didáticas apresentadas ou mediante a reflexão entre a articulação dos Letramentos Críticos e do conceito de *habitus*. A educação continua sendo nosso principal recurso para uma sociedade melhor, ainda mais em tempos que se avanta uma ‘escola sem partido’.

## Referências

- ANDRADE, I. Y. F. *Habitus e processos sociais: Revisando as teorias de Pierre Bourdieu e Norbert Elias*. *Abordagens*, João Pessoa, v.1, n.1, p. 96-110, jan./jun.2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: 2003.
- BOURDIEU, P. **A distinção**. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- CAMBRIDGE DICTIONARY. **Design definition**. 2020. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/>>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M.; DAMICO, J. 2001. **A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy**. Disponível em: <[www.readingonline.org](http://www.readingonline.org)>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- COSTA, C. **Sociologia: Introdução à ciência das sociedades**. São Paulo: Moderna, 2005.
- COSTA LEITE, P. M. C. **“E o sonho da menina que queria ser professora (nem que seja por um dia) torna-se realidade!”: Os Letramentos Críticos no estágio supervisionado de língua inglesa**. Curitiba: CRV, 2018.

- DUBOC, A. P. M. **Parecer de leitura crítica Componente Curricular: Língua Estrangeira Moderna Nova Versão. 2018. Disponível em:** <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer\\_6\\_LI\\_Ana\\_Paula\\_Martinez\\_Duboc.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_6_LI_Ana_Paula_Martinez_Duboc.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2021.
- FRANCO, M. A. R. S. Da necessidade/atualidade da Pedagogia Crítica: contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, Maio./Ago. 2017
- FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014
- GIROUX, H. A. Pedagogia Crítica, Paulo Freire e a coragem para ser político. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 296 – 306, jan./mar.2016
- HOPPE, M. G. A formação de professores: O Letramento Crítico na sala de aula e as práticas sociais. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 36, n. 2, p. 201-209, jul/dez. 2014
- JANKS, H. **Critical Literacy's Ongoing Importance for Education**. In: Journal of Adolescent & Adult Literacy. p. 349-356, 2014.
- JENKINS, R. **Key sociologists: Pierre Bourdieu**. Nova Iorque: Routledge, 1992.
- JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Critical Literacy in the English language classroom. **D.E.L.T.A.**, v. 28, n. 1, p. 69-84, 2012
- JOURDAIN, A.; NAULIN, S. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- MATTOS, A. M. A. Education for Citizenship: Introducing Critical Literacy in the EFL Classroom. In: GILLIES, R. M. (Ed.). **Pedagogy: new developments in the learning sciences**. Nova Iorque: Nova Publishers, p. 191-212, 2012.
- ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica: Linguagem, identidade e a questão crítica**. São Paulo: Parábola, 2003.
- RIBEIRO, M. P.; ZANARDI, T. A. C. As perspectivas de Henri Giroux e Paulo Freire para a docência: Alternativas à concepções neoliberais. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 20. n.32 jan./jun. 2015.
- SARDINHA, P. M. M. Letramento Crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, jan./dez. 2018.
- SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista brasileira de educação**, n. 20, p. 60-70, Ago., 2002.
- SILVA, S. B. **Da técnica à crítica: os letramentos críticos na formação de professores de inglês**. Porto Alegre: Editora da oficina, 2012.
- SILVA, J. A.; CERRI, L. F. Norbert Elias e Pierre Bourdieu: biografia, conceitos, e influências na pesquisa educacional. **Revista Linhas**, v.14, n.26, p. 171-198, 2013.
- SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. In: SILVA, K. A. (Org.). Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 25-52.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- SOARES, E. A. C. **O Letramento Crítico no ensino de língua Inglesa: Identidades, práticas, e percepções na formação do aluno-cidadão**. 204 p. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.
- SOUZA, R. B. Formas de pensar a sociedade: o conceito de Habitus, campos e violência simbólica em Bourdieu. **Ars Historica**, n. 7, p. 139-151, Jun., 2014.
- YIN, R. **Qualitative Research from start to finish**. New York: The Guilford Press, 2011.

Submetido em 29/03/2021

Aceito em 21/10/2021