

## LEITURA CRÍTICA E LETRAMENTO CRÍTICO EM LÍNGUA INGLESA RESPALDADA NAS NOVAS TECNOLOGIAS<sup>1</sup>

Alex Alves Egido (UEL)<sup>2</sup>

**RESUMO:** O constante e crescente uso de ferramentas digitais no ensino de línguas tem (re)significado a prática de professores (DOOLY; SADLER, 2016). Do mesmo modo, esse fenômeno tem influenciado campos de pesquisa na área da Linguística Aplicada como, por exemplo, processos de ensino e aprendizagem, que focam em affordances promovidas pelo uso de ferramentas digitais em aulas de língua inglesa (DOOLY; SADLER, 2016; RAMA et al, 2012; SILVA, 2015; TOUR, 2015). Este trabalho, de natureza teórico-prática, visa a aproximar conceitos de Leitura Crítica (SCOTT, 1988) e Letramento Crítico (LANKSHEAR; KNOBEL, 1997; SINGH; MORAN, 1997) do Letramento Digital (DOOLY; SADLER, 2016). Após advogar o uso de ferramentas digitais para a leitura e transformação da realidade social, apresenta-se uma proposta didática que materializa tais conceitos teóricos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento Digital. Leitura Crítica. Letramento Crítico. Transformação Social.

**ABSTRACT:** *The constant and increasing use of digital tools in language teaching has (re)interpreted teachers' practice (DOOLY; SADLER, 2016). Likewise, this phenomenon has influenced research fields in Applied Linguistics area, such as, teaching and learning processes, which focus on affordances promoted by digital tools' use in English language classes (DOOLY; SADLER, 2016; RAMA et al, 2012; SILVA, 2015; TOUR, 2015). This paper, whose nature is both theoretical and practical, aims at converging concepts of Critical Reading (SCOTT, 1988) and Critical Literacy (LANKSHEAR; KNOBEL, 1997; SINGH; MORAN, 1997) to Digital Literacy (DOOLY; SADLER, 2016). After advocating for the use of digital tools for Reading and transforming social realities, it is presented a didactic proposal that reify such concepts.*

**KEYWORDS:** *Digital Literacy. Critical Reading. Critical Literacy. Social Transformation.*

### INTRODUÇÃO<sup>3</sup>

*Active citizenship is about believing in the concept of a democratic society and being "willing and able to translate that believe into action" (LANKSHEAR & KNOBEL, 1997, p. 99).*

Esta proposta didática soma-se a um crescente corpo de conhecimento teórico-prático que tem sido desenvolvido no âmbito brasileiro e versa sobre Leitura Crítica e Letramento Crítico (CORADIM, 2014; FRANCESCO; REIS, 2014; REIS; D'ALMAS; MANTOVANI, 2014; SAITO,

<sup>1</sup>Proposta didática desenvolvida como trabalho final da disciplina "Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras/Adicionais e Tecnologia", ministrada pela Dra. Denise Ismênia Bossa Grassano Orteni no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

<sup>2</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e mestre pelo referido programa. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e membro da American Educational Research Association (AERA). E-mail: [alex.egido.uel.uel@outlook.com](mailto:alex.egido.uel.uel@outlook.com)

<sup>3</sup> Sinalizo ao leitor minha escolha epistemológica em escrever este artigo na primeira do singular (LINCOLN; GUBA, 2000), tendo em vista que entendo o conhecimento como construído pelas relações sociais, ao passo que também é transacional e subjetivista.

2018). Com esse escopo, poucos são ainda os trabalhos que consideram recursos tecnológicos em suas aulas de língua inglesa (e.g. FRANCESCON; REIS, 2014; SAITO, 2018)<sup>4</sup>. Assim, busco situar minha contribuição didática nesse campo do conhecimento ao lançar mão de dispositivos tecnológicos e aproximar as contribuições da Leitura Crítica e do Letramento Crítico do Letramento Digital.

A escolha temática por abordar possibilidades de ação no âmbito político-social não é neutra. Eu a fiz frente ao contexto socioeconômico e político em que vivemos no Brasil durante o ano de 2018, especificamente. Justifico a seleção dos referenciais teóricos de Leitura Crítica e Letramento Crítico e de Letramento Digital para embasar esta proposta didática em razão de suas contribuições sociais por meio do letramento. A Leitura Crítica ao possibilitar aos alunos “lerem nas entrelinhas” (SCOTT, 1988), a fim de agirem para a transformação social, pressuposto do Letramento Crítico (LANKSHEAR; KNOBEL, 1997; SINGH; MORAN, 1997). Nesse caso, com suporte do Letramento Digital (DOOLY; SADLER, 2016).

A fim de situar o professor quanto às minhas escolhas didáticas, apresento considerações teóricas sobre Leitura Crítica e Letramento Crítico e Letramento Digital. Em seguida, delinheiro aspectos didáticos e contextuais idealizados quando da elaboração do material. Também considero pertinente elencar características da proposta didática que exemplifiquem a materialização dos construtos teóricos. Como tive a possibilidade de realizar o piloto, apresento algumas mudanças no material que decorreram desse processo. Por fim, apresento resultados da aplicação desta proposta didática, disponibilizando o produto educacional na seção dos anexos.

## LEITURA CRÍTICA E LETRAMENTO CRÍTICO

Em razão da extensa produção sobre Leitura Crítica e Letramento Crítico para o ensino de Língua Inglesa (doravante, LI) e do propósito deste artigo, apresento, brevemente, algumas das principais características que norteiam um trabalho inserido no campo da Educação Crítica. Primeiramente, discuto o conceito de Leitura Crítica em contraposição ao de leitura decodificadora. Em seguida, passo para o Letramento Crítico e centro minha escrita em acepções deste conceito, segundo preferencialmente autores brasileiros.

### LEITURA CRÍTICA

A Leitura Crítica é comumente entendida como um processo de leitura no qual o leitor “lê nas entrelinhas” (SCOTT, 1988), ou seja, busca pelo não dito, pelo implícito e pelas ideologias que subjazem a essa representação da realidade. Segundo Scott (1988, p.126), duas questões são centrais na promoção de Leitura Crítica, a saber: “*Who gains and who loses by the publication?*” e “*What was not mentioned?*”<sup>5</sup>.

Quanto ao desenvolvimento histórico da perspectiva de Leitura Crítica, os primeiros trabalhos datam das décadas de 50 e 60 nos Estados Unidos (DAWSON, 1968). Em razão dos vários colaboradores da coletânea de Dawson, cada capítulo apresenta uma visão de Leitura Crítica como, por exemplo, distinguir um fato de uma opinião, observar informações contextuais, comparar publicações sobre o mesmo evento social, entre outros procedimentos<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Esclareço que, apesar de não proporem o uso de dispositivos tecnológicos no decorrer de suas atividades de leitura no formato que aqui utilizo, as pesquisadoras sugerem que professores adequem as atividades a suas realidades socioeducacionais, o que entendo possibilitar a inclusão de dispositivos tecnológicos.

<sup>5</sup> Em português, “Quem ganha e quem perde com esta publicação?” e “O que não foi mencionado?”

<sup>6</sup> Sugiro a leitura de Saito (2018) para sistematização de visões de Leitura Crítica nos Estados Unidos nas décadas de 50 e 60.

Desse modo, compreendo que “[...] a língua não é um instrumento de comunicação, mas uma *forma de agir* sobre as pessoas e o mundo [...]” (URZÉDA-FREITAS; PESSOA, 2014, p.392). Por outro lado, propostas de leituras somente decodificadoras (GOODMAN, 1988) entendem língua como um sistema mais estático de comunicação, cujas informações, que o leitor busca, estão todas dispostas no texto. Nessa visão de leitura, um bom leitor é aquele que decodifica o texto, ou seja, tem domínio linguístico suficiente para localizar informações apresentadas pelo autor, sem questioná-las. O fluxo de leitura é *top-down*, conhecida como ascendente (LEFFA, 1999).

No entanto, centro minha proposta de leitura na visão crítica. Em outras palavras, o leitor está em constante diálogo com o texto, que é desenhado pelo contexto sociohistórico de produção<sup>7</sup>. Nessa abordagem, a visão de leitura é *cyclic*, conhecida como transacional (LEFFA, 1999). O leitor, assim como o escritor do texto, está imbuído de suas ideologias no momento da leitura. Seu papel é compreender (i) que ideologias figuram naquele texto que ele lê e (ii) a quem dito texto serve, ou seja, a questão central de Scott (1988, p.126): “*Who gains and who loses by the publication?*”<sup>8</sup>

## LETRAMENTO CRÍTICO

As raízes do Letramento Crítico são frequentemente atribuídas à obra de Paulo Freire (2005 [1974]; 2015 [1974]), cuja produção intelectual precede e influencia a de outros educadores (GIROUX, 1997 [1988]; STREET, 2014 [1995]). Um propósito comum a todos os educadores críticos é o enfrentamento de casos de injustiça, que podem acontecer em razão de vários fatores, tais como: gênero, etnia, classe social, posicionamentos ideológicos sobre política, cultura, religião, assim como outros<sup>9</sup>. Nesse sentido, penso que nosso papel de professores de línguas é o de instrumentalizar os usuários da linguagem sobre como esta pode servir tanto de instrumento de opressão, quanto de resistência e mudança social.

Entendo que, inserido nas teorias de Leitura Crítica e Letramento Crítico, o conceito de língua(gem) diz respeito à “[...] expressão de pensamento, assim como de discurso. Neste particular, é o que estrutura a sociedade; é instrumento de ideologia, de poder, se não estes próprios. Sua natureza é dinâmica, pois, mesmo que estruture a sociedade, é também por ela estruturada.” (REIS, 2013, p.326). O objetivo desta abordagem de ensino é criar espaços nos quais os alunos possam ler textos orais, imagéticos e escritos como representações ideológicas da realidade. Ao fazê-lo, eles devem desenvolver consciência crítica da linguagem (FAIRCLOUGH, 1989) para que possam agir socialmente.

No que concerne ao seu papel, o professor de LI não é neutro, visto que essa pressuposição é questionada, mas político. Em prática de ensino norteada por essa perspectiva espera-se que “[...] as ações pedagógicas tendem a promover reflexão, discussão, conscientização crítica da linguagem, ação e transformação, auxiliando os alunos na compreensão de suas realidades e na resolução de problemas” (CORADIM, 2014, p.115). Em outras palavras, o docente é responsável por criar arenas para discussões e possibilidades de (transformação)ação social, e não prescrevê-las.

<sup>7</sup> Sugiro leitura de Halliday e Hasan (1989) ao proporem uma análise de *field, tenor e mode* que possibilita a promoção de Leitura Crítica.

<sup>8</sup> Em português, “Quem ganha e quem perde com esta publicação?”

<sup>9</sup> Sugiro a leitura de D’Almas (2016) para exemplos de mudança social a partir de ensino de Leitura Crítica e Letramento Crítico.

## LETRAMENTO DIGITAL

A proposta do letramento digital surge como resposta às demandas externas à sala de aula de língua inglesa. Esses fatores, majoritariamente de ordem social, referem-se ao uso constante que professores e alunos fazem de dispositivos tecnológicos (TOUR, 2015). Discutir as ideologias imbricadas no discurso do letramento digital (SELWYN, 2013) precede elencar possíveis *affordances* de sua adoção em contextos educacionais (DOOLY; SADLER, 2016; SILVA, 2015; VAN LIER, 2000). Inicialmente, apresento traços do contexto sociohistórico no qual o letramento digital surge para, em seguida, centrar meu olhar em aspectos concernentes à sala de aula de LI. Com esse recorte de discussão teórica, busco elencar *affordances* do letramento digital, segundo estudos de base primária.

O letramento digital é parte de um paradigma maior que não se restringe ao escopo educacional, mas o tem influenciado. Ao pensar a inserção tecnológica em espaços educacionais, as tecnologias são “[...] vistas como demolidoras de barreiras tradicionalmente reconhecidas entre tempo e espaço; atores sociais experientes e novatos; processos de produção e consumo; atos singulares e simultâneos; e comunicações síncronas e assíncronas” (SELWYN, 2013, p.4). Apesar de suas contribuições para o âmbito da educação, a inserção de ferramentas tecnológicas em salas de aula também é uma resposta às demandas econômicas.

Focalizando a sala de aula de LI, Tour (2015) buscou responder, além de outras questões, que fatores influenciam a prática docente em relação ao uso de tecnologia(s) em salas de aula. Anteriormente a essa transposição didática, é preciso considerar como o professor a idealiza. Nesse sentido, a autora apresenta duas acepções de tecnologia à educação em LI, a saber: ferramenta de desenvolvimento de habilidades linguísticas e suporte para promoção de ação social na língua-alvo. Àquela concernem usos restritos de dispositivos tecnológicos que visam ao aprimoramento linguístico como, por exemplo, o uso de *tablet* em sala de aula para a prática da gramática. Enquanto esta acepção compreende a tecnologia como um suporte para outras possibilidades de ação social. A título de ilustração, apresento o relato de pesquisa de Dooly e Sadler (2016).

Nesse, os pesquisadores analisaram uma experiência de ensino a alunos que tiveram o inglês como segunda língua (doravante, ISL). Em sua proposta didática que durou dez semanas, uma professora austríaca e uma espanhola oportunizaram momentos de diversas naturezas em que seus alunos puderam ter a experiência de ser cientistas, enquanto expandiam seus conhecimentos interdisciplinares, conforme os autores evidenciaram em seu estudo:

[...] through the carefully scaffolded, meticulously planned TEPBLL task sequencing, the learners gradually developed more sociopragmatic competences in their use of formulaic chunks in contextualized “everyday” talk. Moreover, the appropriate use of targeted (and highly specialized) lexicon acquired to deal with content-related topics such as good and bad habits was predominant among the learners by the end of the project (DOOLY; SADLER, 2016, p.73).<sup>10</sup>

Os resultados de Dooly e Sadler (2016) me permitem discutir o conceito de *affordances* e elencar algumas delas, as que figuram no contexto de ensino de LI com foco no letramento digital. O termo foi cunhado pelo psicólogo James Gibson no final da década de 1970, para referir-se à relação entre um objeto e o meio no qual se encontra (VAN LIER, 2000, p.252). Em

<sup>10</sup> Em português, “[...] por meio da cuidadosa organização e do meticuloso planejamento das tarefas de TEPBLL, os aprendizes gradualmente desenvolveram mais competências sociopragmáticas em seu uso de recortes de língua em conversas “cotidianas” contextualizadas. Além disso, o uso apropriado de léxico direcionado (e altamente especializado) adquirido para lidar com tópicos relacionados ao conteúdo, como bons e maus hábitos, foi predominante entre os alunos até o final do projeto” [tradução de nossa autoria].

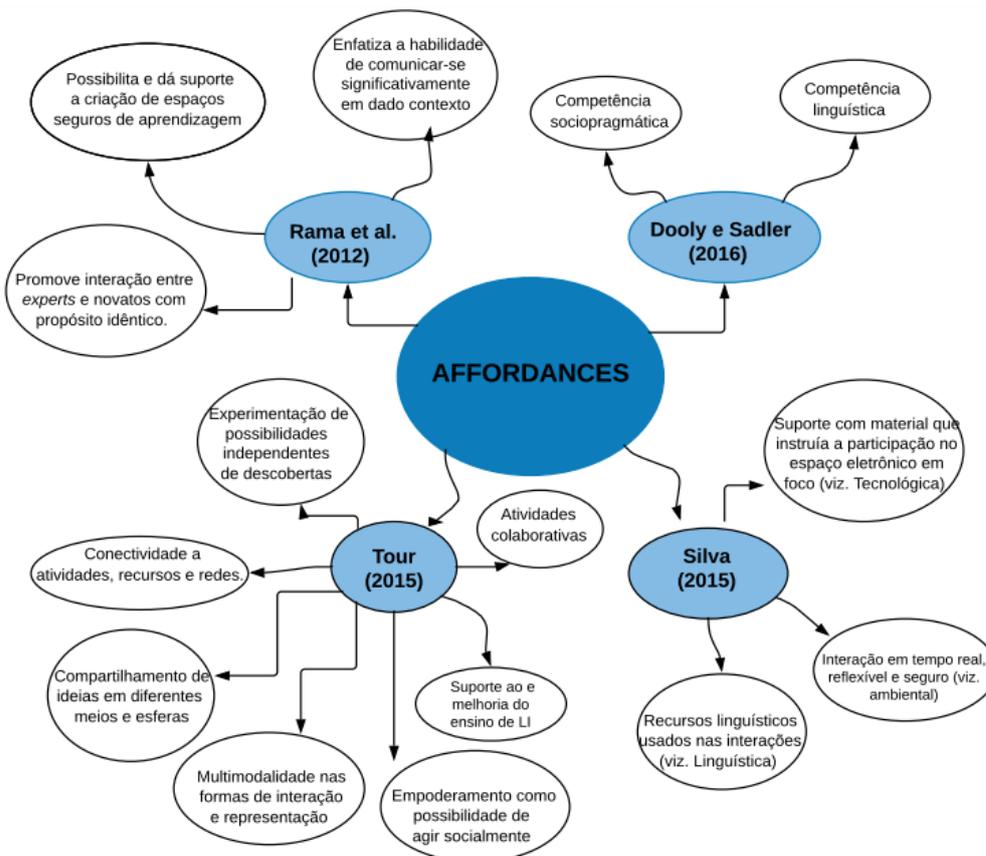
razão de sua ampla definição, o conceito tem sido constantemente ressignificado e ilustrado por diferentes campos do conhecimento; neste caso, do letramento digital.

Ao (re)lê-lo com este foco, autores entendem *affordance* como “[...] users’ socially constructed understandings of the possibilities of digital technologies which prompt how they can be used and what they allow to do”. Em outras palavras, “[...] an affordance is a combination of properties of digital technologies and users’ interpretations of these properties” (TOUR, 2015, p.125). Ao adotar esta compreensão de *affordance*, a língua passa a ser vista como meio de *agir* no mundo, em contraste ao indivíduo que a *usa* (ver Silva, 2015).

Estudos de base primária (DOOLY; SADLER, 2016; RAMA et al, 2012; SILVA, 2015; TOUR, 2015) têm elencado *affordances* do uso de dispositivos tecnológicos em salas de aula de LI. Apresento a figura 1 que pode ser usada pelo professor para, dedutivamente, identificar *affordances* desta proposta didática.

Sinalizo ao professor que as *affordances* são apresentadas ora por substantivos (DOOLY; SADLER, 2016; SILVA, 2015; TOUR, 2015), ora por verbos (RAMA et al., 2012). Ao lê-las atentamente, o professor perceberá que certas *affordances* perpassam a maioria dos estudos como, por exemplo, o do desenvolvimento linguístico. Outras, são próprias do contexto sob análise. Dito isso, esclareço que o professor pode, indutivamente, identificar *affordances* não previstas pelos pesquisadores supracitados.

**Figura 1:** Síntese das *affordances* de tecnologia identificadas em investigações de base primária (Fonte: o autor).



## ASPECTOS DIDÁTICOS E CONTEXTUAIS DA PROPOSTA

Idealizei esta proposta didática para o professor desenvolver, em um contexto educacional que disponha de recursos tecnológicos com acesso à *internet* e ferramentas tecnológicas (e.g. televisão, computador, data show), que possam ser usadas pelos alunos na apresentação de seus produtos parciais e finais. Desse modo, não restrinjo o contexto a público ou privado. Em outras palavras, recomendo que o professor escolha o contexto para aplicar essa proposta didática guiado pelos instrumentos tecnológicos que a instituição educacional oferece.

Justifico a escolha do tema *protestos e greves como possíveis formas de participação social* em razão das suas frequentes incidências nos últimos anos no contexto brasileiro. Além de olhar retrospectivamente para essas organizações coletivas a fim de compreender a história, entendo que sua discussão é pertinente para alunos, em razão dos períodos eleitorais como aquele de 2018, quando da aplicação da atividade piloto. Em outras palavras, a eleição é uma das possibilidades de ação social no campo político, mas não a única.

Acredito que é necessário caracterizar também aspectos contextuais e os atores sociais (viz. alunos e professor) envolvidos. No que concerne ao perfil dos alunos, proponho que o professor trabalhe este material didático com alunos que possuam níveis intermediários e ou avançados de língua inglesa. Em razão do formato das atividades que proponho, acredito que o número de alunos por sala de aula não será um empecilho. Ao contrário, poderá marcar a pluralidade de visões de mundo quanto ao tema social em foco. Sobre os objetivos linguísticos comuns do grupo, estes podem ser o desenvolvimento de habilidades linguísticas, tanto de compreensão quanto de produção. Dito de outro modo, as atividades que apresento visam a desenvolver as competências de compreensão e produção escrita e produção oral.

Outro requisito que se espera dos alunos, para os quais idealizo esta proposta didática, é sua proximidade com artefatos tecnológicos. Pressuponho que os alunos têm contato contínuo com dispositivos móveis e há um grupo de *WhatsApp* da turma, que será usado durante as atividades propostas. No referente ao objetivo do letramento digital, busco proporcionar experiências em que os alunos usem mapas conceituais eletrônicos para transpor seus conhecimentos (e.g. possibilidades de ação social no campo político).

Planejo essa proposta didática para o professor aplicar em três encontros presenciais com duração de 1 hora e 30 minutos cada. Assim, o projeto tem carga horária total de 4 horas e 30 minutos. Em razão do número de encontros idealizados, apresento três planos de aula ao professor (APÊNDICES A, B e C). Nestes, focalizo (i) o objetivo linguístico e o tecnológico contemplados em cada encontro e, especificamente, nas atividades, (ii) procedimentos, (iii) tipos de conhecimentos que são requeridos dos alunos, (iv) tipos de interação e (v) tipos de avaliação. Ressalto que o docente pode adaptar esta proposta didática a sua realidade de prática de ensino, guiado por vários aspectos que precisam ser observados durante a preparação de aulas, a saber: duração de encontros, nível linguístico, acesso e uso de ferramentas tecnológicas, dentre outros.

Neste momento do artigo, convido o leitor a conhecer os planos de aula que proponho (APÊNDICES A, B e C), bem como o *handout* da atividade de leitura (APÊNDICES F e G).

## DISCUSSÃO DO MATERIAL

Após o professor conhecer o material didático (Apêndices), proponho refletir sobre a transposição didática nos moldes em que a propus. Para tanto, focalizo essa discussão em três momentos, tendo em vista os pilares teóricos que embasaram minha proposta didática (i.e. Leitura Crítica e Letramento Digital). No terceiro momento, sinalizo possibilidades de leitura

desse material a fim de que o professor colete dados que sirvam de material analítico para futuras tomadas de decisão quanto ao ensino.

## LEITURA CRÍTICA

Em seu estudo de mestrado, Saito (2018) classificou objetivos da leitura crítica proposta por teóricos da área. Seu escopo foi a coletânea de capítulos publicados no livro *“Developing Comprehension: Including Critical Reading”*, organizado por Dawson. Exposto isso, apresento no quadro 1 os números das questões de leitura que elaborei (Apêndice F), os objetivos de leitura crítica identificados por Saito (2018) e os autores em que constam tais propósitos de LC.

**Quadro 1:** Classificação das questões de LC de acordo a literatura profissional

No. da questão	Objetivo de LC	Literatura profissional
1, 3 e 4	Distinguir fatos e opiniões.	Huus (1968); Simmons (1968); Durr (1968); Schell (1968)
2, 3 e 4	Determinar se o autor se refere a todos de um grupo, a alguns ou a nenhum.	Wolf (1968)
5	Observar título, autor, data, editora.	Howards (1968)
6	Verificar se a informação coincide com as de outras fontes.	Wolf (1968); Jenkinson (1968); Durr (1968)

Fonte: o autor, baseado em Saito (2018, p. 15-17).

As seis questões propostas aos alunos possibilitam abordar quatro objetivos próprios da LC, segundo autores desse campo do conhecimento. As perguntas 1, 3 e 4 possibilitam distinguir fatos e opiniões. As questões 2, 3 e 4 possibilitam determinar se o autor se refere a todos de um grupo, a alguns ou a nenhum. A pergunta 5 viabiliza observar informações contextuais do texto e a pergunta 6, verificar se a informação coincide com as de outras fontes.

No que diz respeito às possibilidades de ação no âmbito político-social, chamo à atenção para o fato de que não faço sugestões de iniciativas práticas na proposta didática. Entendo que o papel do professor é promover espaços nos quais os alunos possam refletir e, por sua vez, eles propor ações (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012). Assim, esse espaço educacional idealizado para a promoção do Letramento Crítico não se torna como tantos outros de caráter majoritariamente prescritivo da(s) ação(ões) discente(s).

## DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS

Sobre os dispositivos tecnológicos sugeridos no produto didático (e.g. *tablet*, TV, computador, celular), ressalto que o professor pode substituí-los por outros que cumpram com as finalidades das atividades. Ao propô-los, considere o uso de tecnologia em diferentes formatos, momentos e modos de trabalho.

Em relação aos mapas conceituais, instrumento que ocupa papel central nesta proposta didática, esclareço que fiz essa escolha em razão de seus aspectos positivos como, por exemplo, criação de itinerários flexíveis de aprendizagem (AGUDELO; SALINAS, 2015), sistematização das ideias (MOORE et al., 2015) e instrumento de avaliação (REA-RAMIREZ; RAMIREZ, 2017).

## CONTRIBUIÇÕES DO PILOTO

Paralelamente à elaboração desta proposta didática no mês de maio de 2018, tive a oportunidade de pô-la em prática com um grupo de conversação em LI, composto por 4 alunos de nível intermediário. O contexto<sup>11</sup> correspondeu ao descrito na seção 4 deste artigo, visto que a coordenação pedagógica conta com dispositivos tecnológicos (e.g. *tablets* e televisão) com acesso dos alunos à *internet*. O piloto me possibilitou aprimorar a disposição do conteúdo do *handout* (Apêndice D) e repensar o enunciado da tarefa de casa (viz. questão 6 do *handout*, Apêndices F e G). Disponho, abaixo, o formato do enunciado anterior à fase de piloto.

Primeira versão (antes do piloto):

6. HOMEWORK: Look for other pieces of news about the same event and pay attention to how other authors presented the same fact (Protest in France).

---

---

---

Adicionalmente, percebi a necessidade de sugerir, para esse grupo específico, textos jornalísticos complementares para que pudessem fazer a tarefa proposta (viz. questão 6 do *handout*, Apêndice F e G).

---

<sup>11</sup> Em consideração à ética em pesquisa, em seu sentido *macroético* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004), também conceituado como *burocrático* (REIS; EGIDO, 2017), assegurei o anonimato aos alunos, que participaram do piloto desta proposta didática. Em respeito a um cuidado *microético* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004), também conceituado *emancipatório* (REIS; EGIDO, 2017), compartilhei os resultados deste estudo com eles, para que pudessem observar e aprender com meus desenvolvimentos.

Segunda versão (após do piloto):

6. HOMEWORK: Look for other pieces of news about the Protest in France and the charts below. Chart 1 refers to the text we have read and chart 2, to the text you choose.

Text 1	Interviewee(s)			Author	
	Profession	For or against / reasons	Adjectives used	For or against / reasons	Adjectives used

Text 2	Interviewee(s)			Author	
	Profession	For or against / reasons	Adjectives used	For or against / reasons	Adjectives used

Suggestions of pieces of news:

1. <http://www.dw.com/en/inside-europe-may-68-and-todays-protests-in-france/av-43650466>
2. <https://www.theguardian.com/world/2018/may/02/france-to-tighten-security-at-protests-after-may-day-violence>
3. <https://www.theguardian.com/world/2018/may/05/thousands-protest-against-emmanuel-macron-under-heavy-security-in-paris>
4. <http://www.abc.net.au/news/2018-05-06/france-protests-in-paris-over-emmanuel-macron/9732292>
5. <http://www.bbc.com/news/world-europe-43967689>
6. <https://www.independent.co.uk/news/world/europe/may-day-riots-paris-france-emmanuel-macron-black-blocs-protest-a8332691.html>
7. <https://www.youtube.com/watch?v=4GyFNWjPHuI>
8. <https://www.youtube.com/watch?v=CoxsDkB-rWU>
9. <https://www.youtube.com/watch?v=er5yXEJKyOU>
10. [https://www.youtube.com/watch?v=xPpdo\\_SnPsU](https://www.youtube.com/watch?v=xPpdo_SnPsU)

Em relação à fase do piloto da proposta didática, enfatizo aos professores a necessidade constate avaliarem a aplicabilidade de suas práticas de ensino. No meu caso, especificamente, pude reestruturar o enunciado do exercício de casa e atentar-me à clareza das instruções direcionadas aos alunos. Desse modo, os ganhos do uso desta atividade em sala de aula não foram restritos aos alunos, no que diz respeito à possibilidade de desenvolvimento de leituras críticas, mas também a mim, como docente que está continuamente revisitando sua prática profissional.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluírem sua participação nesta proposta didática, os alunos apresentaram desenvolvimento (i) linguístico e (ii) tecnológico e (iii) conscientização de possibilidades de (particip)ação social. Entendo que o primeiro desenvolvimento (i.e. linguístico) foi possível pelos processos de leitura e discussões que os alunos tiveram em sala de aula e em casa. Meu

propósito com as questões de leitura foi o de promover o desenvolvimento semântico<sup>12</sup> e pragmático<sup>13</sup> da linguagem. Compreendo que as produções tanto iniciais quanto as finais dos mapas conceituais também lhes possibilitaram ter acesso ao crescimento linguístico.

No que concerne ao segundo desenvolvimento esperado (i.e. tecnológico), penso que a produção inicial, mapa conceitual no papel, facilitou aos alunos organizarem seus conhecimentos prévios de um modo diferente. Assim, entendo que o mapa conceitual, mesmo o de papel, já funciona como um dispositivo tecnológico. Ao planejar esta proposta didática, busquei inserir, paulatinamente, aspectos tecnológicos para que os estudantes tivessem domínio das ferramentas que eu esperava que eles usassem (e.g. *tablet*, TV, computador, celular).

Desse modo, compreendo que as atividades desenvolvidas pelos alunos no decorrer dos encontros também contribuíram para seu desenvolvimento. Por exemplo, quando eles foram em busca de (a) outros textos que representassem um mesmo evento social e de (b) sítios eletrônicos e ferramentas que pudessem usar para criar um mapa conceitual digital, bem como (c) da produção do mapa conceitual, que requereu deles conhecimentos tecnológicos específicos. O último crescimento dos alunos (viz. conscientização de possibilidades de (participação social) foi possível perceber nas discussões dos textos (um que figura nesta proposta didática e outro que o aluno buscará) e na produção individual do mapa conceitual final, no qual os eles mencionaram possibilidades de ação social no âmbito político, especificamente.

Ao refletir sobre o uso dessa proposta didática em outros contextos de ensino de LI, saliento a necessidade de adequação do material, em vista do nível linguístico, dos recursos disponíveis, do tempo disponível ao professor e das temáticas de interesse dos alunos, além de outros requisitos. Em última instância, espero que o leitor interprete o material didático que apresento como uma dentre tantas outras possibilidades de promoção da Leitura Crítica e do Letramento Crítico.

## REFERÊNCIAS

- AGUDELO, O. L.; SALINAS, J. Flexible Learning Itineraries Based on Conceptual Maps. **New Approaches in Educational Research**, Colombia, v.4, n.2, p.70-76, 2015.
- CORADIM, J. N. Ensino de língua inglesa e letramento crítico: uma proposta didática de leitura e produção escrita. In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (Org.). **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica**. Campinas: Pontes, 2014, p.99-124.
- DAWSON, M. A. (Ed.) **Developing comprehension – including critical reading**. Newark: International Reading Association, 1968.
- D'ALMAS, J. **Da passividade à agência: desenvolvimento de professoras como resultado de empoderamento**. 2016. 314f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- DOOLY, M.; SADLER, R. Becoming little scientists: Technologically-enhanced project-based language learning. **Language Learning and Technology**, Hawai, v.20, n.1, 54-78. 2016.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman, 1989.
- FRANCESCON, P. K.; REIS, S. Contexto da situação em foco em leituras críticas do cotidiano. In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (Org.). **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica**. Campinas: Pontes, 2014, p.83-98.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, SP: Paz & Terra, 2015 [1974], 59ed.
- \_\_\_\_\_. **Education for critical consciousness**. New York, NY: Continuum, 2005 [1974].
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997 [1988].
- GOODMAN, K. The reading process. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. (Eds.). **Interactive Approaches to Second Language Reading**. London, UK: Cambridge Press, 1988, p.11-21.

<sup>12</sup> Centra-se no modo como o significado é convencionalizado em palavras, frases e orações.

<sup>13</sup> Centra-se no funcionamento e uso da linguagem contextualmente situada.

- GUILLEMIN, M.; GILLAM, L. Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. **Qualitative Inquiry**, California, n.10, v.2, p.261-280. 2004.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, Context, and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1989.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Critical Literacy and Active Citizenship. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). **Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice**. Broadway, NY: Hampton Press, 1997, p.95-124.
- LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas, RS: EDUCAT, 1999, p.13-37.
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p. 253-291.
- MOORE, J. et al. Effectiveness of Adaptive Concept Maps for Promoting Conceptual Understanding: Findings from a Design-Based Case Study of a Learner-Centered Tool. **Advances in Engineering Education**, Virginia, v.[s], n.[s], p.1-35, 2015.
- PESSOA, R. R.; URZÉDA-FREITAS, M. T. Challenges in Critical Language Teaching. **TESOL Quarterly**, v. [s], n.[s], p.1-24, 2012.
- REA-RAMIREZ, M. A.; RAMIREZ, T. M. Changing Attitudes, Changing Behaviors. Conceptual Change as a Model for Teaching Freedom of Religion or Belief. **Journal of Social Science Education**, Germany, v.16, n.4, p.97-108.
- REIS, S.; EGIDO, A. A. Ontologia, Epistemologia e Ética como determinantes metodológicos em Estudos da Linguagem. In: REIS, S. (Org.). **História, Políticas e Ética na área profissional da linguagem**. Londrina: Eduel, 2017. p.227-250.
- REIS, S.; D’ALMAS, J.; MANTOVANI, L. Leituras críticas para transformação do cotidiano. In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (Org.). **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica**. Campinas: Pontes, 2014, p.125-150.
- SAITO, L. M. **Leitura crítica: origens conceituais e sugestões de atividades didáticas para aulas de língua inglesa**. 2018. 72f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, 2018.
- SCOTT, M. Critical reading needn’t be left out. **The ESPecialist**, São Paulo. v.9, n.1, p.123-137. 1988.
- SELWYN, N. **Discourses of digital “disruption” in education: A critical analysis**. Paper presented to Fifth International Roundtable on Discourse Analysis, City University, Hong Kong. 2013.
- SILVA, A. T. **Affordances e restrições na interação interpessoal escrita online durante a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2015. 342 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades.
- SINGH, M. G.; MORAN, P. Critical Literacies for Informed Citizenship: Further Thoughts on Possible Actions. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). **Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice**. Broadway, NY: Hampton Press, 1997, p.125-136.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo, SP: Parábola, 2014 [1995],
- TOUR, E. Digital Mindsets: Teachers’ technology use in personal life and teaching. **Language Learning & Technology**, Hawai, v.19, n.3, p.124-139, 2015.
- URZÉDA-FREITAS, M. T.; PESSOA, R. R. Discursos de identidades, ensino crítico de línguas e mudança social: análise de uma experiência localizada. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Org.). **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: contribuições Teórico-Metodológicas**. Campinas: Pontes, p. 365-396, 2014.
- VAN LIER, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press. 2000.

Recebido em 31-12-2018.  
 Aceito em 21-03-2019.

APÊNDICE A  
 PLANO DE AULA 1

Estágio	Objetivo de aprendizagem		Procedimentos	Tipo de interação	Materiais	Tipos de conhecimento	Tempo	Avaliação
	Linguístico	Tecnológico / 21st Century						
Construir conhecimento(s) sobre mapa conceitual	(re)conhecer a concepção e estrutura de mapa conceitual	Buscar e selecionar informações em meios eletrônicos / Technology Literacy	O professor entrega o <i>handout A</i> para os alunos; Os alunos buscam por respostas às questões e proposições do <i>handout A</i> em seus dispositivos móveis ou naqueles dispostos pelo professor; Os alunos compartilham as respostas encontradas com os colegas e o professor.	P – A A – A A – P	Tablet e ou Celular e ou Computador <i>Handout A</i>	Tecnológico	15'	Participação Linguagem corporal Coerência
Primeira produção de mapa conceitual	Expandir vocabulário relacionado ao tema protestos	Reconhecer o layout (aspecto estético) do mapa conceitual / Information literacy	Os alunos constroem juntos um mapa conceitual sobre Protestos; Os alunos apresentam seu produto para o professor. Obs.: A depender do número de alunos, eles podem ser divididos em grupos.	A – A P – A	Cartolina(s) Lápis Caneta(s) Giz(es) de cera e ou Canetinha(s)	Interpessoal Linguístico	30'	
Leitura crítica	Analisar de que forma um evento social foi discursivamente representado	Analisar de que forma um evento social foi discursivamente representado em determinado suporte tecnológico / Media Literacy	O professor entrega o texto ( <i>Handout B</i> ) a todos os alunos; Metade dos alunos recebem as questões ( <i>Student A</i> ) e a outra metade as alternativas e espaços para respostas ( <i>Student B</i> ); Os alunos se organizam em pares (A e B) a fim de lerem o texto e pensarem em respostas às questões e proposições. Os alunos apresentam suas considerações aos demais.	A – A	<i>Handout B</i>	Interpessoal Linguístico Político-Cultural	40'	Coerência Ilustração Pertinência Responsividade

<sup>14</sup> Os objetivos de aprendizagem que disponho após a barra ( / ) corresponde a habilidade prevista pelo material *21st Century Skills Map* (2011).

Tarefa de casa	Desenvolver consciência crítica da linguagem	Buscar por outros textos em diversos sítios eletrônicos / Productivity and Accountability	O professor apresenta aos alunos a última proposição do <i>Handout B</i> e esclarece que na próxima aula eles apresentarão suas análises; Os alunos tiram suas dúvidas, se necessário.	P – A A – P		Prévio Experiencial	5'	Compreensão da proposta Perguntas
----------------	--	---	--	----------------	--	------------------------	----	--------------------------------------

APÊNDICE B  
 PLANO DE AULA 2

Estágio	Objetivo de aprendizagem		Procedimentos	Tipo de interação	Materiais	Tipos de conhecimento	Tempo	Avaliação
	Linguístico	Tecnológico / 21st Century Skill						
Resultados das buscas sobre representações do protesto francês	Sintetizar ideias que revelem posições assimétricas por meio da linguagem	Uso consciente de alguém recurso tecnológico / Media Literacy e Critical thinking	Os alunos apresentam outras representações escritas sobre o protesto ocorrido na França; Os colegas podem interpelar uns aos outros no decorrer das falas; O professor pode fazer indagações como, por exemplo, “em que sentido o texto da aula passada se aproxima e se distancia deste(s) que você trouxe?	A – A P – A	Oralidade <i>Power point</i> Cartolina	Interpessoal  Linguístico  Tecnológico	30'	Participação  Pertinência linguística  Linguagem corporal
Mapa conceitual digital	Descrever possibilidades de um mapa conceitual digital	Usar mapa conceitual digital / Creativity and Innovation	O professor dispõe de 15 minutos para que os alunos conheçam a ferramenta em pares e, em seguida, apresentem suas vantagens para o restante da turma.	A – A	Dispositivo móvel		20'	Participação  Ilustração  Interesse
Expansão de ações político(s)-social(is)	Debater sobre formas de uso da <i>linguagem</i> para ação social	Debater sobre formas de uso da <i>tecnologia</i> para ação social / Leadership and Responsibility	O professor propõe as seguintes perguntas para o(s) grupo(s) discutir(em): ✓ De que modo(s) temos participado da nossa comunidade local e ou nacional? ✓ De que modo(s) temos usado a tecnologia para participar ativamente da nossa comunidade? O professor dá aos alunos tempo para que pensem e busquem exemplos.	P – A A – A	Oralidade	Contextual Interdisciplinar Político Experiencial	30'	

Tarefa de casa	Dispor possibilidades de participação social apresentadas em mapa conceitual digital / Social and Cross-Cultural Skills	O professor relembra os alunos do mapa conceitual que fizeram em papel na aula anterior; O professor propõe que usem as informações discutidas nesta aula sobre possibilidades de ação social para a elaboração de um mapa conceitual digital. Os alunos fazem perguntas, caso seja necessário. A depender do número de alunos a atividade pode ser produzida em duplas ou grupos.	P – A A – P	Oralidade	Computacional Político-social Linguístico	10'	Compreensão da proposta  Perguntas
----------------	---	---	----------------	-----------	---	-----	--

APÊNDICE C  
 PLANO DE AULA 3

Estágio	Objetivo de aprendizagem		Procedimentos	Tipo de interação	Materiais	Tipos de conhecimento	Tempo	Avaliação
	Linguístico	Tecnológico						
Apresentação de possibilidades de ação social no âmbito político-social	Ativar conhecimento linguístico ao relacioná-lo com a representação digital criada / Creativity and Innovation		Os alunos apresentam, individualmente ou em grupos, seus mapas conceituais digitais. Os colegas fazem perguntas, caso queiram. O professor faz anotações de aspectos linguísticos para dar <i>feedback</i> ao final.	A – A	Computador Oralidade	Linguístico Computacional Interpessoal	30'	Linguagem Ilustração Interesse
Retorno linguístico	Compreensão do uso da linguagem	Responder a uma situação <i>gamificada</i> instituída em sala de aula / Collaboration	O professor separa a turma em dois grupos; O professor escreve no quadro alguma inadequação linguística cometida por algum dos alunos durante as apresentações e indica se a inadequação é de ordem fonológica, semântica ou outra; Cada grupo tem uma chance de resposta; O professor marca a pontuação dos grupos.	P – A  A – A	Oralidade Alunos Professor	Fonético Fonológico Morfológico Sintático Semântico <sup>15</sup> Interpessoal	20'	Linguagem corporal
Auto avaliação	Comparar as produções inicial e final em relação ao uso da linguagem	Analisar potencialidades do mapa conceitual digital em relação ao físico / Initiative and Self-Direction	Os alunos comparam suas produções inicial e final dos mapas conceituais; O professor pede que eles observem o uso da linguagem, a estruturação dos mapas conceituais e sua aplicabilidade aos propósitos das atividades; Os alunos fazem uma apresentação oral da discussão destes aspectos em seus grupos.		Alunos Mapas conceituais	Interdisciplinar  Linguístico Factual	30'	Participação Relevância Linguagem Ilustração

<sup>15</sup> Todas as áreas da linguística estão aqui contempladas visto que os alunos podem incorrer em diferentes inadequações linguísticas.

<p>Agir socialmente</p>	<p>Refletir sobre o uso da linguagem</p>	<p>Refletir sobre o uso de dispositivos tecnológicos para ação social / Technology literacy</p>	<p>O professor propõe as seguintes questões aos alunos:                  ✓ Ao final de nossa discussão, que formas temos para agir no campo político-social?                  ✓ O que precisamos fazer para transpor essas propostas de ação em prática?</p>	<p>P – A                  A – A                  A - P</p>	<p>Alunos                  Professor</p>	<p>Interdisciplinar                  Experiencial                  Político contextual</p>	<p>10'</p>	<p>Pertinência                  Interesse                  Relevância</p>
-------------------------	--	---	--	--	--	--	------------	---

## APÊNDICE D CONCEPTUAL MAP

*Search for “conceptual map” definition*

What websites did you access?

How do you define a “conceptual map”?

*Search for “conceptual map” examples*

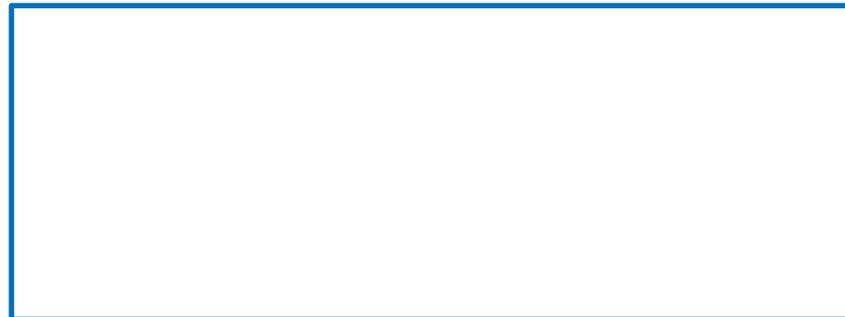
What did the examples you found have in common?

What did the examples you found have of unique?

*List three aspects of a “conceptual map”*

- 
- 
- 

Create your own conceptual map about protests



APÊNDICE E  
PROTESTS AND STRIKES ACROSS FRANCE DISRUPT TRAVEL, SCHOOLS



*Students faced riot police during a demonstration as part of a nationwide day of protest against the French president's multi-front reform drive on Thursday, in Paris.*

*By Sylvie Corbet* ASSOCIATED PRESS MARCH 22, 2018

PARIS — Trains, planes, schools and other public services across France were seriously disrupted Thursday as tens of thousands took to the streets to protest President Emmanuel Macron's economic policies.

Nearly 50,000 demonstrators protested in Paris to call for more investment in public services. The protest was mostly peaceful, although localized scuffles broke out between some protesters and riot police used tear gas and water cannons.

Confrontations between some protesters and riot police also took place in the western city of Nantes.

Airport authorities say 30 percent of flights to and from Paris were canceled. National train company SNCF said only 40 percent of high-speed trains and half of regional trains were running. Some schools and kindergarten were also closed.

Even the Palace of Versailles, one of France's top tourist attractions, was closed Thursday because workers there went on strike.

Union leaders said the strikes were a warning to the government.

"We agree that we need to make changes to public services, but not to restrain them. To improve them. We need more public servants," Philippe Martinez, secretary general of the CGT union, told FranceInfo radio.

Public servants want better wages and are protesting against the planned elimination of 120,000 jobs by 2022, SNCF employees also are rejecting a government plan aimed at adapting the rail company ahead of opening the service to competition.

"If we are not heard ... there would be calls or strikes and in that case, very few trains would run," said Julien Cabanne, a union official who came to Paris to protest.

SNCF unions have scheduled a series of strikes in April, May, and June.

The Paris Metro was running normally, but suburban trains were affected by the strike. Nirman Djeacoumaran, who lives in the Paris suburbs, told the Associated Press there was just one train per hour on his train line.

At Paris Orly airport, passenger Noemie Danican had just learned her easyJet flight to Toulouse, in southern France, was canceled.

"I have no idea what's going to happen. This is going to be very difficult. Very, very difficult," she said.

Source: <https://www.bostonglobe.com/business/2018/03/22/protests-and-strikes-across-france-disrupt-travel-schools/6qW8DRE8t2J80B9fFIE8WN/story.html>

APÊNDICE F  
**Reading questions: Student A**

1. According to the piece of news, what adjective best describes the protest?  
*[Student B has the alternatives]*
  2. Who are the two people interviewed?  
*[Student B has the alternatives]*
  3. Whose viewpoint did the author's piece of news give emphasis to?  
*[Student B has the alternatives]*
  4. Justify the answer you gave to question no. 3.
  5. In what sense does the content of the piece of news connect to its title?  
*[Student B has the lines to write your answers]*
6. HOMEWORK: Look for other pieces of news about the Protest in France and the charts below. Chart 1 refers to the text we have read and chart 2, to the text you choose.

Text 1	Interviewee(s)			Author	
	Profession	For or against / reasons	Adjectives used	For or against / reasons	Adjectives used

Text 2	Interviewee(s)			Author	
	Profession	For or against / reasons	Adjectives used	For or against / reasons	Adjectives used

Suggestions of pieces of news:

1. <http://www.dw.com/en/inside-europe-may-68-and-todays-protests-in-france/av-43650466>
2. <https://www.theguardian.com/world/2018/may/02/france-to-tighten-security-at-protests-after-may-day-violence>
3. <https://www.theguardian.com/world/2018/may/05/thousands-protest-against-emmanuel-macron-under-heavy-security-in-paris>
4. <http://www.abc.net.au/news/2018-05-06/france-protests-in-paris-over-emmanuel-macron/9732292>
5. <http://www.bbc.com/news/world-europe-43967689>
6. <https://www.independent.co.uk/news/world/europe/may-day-riots-paris-france-emmanuel-macron-black-blocs-protest-a8332691.html>
7. <https://www.youtube.com/watch?v=4GyFNWjPHul>
8. <https://www.youtube.com/watch?v=CoxsDkB-rWU>
9. <https://www.youtube.com/watch?v=er5yXEJKyOU>
10. [https://www.youtube.com/watch?v=xPpdo\\_SnPsU](https://www.youtube.com/watch?v=xPpdo_SnPsU)

APÊNDICE G  
**Reading questions: Student B**

1. *[Student A has the question].*

- Messy
- Frightful
- Peaceful
- Confusing
- Hopeful

3. *[Student A has the question].*

- The Government
- The Protesters
- None of them

2. *[Student A has the question].*

- A businessman
- The union official
- The Government representative
- The secretary general of the CGT union
- An economist
- A undecided person

4. *[Student A has the question].*

---



---

5. *[Student A has the question].*

---



---

6. HOMEWORK: Look for other pieces of news about the Protest in France and the charts below. Chart 1 refers to the text we have read and chart 2, to the text you choose.

Text 1	Interviewee(s)			Author	
	Profession	For or against / reasons	Adjectives used	For or against / reasons	Adjectives used

Text 2	Interviewee(s)			Author	
	Profession	For or against / reasons	Adjectives used	For or against / reasons	Adjectives used

Suggestions of pieces of news:

1. <http://www.dw.com/en/inside-europe-may-68-and-todays-protests-in-france/av-43650466>
2. <https://www.theguardian.com/world/2018/may/02/france-to-tighten-security-at-protests-after-may-day-violence>
3. <https://www.theguardian.com/world/2018/may/05/thousands-protest-against-emmanuel-macron-under-heavy-security-in-paris>
4. <http://www.abc.net.au/news/2018-05-06/france-protests-in-paris-over-emmanuel-macron/9732292>
5. <http://www.bbc.com/news/world-europe-43967689>
6. <https://www.independent.co.uk/news/world/europe/may-day-riots-paris-france-emmanuel-macron-black-blocs-protest-a8332691.html>