

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS  
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**CAROLINE MARTINS DOS SANTOS**

**O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA REGULAR  
COMO BRECHA PARA O LETRAMENTO CRÍTICO**

**Belo Horizonte  
2015**

**CAROLINE MARTINS DOS SANTOS**

**O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA REGULAR COMO BRECHA PARA O  
LETRAMENTO CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino / Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos

**Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2015**

*Aos meus avós, pela sabedoria e exemplos de vida.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida. Por me permitir ser capaz de compreender e ser compreendida. Por me conceder a graça de poder ser instrumento de amor por meio do conhecimento.

À minha mãe, sempre fonte de incentivo, dedicação e carinho. Obrigada por me mostrar que a humildade e generosidade são virtudes essenciais na vida.

Ao meu pai, pelo exemplo de dedicação e força. Agradeço-te por ser tão forte e me ensinar a buscar o que há de melhor em nós: o conhecimento.

Ao Cali, que mesmo me conhecendo no meio dessa caminhada, se tornou o companheiro dessa e de outras aventuras. Obrigada por estar sempre por perto.

Ao meu sobrinho, Pedro, que pelo fato de nascer me fez lembrar que vale a pena lutar pelos que se tornarão nossa sociedade.

Às minhas avós, pelas orações, constante carinho e sensibilidade.

Aos meus companheiros acadêmicos: Felipe, Danielle e Márcia. Vocês fizeram com que essa jornada se tornasse mais leve e doce. Que sigamos juntos para uma próxima!

Aos meus alunos e a todos os alunos da rede pública, que me motivam a ensinar, pesquisar e lutar pela minha profissão.

À Maria, professora que dedicou seu tempo e esteve sempre aberta a viver comigo as descobertas da sala de aula.

Ao Cefet-MG, obrigada pela compreensão e apoio durante minha pesquisa.

À Capes, que forneceu apoio financeiro durante parte dos meus estudos.

À minha orientadora, Andrea Mattos, pelo exemplo de dedicação e competência. Obrigada por confiar nas minhas propostas e contribuir de forma tão importante para minha trajetória acadêmica.

*The most noble cause known to man is the liberation of the human mind and spirit.*

**Maya Angelou**

## RESUMO

O ensino de língua inglesa nas escolas públicas tem sido muito discutido a partir dos documentos oficiais que propõem o ensino crítico e a formação do cidadão, como proposto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006). Alguns trabalhos discutem a importância da literatura para o ensino de língua estrangeira (LE), além de outros fatores que contribuem para a formação crítica do indivíduo (FESTINO, 2011; LOURENÇO, 2011; WIELEVICKI, 2013; XAVIER, 2014). Porém, a escola pública brasileira apenas oferece espaço à literatura para o ensino de língua portuguesa, e a língua estrangeira se ocupa apenas do aspecto linguístico (BRASIL, 2006). Este trabalho propôs investigar o espaço que a literatura pode obter na sala de aula de língua estrangeira na escola pública, a partir de três atividades aplicadas a trinta alunos da rede municipal de Belo Horizonte. As atividades foram analisadas a partir das perspectivas dos alunos e da professora participante, através de observação das aulas, entrevistas, questionários e análise das respostas dos alunos nas atividades. Diante disso, foi possível observar que, além da oportunidade de trabalhar o aspecto linguístico no texto literário, também estão presentes oportunidades de promover o letramento crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004), à medida que os textos de literatura de expressão inglesa podem funcionar como brechas (DUBOC, 2012) para o letramento crítico.

Palavras-chave: Letramento crítico – Literatura – Brechas

## ABSTRACT

English language teaching in public schools has been much discussed based on official documents which suggest the critical education approach and the formation of citizens, as discussed in the *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) (BRASIL, 2006). Some papers discuss the importance of literature for foreign language teaching, besides other factors which contribute to the critical education of the individual (FESTINO, 2011; LOURENÇO, 2011; WIELEVICKI, 2013; XAVIER, 2014). However, the Brazilian public school only offers space for literature in the Portuguese language teaching, and the teaching of foreign languages is concerned only with the linguistic aspect of the language (BRASIL, 2006). This paper intended to investigate the space that literature can have in the foreign language classroom in public schools, from three activities applied to thirty students from a municipal school in Belo Horizonte. The activities were analyzed from the perspectives of students and participant teacher through classroom observation, interviews, questionnaires and analysis of the responses of the students in the activities. Thus, it was observed that, in addition to the opportunity to teach the linguistic aspect in the literary text, opportunities to promote critical literacy are also present (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004), as the English-language literature texts may function as cracks (DUBOC, 2012) which allow for the use of a critical literacy approach.

Keywords: Critical Literacy – Literature – *Cracks*

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 01 – Respostas à pergunta: Qual seu interesse em aprender a língua inglesa? .....	82
Figura 02 – Respostas à pergunta: O que você costuma ler? .....	82
Figura 03 – Respostas à pergunta: Alguma obra literária de expressão inglesa te motivou a conhecer/ aprender mais a língua inglesa? .....	83
Figura 04 – Respostas à pergunta: Você já teve alguma atividade com literatura de expressão inglesa em aulas de inglês?.....	84

### **Figuras referentes às respostas de atividades**

Figura 05.....	94
Figura 06.....	94
Figura 07.....	95
Figura 08.....	95
Figura 09.....	97
Figura 10.....	97
Figura 11.....	97
Figura 12.....	98
Figura 13.....	99
Figura 14.....	99
Figura 15.....	99
Figura 16.....	100
Figura 17.....	100
Figura 18.....	107
Figura 19.....	108
Figura 20.....	108
Figura 21.....	109
Figura 22.....	109
Figura 23.....	110
Figura 24.....	110
Figura 25.....	111
Figura 26.....	111
Figura 27.....	111
Figura 28.....	112
Figura 29.....	112

Figura 30.....	112
Figura 31.....	118
Figura 32.....	119
Figura 33.....	119
Figura 34.....	119
Figura 35.....	120
Figura 36.....	120
Figura 37.....	121
Figura 38.....	121
Figura 39.....	121
Figura 40.....	122
Figura 41.....	123
Figura 42.....	123
Figura 43.....	123
Figura 44.....	130
Figura 45.....	131
Quadro 01 – Resumo dos princípios básicos para elaboração de atividades embasadas pelo LC.....	43
Quadro 02 – Apresentação cronológica dos procedimentos de coleta de dados e seus respectivos objetivos .....	66
Quadro 03 – Traços de inclusão dos princípios nas atividades.....	71
Quadro 04 – Etapas de Duboc (2012) encontradas nas atividades.....	129

## **CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO**

**M** – professora Maria

**A1; A2; A3; A4** – Aluno específico

**As** – Alunos em geral

**E** – Aluna Elen

**J** – Aluna Júlia

**Ev** – Aluno Éverton

## **LISTA DE ABREVIACÕES**

**CONCOL** – Continuação Colaborativa

**EDUCONLE** – Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**ILE** – Inglês como Língua estrangeira

**LD** – Livro Didático

**LLI** – Literaturas em língua inglesa

**OCEM** – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

**PCN's** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PPP** – Projeto Político-Pedagógico

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 - <i>Introdução</i></b> .....	14
1.1 Justificativa .....	14
1.2 Objetivos .....	15
1.3 Motivação para a pesquisa .....	16
1.4 Organização da dissertação .....	17
<b>CAPÍTULO 2 - <i>Referencial Teórico</i></b> .....	19
2.1. O conceito de Letramento .....	19
2.2. Do Letramento ao Letramento Crítico .....	23
2.3. O professor crítico de línguas .....	25
2.4 Do Letramento ao Letramento Literário .....	27
2.4.1 As novas formas do texto literário e as novas formas de pensar .....	29
2.4.2 Literatura Inglesa na escola pública .....	31
2.5 O letramento literário na narrativa autobiográfica .....	33
2.6 O conceito de brechas .....	35
2.6.1 O texto autobiográfico como brecha para o LC .....	37
2.7 As atividades de Letramento Crítico .....	39
2.8 Conclusão .....	47
<b>CAPÍTULO 3 - <i>Metodologia da pesquisa e coleta de dados</i></b> .....	49
3.1 A pesquisa qualitativa .....	49
3.2 Pesquisa em sala de aula .....	50
3.3 Estudo de caso .....	51
3.4. Contexto da pesquisa .....	55
3.5. Os participantes da pesquisa .....	55
3.5.1 Perfil da professora participante .....	56
3.5.2 O perfil dos alunos .....	57
3.6 A escola .....	58
3.7 Instrumentos de Coleta de Dados .....	59
3.7.1 Aplicação do questionário aos alunos .....	60
3.7.2 As entrevistas .....	61
3.7.3 Observação das aulas .....	62
3.7.4 As notas de campo .....	63

3.7.5 O processo de introspecção .....	63
3.8 Considerações sobre os procedimentos de coleta de dados .....	64
3.9 As atividades .....	68
3.10 Conclusão .....	72
<b>CAPÍTULO 4 - <i>Análise e Discussão dos Resultados</i></b> .....	<b>73</b>
4.1 Conhecendo os participantes.....	74
4.1.1 Análise do perfil da professora.....	74
4.1.2 A perspectiva da professora em relação à literatura e ao ensino crítico .....	78
4.1.3 Análise do perfil dos alunos .....	81
4.1.4 A perspectiva dos alunos sobre a literatura e o ensino crítico .....	87
4.2 As atividades.....	91
4.2.1 Atividade I.....	91
4.2.1.1 A perspectiva dos alunos .....	93
4.2.1.2 A perspectiva da professora .....	102
4.2.1.3 As etapas (DUBOC, 2012) encontradas na atividade I .....	104
4.2.2 Atividade II .....	105
4.2.2.1 A perspectiva dos alunos .....	106
4.2.2.2 A perspectiva da professora .....	113
4.2.2.3 As etapas (DUBOC, 2012) encontradas na atividade II .....	115
4.2.3 Atividade III.....	117
4.2.3.1 A perspectiva dos alunos .....	118
4.2.3.2 A perspectiva da professora .....	125
4.2.3.3 As etapas (DUBOC, 2012) encontradas na atividade III .....	126
4.3 Considerações Finais da Análise .....	128
4.3.1 E quanto à transformação? .....	128
4.3.2 A interação literatura/ língua/ LC.....	130
<b>Capítulo 5 - <i>Considerações Finais</i></b> .....	<b>132</b>
5.1 De volta aos objetivos da pesquisa .....	132
5.2 Implicações da pesquisa.....	133
5.2.1 A relação professor/ pesquisador .....	134
5.2.2 Contribuições à formação acadêmica dos alunos.....	136
5.3 Sugestões para pesquisas futuras .....	137

5.4 Conclusão.....	137
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>147</b>
APÊNDICE 01: AUTORIZAÇÃO DO ALUNO.....	147
APÊNDICE 02: AUTORIZAÇÃO DOS PAIS.....	148
APÊNDICE 03: QUESTIONÁRIO INICIAL DO ALUNO.....	149
APÊNDICE 04: AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA .....	151
APÊNDICE 05: QUESTIONÁRIO SOBRE A ESCOLA .....	152
APÊNDICE 06: QUESTIONÁRIO PÓS-ATIVIDADE.....	153
APÊNDICE 07: ATIVIDADE I - Apresentação de adjetivos para descrição física.....	154
APÊNDICE 08: ATIVIDADE II - A autobiografia de Angelou .....	157
APÊNDICE 09: ATIVIDADE III - A questão racial no país.....	159
APÊNDICE 10: ENTREVISTA INICIAL COM A PROFESSORA .....	162
APÊNDICE 11: ENTREVISTA COM A PROFESSORA APÓS ATIVIDADE I.....	163
APÊNDICE 12: ENTREVISTA COM A PROFESSORA APÓS ATIVIDADE II .....	163
APÊNDICE 13: ENTREVISTA COM A PROFESSORA APÓS ATIVIDADE III.....	164

## **CAPÍTULO 1:**

### ***Introdução***

A presente pesquisa teve como foco a promoção do letramento crítico (LC) na escola regular. O trabalho propôs investigar por que caminhos o letramento crítico se torna viável em uma sala de aula de escola regular, e se a literatura de expressão inglesa seria um meio de tratar temas de perspectiva crítica, tornando-se assim, uma brecha (DUBOC, 2012). A escolha pela escola pública se justifica pelo interesse em relacionar a proposta das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), documento que orienta o ensino de todas as disciplinas da escola regular, de se respaldar em pedagogias críticas no ensino de línguas, com meu interesse em trabalhar com alunos da escola pública.

A escolha da literatura de expressão inglesa como meio de se chegar ao LC foi feita com base na ausência de propostas políticas educacionais que motivassem o professor a fazer uso de obras literárias no ensino de língua estrangeira. Por isso, esta pesquisa buscou investigar como a inserção dessa literatura poderia acontecer nas aulas de língua estrangeira (LE).

Para identificar as relações entre a literatura, o LC e o ensino da língua inglesa, escolhi o estudo de caso como método de pesquisa e uma professora e 26 alunos de uma turma de língua inglesa de escola municipal de Belo Horizonte como participantes.

#### **1.1 Justificativa**

Atualmente, percebe-se uma significativa mudança nos aspectos sociais do nosso cotidiano de sociedade moderna devido aos processos de globalização (MATTOS, 2014). Além disso, o ambiente escolar tem sofrido as consequências das diferentes formas com que recebemos e produzimos informação (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003). Como educadores, parece necessário estarmos dispostos a lidar com o aluno que está inserido nesse mundo globalizado e adaptar nossas crenças, tradições e hábitos às novas formas de ensinar. Os estudos dos Novos Letramentos podem ser uma importante contribuição para o professor que se dispõe a uma formação continuada e que se preocupa com o surgimento de novos desafios educacionais. Apesar da crescente mudança nas formas de pensar, aprender e ensinar, a escola

pública tem sido resistente a novas práticas e a formação de professores, apesar de querer contribuir para a prática docente de professores em serviço, não parece caminhar junto com a rápida evolução do mundo globalizado (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003).

Segundo Lourenço (2011), o ensino de LE na escola pública tem tratado apenas de seu aspecto linguístico há alguns anos, tendo o letramento literário espaço mínimo em sala de aula. Textos literários, portanto, não assumem importância no currículo de LE da escola regular, sendo o ensino da literatura obrigatório apenas nas aulas de língua materna, como regem os documentos oficiais. Alguns dos documentos citam as literaturas em língua inglesa (doravante LLI) apenas como mais um gênero discursivo, como por exemplo nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN) (BRASIL, 2000). Entretanto, estudos recentes têm visto o ensino de literatura como caminho viável a um ensino de língua crítico, como meio de problematizar questões de ordem social, política e ideológica presentes na realidade dos alunos (FESTINO, 2011; LOURENÇO, 2011; WIELEVICKI, 2013; XAVIER, 2014). A literatura, segundo esses autores, inserida então no currículo de LE da escola regular, exerceria função social de formação da consciência crítica nas aulas de inglês.

Apesar de crescente, o número de pesquisas a respeito da inserção de literatura inglesa no ensino de LE ainda é pequeno em relação aos estudos que propõem um ensino crítico de línguas. A proposta do ensino de literatura inglesa nas aulas de inglês como língua estrangeira na escola regular é um desafio que requer um olhar atento ao ensino de LE, principalmente no que se refere à escola pública, como meio propício ao trabalho em prol da justiça social (XAVIER, 2014). Por isso, este trabalho buscou analisar o contexto atual de ensino de língua inglesa na escola pública e estudar possibilidades de contribuir com a teoria existente a respeito do ensino crítico de língua através da literatura e do letramento literário (ZAPPONE, 2008).

## 1.2 Objetivos

Como dito anteriormente, o presente trabalho teve como objetivo geral investigar de que modo o letramento crítico pode estar presente em aulas de língua inglesa ao se propor a inserção de um conteúdo de literatura de expressão inglesa como meio norteador. Buscou-se mostrar que o conteúdo de literatura de expressão inglesa poderia vir a ser elemento motivador de desconstrução de paradigmas e desenvolver a criticidade do aluno, além de

tratar de questões de cidadania. Mais especificamente, foi proposto que o aluno questionasse as relações de poder presentes nos discursos de que participa, e soubesse questionar o seu lugar de fala, do outro que fala e de quem é falado.

Para alcançar o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram propostos:

- Analisar a inserção do conteúdo de literatura inglesa no currículo das aulas de inglês e sua relação com as discussões geradas sobre questões de raça;
- Avaliar as contribuições dos participantes a partir das atividades propostas;
- Analisar o processo de aplicação de atividades críticas pela professora participante, envolvendo textos literários;
- Analisar a recorrência e o contexto de brechas (DUBOC, 2012) encontradas pela professora participante durante a aplicação dessas atividades.

### 1.3 Motivação para a pesquisa

Ao frequentar as aulas da disciplina de Estágio Supervisionado II, no último período da graduação, tive a oportunidade de conhecer uma escola municipal de Belo Horizonte, onde uma professora de inglês do ensino médio me recebeu de forma muito acolhedora. Não havia conhecido a escola anteriormente e fui surpreendida com o trabalho que a professora executava naquele semestre. Além das aulas de inglês que tinham por objetivo trabalhar o aspecto linguístico, um projeto de literatura estava sendo planejado antes da minha chegada e teria término no bimestre seguinte. Envolvi-me muito com o projeto e auxiliiei o desenvolvimento de partes dele juntamente com a professora.

O projeto consistia em escolher alguns autores de literatura de expressão inglesa e abordar seu contexto histórico, social, além de temas que poderiam ser discutidos ainda hoje devido à sua contemporaneidade, tais como: gênero, raça e homoafetividade. Professores de geografia e história foram convidados a falar sobre os aspectos que envolviam suas disciplinas e eu fui convidada a falar um pouco sobre os autores, suas contribuições para a literatura e para as discussões de perspectiva crítica. Em sala de aula, os alunos levavam contribuições para as discussões e planejavam alguma forma de apresentar ao restante dos alunos essas contribuições como parte final do projeto. Presenciamos teatros e musicais muito interessantes, que refletiam muito bem as discussões em sala.

A partir de então, comecei a pensar em como teria sido o processo para que essa professora fizesse atividades que podem ser consideradas como atividades de promoção do letramento crítico, sem mesmo ter uma base teórica para tal. Em nossas conversas, a professora não apresentava teorias sobre pedagogias críticas, mas muita experiência a respeito desse tipo de projeto. Assim, decidi pesquisar sobre a inserção da literatura nas aulas de língua inglesa e como o professor pode encontrar brechas para que temas críticos sejam tratados em sala de aula.

#### 1.4 Organização da dissertação

Este trabalho foi dividido em cinco capítulos, a contar desta introdução. Os quatro capítulos seguintes são: referencial teórico, metodologia da pesquisa, análise dos dados e conclusão. A seguir, trato de cada um desses capítulos de forma mais detalhada a fim de explicitar o que constará de cada um deles.

O capítulo 2, o referencial teórico da pesquisa, inicia-se apresentando as principais teorias a respeito dos estudos do letramento, e suas contribuições para a área da Linguística Aplicada, desde que o termo letramento começou a ser investigado. A partir de um breve histórico sobre os estudos do letramento, proponho tratar da trajetória do letramento crítico e sua atual posição na área de ensino de línguas. Como é de grande interesse para esta pesquisa, abordo o conceito de letramento literário e sua relação com os estudos dos novos letramentos, relacionando-o com a questão das novas formas de receber e produzir informação, além do lugar do texto literário na escola regular. Além disso, trato das teorias acerca do conceito de brechas e sua relação com a literatura autobiográfica. Por fim, considero importante abordar a questão do professor crítico de línguas e as atividades baseadas nos estudos do letramento crítico.

Início o capítulo 3, que trata da metodologia utilizada para esta pesquisa, apresentando as principais características da pesquisa qualitativa e os princípios que norteiam a pesquisa em sala de aula, além de justificar o uso do estudo de caso neste trabalho. A seguir, apresento os participantes da pesquisa ao fornecer um perfil pessoal e um apanhado de suas experiências com a língua inglesa. Depois, resumo os principais conceitos teóricos dos instrumentos de coletas de dados utilizados na pesquisa, além de justificar sua importância no processo de

análise dos dados obtidos. Em seguida, detalho os procedimentos de coletas de dados, a fim de que o leitor entenda como os instrumentos foram usados e seus objetivos.

No Capítulo 4, dedico-me a apresentar a análise dos dados. O capítulo foi dividido em três seções, a saber: 1) Conhecendo os participantes; 2) aplicação das atividades e; 3) reações e considerações dos participantes. Na primeira seção desse capítulo, analiso quais são as impressões iniciais dos participantes e as diferentes perspectivas a respeito do trabalho proposto, além de procurar compreender o impacto de suas impressões na realização das atividades. Na segunda seção, analiso as questões presentes na aplicação de cada uma das atividades, considerando duas diferentes perspectivas: a dos alunos e a da professora. Para essa seção, considero as gravações em áudio, as notas de campo e as respostas dos alunos durante as atividades escritas. Na terceira e última seção, analiso os dados obtidos após o término da aplicação das atividades, ao considerar a reação dos participantes após o término da pesquisa e suas considerações a respeito de futuros trabalhos.

Na conclusão, discuto a colaboração dos resultados obtidos para os objetivos propostos e as possíveis contribuições para a área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Encerro com as implicações da pesquisa e propostas de possíveis trabalhos futuros relacionados à pesquisa.

## **CAPÍTULO 2:**

### ***Referencial Teórico***

Este capítulo apresenta algumas das teorias que influenciam a área do Letramento Crítico. Tais teorias são importantes para esta pesquisa, uma vez que justificam a relevância do assunto na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Assim, o capítulo está dividido em sete partes. Na primeira seção, apresento o conceito de letramento, fazendo um breve histórico do termo. Na segunda seção, trato do surgimento do letramento crítico como um desdobramento do conceito de letramento. Na seção seguinte, proponho reunir teorias sobre a formação do professor crítico de línguas. Na quarta seção, apresento o conceito de letramento literário, também a partir das teorias de letramento, além de abordar a questão das novas concepções de texto e as novas formas em que o texto literário chega ao aluno. Ainda nessa seção discuto a situação da literatura inglesa na escola pública. Depois, discorro a respeito do conceito de brechas, e sobre como a narrativa autobiográfica pode ser uma brecha em sala de aula de língua estrangeira. Por fim, apresento as teorias mais recentes sobre a elaboração de atividades segundo as propostas do letramento crítico, finalizando o capítulo.

#### 2.1. O conceito de Letramento

Soares (1998) atribui a chegada do termo Letramento para a área da Educação à necessidade de se dar a palavras antigas novos sentidos. Por isso, ainda se faz necessária a distinção entre “alfabetismo” e letramento. Segundo a autora, alfabetização é o ato de se ensinar a ler e escrever, conhecer o alfabeto, enquanto letramento é o uso que se faz da tecnologia que foi adquirida ao ser alfabetizado como consequência das práticas sociais. Portanto, alfabetização e letramento são conceitos diferentes, mas que, de alguma forma, se sobrepõem. Soares ressalta, então, a diferença entre o conceito de letramento e alfabetização ao afirmar que o termo letramento define “um fenômeno multifacetado e complexo” (p. 65), enquanto que o termo alfabetização limita-se a definir o ato de ensinar alguém a ler e escrever.

Sendo assim, a autora defende que uma pessoa alfabetizada pode não ser letrada, ou seja, pode não fazer uso da leitura e escrita em suas práticas sociais, ao passo que uma pessoa

não alfabetizada pode ser letrada ao reconhecer a importância das tecnologias de leitura e escrita na sociedade. Essa pessoa, por exemplo, pode não saber escrever, mas recorre a alguém que saiba para redigir uma carta. A esse fenômeno Soares atribui o reconhecimento da escrita como prática social. Segundo Soares (1998), alfabetismo se refere à tecnologia de que um indivíduo dispõe para ler e escrever, porém, além de ser uma habilidade pessoal, é sobretudo um fenômeno social, como ressalta a autora: “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (p. 72). Assim, a consequência dos impactos que esse indivíduo alfabetizado sofre é chamada de letramento, tradução da palavra *literacy* em inglês.

Desse modo, Soares chama a atenção para o fato de que ao adquirir essas habilidades, alguns aspectos sociais são envolvidos, como: político, cognitivo, econômico e cultural.

Soares (1998) defende a complexidade do termo, e afirma que sua definição não é uma tarefa fácil, já que requer uma análise de individualidades, assim como requer que se considere os diferentes contextos onde o letramento está presente. Além disso, a autora afirma que o conceito abrange duas dimensões: uma individual e outra social. Soares (1998, p. 72) afirma: “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.” Segundo a autora, a perspectiva da dimensão social dificulta a definição do conceito à medida que se considera a diversidade de habilidades individuais presentes no letramento. Além disso, a dimensão social requer infinitas possibilidades de contextos específicos, ou seja, os diferentes meios onde as práticas de letramento serão usadas são fontes infindáveis de eventos onde as habilidades podem ser exercidas. Ainda sobre a dimensão social do letramento, a pesquisadora também apresenta duas versões do letramento. A primeira, chamada de “versão fraca”, também definida como liberal e progressista, considera o que o sujeito é capaz de fazer com as habilidades adquiridas, e pode ser relacionada ao que Castell, Luke e MacLennan (1986) chamaram de letramento funcional. A segunda versão, chamada de “versão forte”, conhecida como revolucionária, “questiona valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 1998, p. 72).

Street (1984) apresenta dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. Segundo Street (1984), a visão comum, desde a escola aos programas educacionais de desenvolvimento, é a de que o letramento por si só terá efeito em outras práticas sociais e cognitivas. Assim, segundo o autor, acredita-se que introduzir o letramento

aos mais pobres e periféricos terá o efeito de melhorar suas condições econômicas e cognitivas. Esse processo Street define como letramento autônomo.

Dessa forma, o letramento autônomo refere-se a um “conjunto de habilidades técnicas neutras e independentes do contexto social em que são usadas” (MATTOS, 2011, p. 38). Segundo Mattos (2013), esse letramento é também chamado de funcional, já que permite que um indivíduo faça uso dessas habilidades para funcionar adequadamente em um determinado contexto social. Além disso, a autora explica que, dentro de um modelo autônomo de prática educacional, as habilidades que devem ser utilizadas pelo indivíduo “são geralmente definidas por um especialista e, posteriormente, passam a ser ensinadas de forma mecânica e repetitiva” (MATTOS, 2013, p. 24).

Sobre o letramento ideológico, Street (1984) defende que as instituições sociais presentes no processo de letramento são indissociáveis, ou seja, os contextos sociais, políticos e ideológicos devem ser considerados partes essenciais do letramento. Segundo Mattos (2013, p. 25), para contextos diferentes, letramentos diferentes se desenvolvem “na sociedade moderna devido a interesses socioeconômicos, políticos e ideológicos diversos”

Castell, Luke e MacLennan (1986) percorrem um caminho político e formal do termo, ao analisarem a necessidade da definição de letramento no sistema educacional. Segundo os autores, a definição do termo surge de uma necessidade dos pesquisadores de enfatizar objetivos imediatos, ao reforçar a visão de que letramento seria meramente um conjunto de habilidades específicas. O termo *functional literacy*, cunhado durante a Segunda Guerra Mundial (CASTELL; LUKE; MACLENNAN, 1986), conceitua esse tipo de letramento como o necessário para entender materiais escritos, importantes à sobrevivência do indivíduo na sociedade atual. O caminho mais viável, segundo os autores, seria considerar diferentes contextos para que se defina letramento, já que comunidades diferentes terão contextos culturais, econômicos e históricos diferentes.

Signorini (1995) volta à discussão sobre o termo ao chamar atenção para um fator sócio-cultural presente no Brasil: a relação entre o letramento e a hierarquização socioeconômica que se reproduz “nas desigualdades de acesso à escrita e à cultura letrada”(p. 163). A autora propõe uma reflexão acerca do conceito de letramento como uma “credencial para o sucesso nas várias formas de ação na comunidade através da linguagem” (p. 164). Assim teríamos o letramento como forma de acesso aos contextos sociais mais diversos, sendo a escola o principal meio de acesso ao letramento valorizado socialmente. Por isso, o letramento é muitas vezes confundido com escolarização e ascensão social, ou seja, quanto mais escolarizado o indivíduo, mais chances ele tem de se destacar socialmente. Signorini

(1995) aponta três crenças que permeiam a sociedade letrada escolarizada: a dificuldade de se distinguir letramento da capacidade psicocognitiva do letrado; a concepção de letramento como fenômeno único, que não diz respeito aos modos de socialização do indivíduo; e a crença de que a linguagem é algo transparente, sendo mediadora direta de sentido.

Essa visão escolarizada do letramento como uma ferramenta de uso pessoal e de ascensão social foi por muito tempo considerada legítima, principalmente por programas de políticas educacionais, ao oferecer aos alunos condições de se “letrarem”, no sentido até então funcional do termo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Segundo Lankshear e Knobel, o ensino do letramento no período da Primeira Guerra Mundial teria lugar periférico, ao pertencer aos grupos que possuíam algum tipo de “deficiência” ou condições de pobreza, desemprego, ou quaisquer condições sociais inferiores às demais. A situação muda nos anos 1950, quando a situação do letramento começa a significar uma ascensão econômica do país. Lankshear e Knobel (p. 8) afirmam que, ainda nos anos 1990, teóricos associaram o número de adultos letrados em um determinado país ao seu grau de desenvolvimento econômico, apesar de programas de letramento serem vistos pelo governo como informais.

Esse cenário de valorização do letramento como forma de medir o nível social da população é reformulado consideravelmente nos anos 1970, quando os trabalhos de Paulo Freire surgiram, propondo um ensino libertador, que considera não só a leitura do texto, mas a leitura de mundo pelo indivíduo que merece estar consciente do lugar e situação que ocupa. Freire foi o responsável por iniciar um trabalho nas escolas que propõe rever o trabalho de leitura, considerando o cunho político e ideológico presente na língua (MONTE MÓR, 2013). Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001. s.p.), “a ênfase de Freire na ação, seu comprometimento com o letramento, e seu desenvolvimento de uma pedagogia abrangente do letramento, fez com que as preocupações da teoria social crítica se movessem da filosofia para a educação.”<sup>1</sup>

Lankshear, Snyder e Green (2000) acreditam que o letramento está diretamente relacionado às tecnologias que lhe dão suporte e, por isso, o letramento está em constante processo de mudança. A perspectiva sociocultural adotada pelos autores está em oposição a uma compreensão tradicional do letramento, que o considera como uma habilidade psicológica ou cognitiva (MATTOS, 2013). Lankshear, Snyder e Green (2000) propõem uma dimensão tridimensional para o letramento, quais sejam a dimensão operacional, a dimensão cultural e a dimensão crítica do letramento. Segundo os autores, cada uma delas tem como

---

<sup>1</sup> Tradução minha assim como em todos os demais trechos citados a partir de publicações em inglês no restante deste trabalho.

foco a linguagem, o significado e o contexto, respectivamente, e interação de forma não-linear e não-hierárquica. De acordo com Mattos (2013, p. 27) “todas as dimensões devem ser consideradas e trabalhadas simultaneamente e sempre em contextos autênticos de prática social”

Assim, os estudos do letramento se voltam a um caráter crítico e questionador, dando origem a novas ramificações do conceito, como o letramento visual, letramento digital e letramento crítico. Sobre este último, importante conceito para esta pesquisa, trato a seguir.

## 2.2. Do Letramento ao Letramento Crítico

Segundo Luke (2004) e McLaughlin e DeVoogd (2004), a educação crítica teve seu começo formal em Paulo Freire, mais especificamente com a obra *A Pedagogia do Oprimido*, de 1974. De acordo com esses autores, Freire trata de uma educação descolonizada, de emancipação, de conscientização das classes oprimidas (opressão não só econômica, mas política, psicológica, cultural) pela educação. Freire criticava a naturalização e o senso comum, crítica que constitui, de acordo com Luke (2004), o coração das Pedagogias Críticas. Cervetti, Pardales e Damico (2001) acreditam que não só os trabalhos freirianos influenciaram o LC, mas também a teoria crítica social e o pós-estruturalismo.

O conceito de LC relaciona-se com a ideia de transformação social, de empoderamento do aprendiz (McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004). Assim, segundo Lankshear e McLaren (1983), o Letramento Crítico

torna-se a interpretação do presente social com o propósito de transformar a vida cultural de determinados grupos, ao questionar pressupostos implícitos e desarticulados das formações sociais e culturais atuais, as subjetividades e capacidades daqueles que o fomentam (p. 424).

Segundo Shor (1999), “as práticas de Letramento Crítico propõem que desafie o *status quo* na tentativa de descobrir caminhos alternativos para o desenvolvimento social e pessoal” (s. p.).<sup>2</sup> Com base em Lankshear e McLaren (1993), Cardoso (2011) resume algumas preocupações do Letramento Crítico. São elas:

---

<sup>2</sup> Itálico do autor.

1) Descobrir como a produção ideológica ocorre; 2) romper com práticas inconscientes que reproduzem hábitos sociais dominantes; 3) assumir uma postura de oposição frente a uma cultura dominante; 4) procurar meios de empoderar politicamente os grupos marginalizados; 5) explorar a ideia de letramentos múltiplos ao considerar diferentes contextos culturais, históricos e ideológicos; 6) investigar como as diferenças se constituem para reafirmar as relações de poder ao invés de celebrar tais diferenças (p.31).

Cervetti, Pardales e Damico (2001) acrescentam alguns pressupostos do Letramento Crítico, a saber: o conhecimento é ideológico, nunca sendo neutro ou mesmo natural; não há correspondência direta entre a linguagem e a realidade, uma vez que a realidade não pode ser capturada pela linguagem e nem conhecida de modo total ou definitivo; procura-se o desenvolvimento de uma consciência crítica; e finalmente, “significados são sempre contestáveis (nunca dados) e são relacionados a lutas na sociedade pela posse de conhecimento, poder, status e recursos materiais” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p.5).

A leitura crítica, bem como o Letramento Crítico oferecem ao aluno oportunidades de (re)pensar as relações de poder presentes no texto, e ressignificar sentidos e significados já existentes (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Segundo Mattos e Valério, a grande diferença entre a leitura crítica e o letramento crítico está na tomada de ação, elemento presente LC. Sobre o elemento que diferencia o Letramento Crítico de outros estudos tradicionais de ensino, Mattos e Valério (2010, p. 140) esclarecem: “De elemento passivo no processo de aprendizagem, o aluno passou a ocupar a ribalta desse cenário social, tendo sua ativa participação no próprio processo de aprendizagem reconhecida e incentivada.” As autoras também afirmam que o Letramento Crítico possui um caráter libertador, pois a criação de um discurso alternativo a partir da crítica aos significados presentes no texto é capaz de construir cidadãos conscientes. Além disso, acrescentam que no Letramento Crítico o aluno “aprende língua (materna e/ou estrangeira) para transformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier” (p. 139).

De acordo com McLaughlin e DeVoogd (2004),

o letramento crítico vê os leitores como participantes ativos no processo de leitura e os convida a ir além da recepção passiva da mensagem do texto para questionar, examinar e disputar as relações de poder que existem entre leitores e autores (p. 14).

O LC, portanto, propõe uma perspectiva crítica que vai além do ler nas entrelinhas (CASSANY, 2006), em um processo de identificar as intenções do autor ou de compreender o texto. Mais que isso, o LC busca fazer com que o pensamento crítico na leitura do texto leve o leitor/aluno a repensar seu lugar de sujeito no mundo, na comunidade e na escola, questionar as relações de poder presentes em sua sociedade através do texto e, assim, transformar a si e a sua situação social, caso deseje (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

### 2.3. O professor crítico de línguas

Mattos (2011) nos chama atenção para as mudanças que o mundo vem sofrendo, sejam elas relacionadas às formas como recebemos ou produzimos conhecimento, ou às diversas tecnologias que nos permitem ter contato com o texto de maneiras que antes não imaginávamos. De acordo com a autora, como consequência das mudanças enfrentadas em relação à forma como interagimos, o ensino também tem sido influenciado. Dessa forma, cabe a nós, professores, refletir sobre como essas consequências têm sido presenciadas no ambiente escolar e quais podem ser nossas ações a fim de compreender suas contribuições para o ensino e aprendizado de língua estrangeira.

Segundo Monte Mór (2013), várias habilidades são necessárias para que se enfrentem os desafios de fenômenos como a grande presença da tecnologia digital e a globalização e, de acordo com a autora, a criticidade é uma delas. Monte Mór (2013) reconhece que os sinais da necessidade da criticidade na área do ensino não são recentes, mas que se fazem notórios com os documentos oficiais que “se preocupam com a formação de cidadãos críticos” (p. 31). Um exemplo da preocupação dos documentos oficiais com a adoção dos estudos críticos na formação cidadã são as OCEM (Brasil, 2006), que além de sugerir a promoção de um ensino crítico aos alunos do ensino médio, apresentam exemplos de atividade de letramento crítico, em que o professor exerce o papel de facilitador em um processo de problematização dos significados de uma data comemorativa.<sup>3</sup>

Monte Mór (2013) ainda esclarece a diferença entre dois sentidos mais comuns para o termo crítico. O primeiro deles se relaciona à escolaridade de cada indivíduo, ao associar a capacidade crítica do sujeito ao seu nível de escolaridade. No segundo sentido do termo, o

---

<sup>3</sup> Os autores do documento propõem duas séries de perguntas, referentes às atividades A e B sobre uma campanha publicitária do Dia das Mães. As perguntas da atividade A tem como objetivo desenvolver a compreensão do texto e da leitura crítica. Em comparação à atividade A, são propostas diferentes perguntas sobre o mesmo tema na atividade B, esta pautada nas teorias do letramento crítico.

indivíduo crítico está relacionado à “sua capacidade de percepção crítica que cidadãos têm sobre a sociedade em que vivem” (p. 33). Segundo a autora, Barthes (1999) nomeia a primeira percepção de crítico como universitária e a segunda como ideológica. Porém, Monte Mór busca uma definição de crítica que não se estabelece dentro das duas definições, mas que propõe uma construção social do termo. Na compreensão de leitura de Freire (1987 apud Monte Mór, 2013), como “leitura do mundo”, a autora retoma a expressão “consciência crítica”, aquela que independe de uma “determinada linguagem (como a literária, por exemplo)” (p. 38). Nessa concepção, que interessa aos estudos do letramento crítico, “entende-se que os significados de texto se expandem para os vários contextos ou realidades com os quais os indivíduos interagem, sendo essa interação reveladora” (p. 38).

Pennycook (2004, apud Borelli, Pessoa, 2011) analisa o termo “crítica” revelando que uma forma de colocá-lo em prática é “aceitá-lo como meio de problematização de nossas ações” (p. 23), e que isso implica “reconhecer que a forma como vemos o mundo precisa ser questionada, assim como os conceitos relativos à consciência, racionalidade e emancipação” (Borelli; Pessoa, 2011, p. 23). Segundo Borelli e Pessoa (2011), na década de 1980, a proposta da formação de professores se voltava à reflexão crítica, ressignificando o papel do professor “ao questionar sua função técnica de aplicador de teorias” (p. 23). Nesse momento, crítica possuía um significado em relação à “crise”, ou provocador de crise. Assim, segundo as autoras, a reflexividade do professor se vinculava à reflexão no ambiente colaborativo, além da atuação do professor como pesquisador e sua criticidade no processo reflexivo.

Borelli e Pessoa (2011) ressaltam uma importante característica da proposta da reflexão crítica na formação de professores, ao afirmar que essa busca o papel político do professor, não o associando a “apenas um transmissor do conhecimento” (p. 24), e acrescentam:

A proposta crítica ultrapassa os limites dos acontecimentos da sala de aula para ocupar-se de uma compreensão mais ampla dos fatores que interferem na educação. O intuito de agir de forma mais integral não pode desviar-se da importância dos eventos de sala de aula, que, como argumenta Pennycook (2004), oferecem valiosos momentos críticos (p. 24).

Dessa forma, as autoras veem o ensino de perspectiva crítica de forma a considerar a extensão dos acontecimentos em sala de aula. Assim, o professor que propõe suas aulas de acordo com as teorias críticas, se envolve em questões extra-classe, assim como não deixa de

utilizar os eventos que acontecem dentro da sala, como fonte de brechas (DUBOC, 2012), momentos oportunos para a problematização de temas.<sup>4</sup>

Jucá (2011) compreende o ensino de línguas como aquele que “propicia, por sua natureza, o contato com o outro, com o diferente: a outra cultura, os outros costumes, a outra língua” (p. 123). Segundo a autora, o LC pode então ser uma forma de mostrar como a língua vai além de um meio de comunicação ou expressão, mas revela um caminho que leva o aluno a enxergar o outro, compreender que as diferenças e o preconceito, assim como a exclusão, “fazem parte de construções sociais e culturais e que elas podem ser revistas e questionadas” (p. 123). Sobre o papel do professor crítico de língua, Jucá (2011, p. 123) acrescenta:

A língua estrangeira é um espaço em que o aluno pode constituir uma “nova identidade”, podendo repensar suas crenças e questionar o que lhe foi “ensinado” em sua própria língua materna, pois a língua, inclusive a estrangeira, é construída socialmente. Além disso, não podemos esquecer que o docente também precisa lidar com outro tipo de mediação na sala de aula que vai além daquela entre línguas e culturas: a mediação das relações sociais na sala de aula, que também contribuem para o conhecimento do outro e a compreensão das diferenças.<sup>5</sup>

Assim, o professor de língua é posicionado em lugar privilegiado em relação ao ensino crítico, ao ter juntamente ao ensino da língua um ambiente propício ao questionamento das relações de poder e dos lugares que o aluno ocupa na sociedade e suas razões. O professor crítico deve estar disposto então a considerar seu papel de mediador dessas relações presentes dentro e fora da sala de aula, além de garantir que não é responsável por ensinar verdades, mas problematizar o que é visto como já dito, fixo e imutável.

#### 2.4 Do Letramento ao Letramento Literário

O conceito de texto literário tratado por autores estudiosos da ausência da literatura na escola regular (LOURENÇO, 2011; ZAPPONE, 2008) tem sido associado à ficcionalidade. Segundo Lourenço (2011), definir o que é literatura talvez não seja uma tarefa fácil, já que o

---

<sup>4</sup> O conceito de brechas foi utilizado por Duboc (2012) e será tema de seção no presente capítulo.

<sup>5</sup> Realces da autora.

limite entre o texto literário e o não literário pode ser uma linha tênue. Para a autora, a ficcionalidade seria uma das principais características do texto literário (LOURENÇO, 2011). Zappone (2008) busca no conceito de letramento de Kleiman (2004) o próprio conceito de letramento literário. Se para Kleiman (2004) letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2004, apud ZAPPONE, 2008, p. 50), o letramento literário, considerado como um tipo de escrita específico possui seus próprios modos de recepção, produção e circulação, tendo então processos diferenciados de letramento (ZAPPONE, 2008).

Souza e Cosson (2013) defendem que o letramento literário tem uma relação diferente com a escrita, quando comparado aos outros letramentos, e por isso “é um tipo de letramento singular” (p. 102). Os autores apresentam três razões para isso: 1) a literatura estabelece diferentes relações com a linguagem, pois é papel da literatura “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17); 2) o letramento literário propicia inserção no mundo da escrita, conduzindo ao domínio da palavra a partir dela mesma; 3) é necessária a presença da escola para a promoção do letramento literário, ou seja, ele exige um processo de educação em relação ao texto que vai além da prática de leitura.

Como Souza e Cosson (2013) entendem o letramento literário em sua singularidade, eles o descrevem segundo a definição de Paulino e Cosson (2009, p. 67): “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” Esse conceito adotado pelos autores compreende o letramento literário como não acabado, que não se limita a habilidades e que exige “um processo permanente do leitor em relação ao universo literário” (SOUZA, COSSON; 2013, p. 103). Os autores ainda acrescentam que não se trata de adquirir conhecimento sobre o texto, mas de dar sentido ao mundo por meio das palavras, ao transcender os limites de tempo e espaço.

Segundo Zappone (2008), o texto literário está diretamente ligado à ficção, já que opera como “escrita imotivada e gratuita” (p. 52). Dessa forma, o autor defende que o letramento literário pode acontecer, então, nas novelas, nos filmes e adaptações, nos seriados, sendo essas as principais fontes de letramento literário do aluno que chega à escola pública. O texto tido como canônico ou clássico privilegiado pela elite intelectual seria apresentado apenas na escola à grande parte dos alunos, sendo então o espaço principal de letramento literário (ZAPPONE, 2008). De acordo com Lourenço (2011), a relação dos novos leitores com a ficção tem-se tornado cada vez mais complexa, visto que várias fontes e suportes

oferecem ao leitor a oportunidade de ler o texto literário. No entanto, o desafio da escola é compreender o que e como esse aluno lê e como é capaz de produzir sentidos através desses textos. A resistência do sistema escolar em atribuir importância apenas ao texto impresso e àquele dito clássico opera de forma a distanciar a realidade do jovem leitor das leituras de sala de aula (LOURENÇO, 2011).

#### 2.4.1 As novas formas do texto literário e as novas formas de pensar

De acordo com Jenkins e Kelley (2013), muitos dos nossos alunos estão se tornando autores e um terço deles já compartilhou algum tipo de mídia que eles mesmos produziram. Os autores afirmam que a principal razão para isso é que esses novos autores têm visto na escrita novas formas de produzir sentidos de seus próprios processos criativos e, além disso, se inspiram em leituras e em autores que começaram como eles mesmos. Em seu trabalho sobre a cultura da convergência, Jenkins (2006) defende os conceitos de cultura participativa e inteligência coletiva para explicar o trabalho que jovens exercem em comunidades de escrita onde se tornam autores de diversos tipos de textos. Quanto ao termo cultura da convergência, Jenkins (2006, p. 135) conceitua como “o fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos” onde os consumidores e produtores interagem em um processo de inteligência coletiva.

Mattos (2011) chama atenção para o fato de não apenas a concepção das formas de pensar terem mudado, mas também a concepção de leitura. De acordo com a autora, há não muito tempo, ler significava a leitura em papel, em uma ordem linear e pré-determinada. Porém, com o avanço digital, múltiplas são as formas de ler e textos de diversos tipos são encontrados. Por isso, Mattos (2011, p. 36) acrescenta: “No ambiente digital, a comunicação passa a ser multimodal, ou seja, a informação é fornecida não apenas em forma de texto escrito, mas também através de imagens e sons.”

Esse fenômeno tende a ser reflexo das mudanças de paradigmas assinaladas por Lankshear e Knobel (2003) referentes aos diferentes processos pelos quais interagimos. Segundo os autores, se no paradigma industrial o conhecimento é tido como singular, linear, individual e fixo, hoje há uma perspectiva plural, não-linear, múltipla e dinâmica do conhecimento. As relações pós-modernas do indivíduo com o mundo se diferem hoje do paradigma moderno. Num paradigma pós-moderno, as pessoas são vistas como seres

complexos, que enxergam o mundo de diferentes perspectivas e fazem da realidade algo instável e múltiplo. Segundo Lankshear e Knobel (2011), espera-se que as pessoas tenham atualmente pensamentos e habilidades múltiplas e “possam produzir vários Discursos<sup>6</sup>, além de serem capazes de transitar entre várias formas de pensar, falar, dar valor, julgar, decidir, desejar e atuar” (p. 53). Em outro trabalho, Lankshear e Knobel (2003, p. 155) tratam esse assunto referindo-se às “epistemologias digitais”. Para os autores, ao invés de usar essas novas formas de produzir conhecimento, a escola se apropria da tendência positivista do saber como produto, um modelo denominado “Justified true belief”, no qual educa indivíduos para serem transmissores de conhecimento. A partir disso, os autores apresentam quatro dimensões das mudanças digitais. A primeira dimensão está relacionada à forma como o mundo se apropria da possibilidade de produzir informações e recebê-las de forma mais rápida e concomitante. A segunda dimensão trata do processo de adquirir conhecimento através das práticas sociais, então digitalizadas. A terceira dimensão à possibilidade de se ter um trabalho colaborativo e multidisciplinar, à medida que as tecnologias digitais oferecem suporte para tal atividade, e por último, a quarta dimensão relaciona-se à abrangente forma de processar informação ou adquirir conhecimento. Segundo os autores, essa nova maneira de produzir conhecimento permite que repensemos práticas diárias, como práticas educacionais, já que nosso sistema tradicional de conhecimento não nos permitia tê-lo como algo dinâmico e interativo. A crítica que Lankshear e Knobel (2003) fazem ao sistema escolar se refere ao fato de que ainda não houve preparação para essas mudanças. Assim, há letramentos novos em práticas sociais atuais, e conceitos velhos nas práticas escolares.

Wielewiski (2013), em seu texto sobre as narrativas multimodais, sugere que se adote uma redefinição de literatura, visto que várias novas formas de produção, circulação e recepção de textos têm surgido com grande frequência. A autora amplia o conceito para um termo mais abrangente, o conceito de narrativa, que segundo ela é muito importante para o cenário atual, no processo de ver as narrativas de forma mais crítica por educadores e pesquisadores. Em defesa da apreciação pela escola das novas formas de receber e produzir o texto literário, Wielewiski (2013) propõe que instituições como a escola e a academia não ignorem essas diferentes formas narrativas, pois assim perderão a oportunidade de refletir criticamente sobre novas possibilidades educacionais.

---

<sup>6</sup> Segundo James Gee (1996) o Discurso (com letra maiúscula) se refere a uma associação socialmente aceita entre maneiras de usar a língua, expressões simbólicas e artefatos de pensar, sentir, acreditar, valorizar a atuar que podem ser usadas para que o sujeito se identifique como membro de um grupo socialmente significativo ou de uma rede social. Já sobre o discurso (com letra minúscula), Gee afirma que sociolinguistas têm usado o termo para se referir a interações verbais e sequência de enunciados entre locutor e interlocutor.

#### 2.4.2 Literatura Inglesa na escola pública

Para o ensino de língua inglesa na escola pública a situação é ainda um pouco mais complexa, uma vez que os documentos oficiais que regem os currículos escolares não sugerem o ensino de literatura estrangeira em nenhum dos níveis da educação escolar (LOURENÇO, 2011). A literatura de língua portuguesa seria a única considerada como letramento literário, conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2000).

De acordo com Cosson (2006), a relação entre a literatura e a educação não tem sido pacífica, ao enfrentar atualmente um dos seus momentos mais difíceis, pois, segundo o autor, para muitos estudiosos a literatura somente permanece na escola “por força da tradição e da inércia curricular” (p. 20). Tal tradição, explica Cosson (2006), tem sua origem no princípio básico de educar moral e socialmente o povo. Buscando as origens da literatura escolar em texto de Zilberman (1990), Cosson nos lembra da importância do teatro grego para formar culturalmente a sociedade da época. Cosson (2006, p. 20) reitera:

Essa tradição cristaliza-se no ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. (...) Tem sido assim com o ensino da literatura em nossas escolas, que, no ensino fundamental, tem a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, integra esse leitor à cultura literária brasileira, constituindo-se, em alguns currículos, uma disciplina à parte da Língua Portuguesa.

Além disso, Cassany (2006) afirma que o aluno, na maioria das vezes, não é levado a ler “por trás das linhas”, ficando restrito à superfície textual. Em tempos de globalização, a aula de língua inglesa pode vir a desempenhar outro papel em relação aos textos, propiciando uma leitura crítica tanto da parte verbal, como da parte icônica, levando o aluno a níveis superiores de compreensão e interpretação do texto, além de fomentar reflexões sobre as formas de se ler o mundo (CASSANY, 2010). Como esclarece Hansen (2005),

a leitura literária teria a função de desautomatização de hábitos, formação crítica do imaginário, esclarecimento democrático, aculturação e socialização do estudante. Contrastando tecnicamente com a leitura

pragmática e a leitura científica, seria antes de tudo crítica, opondo-se politicamente à ideologia (p. 42).

Conforme afirmam vários dos autores citados, a leitura na aula de língua inglesa parece estar intrinsecamente relacionada a questões gramaticais ou lexicais. Em outros termos, Cassany (2006) esclarece que os textos parecem ser um pretexto somente para o ensino de tempos verbais ou mesmo de palavras e expressões novas. Por isso, a literatura inglesa se apresenta nessa pesquisa como possível alternativa de trabalhar conteúdos da língua além do nível gramatical.

Festino (2011) faz um breve apanhado histórico da língua inglesa a fim de relacionar sua posição atual em sala de aula ao ensino da literatura. A autora chama a atenção para a importância dos processos de colonização para a trajetória da língua inglesa no mundo. Segundo Festino (2011, p. 55), apesar da tentativa de regularização da língua, “uma grande variedade de *englishes* escapou do controle e floresceu na Grã-Bretanha e pelo mundo, crescendo novas formas de língua e novas tradições literárias”. Segundo a autora, a partir de então, a língua inglesa não se vincula a nenhum país ou cultura específica, “mas a quem a usa” (p. 55).

McKay (2002, apud Festino, 2011) afirma que as relações entre língua e cultura advindas do processo de globalização da língua inglesa, trazem uma reconsideração do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, que “leva em conta não só o aspecto linguístico, mas o cultural, sob uma perspectiva crítica” (Festino, 2011, p. 56). Dessa forma, Festino (2011) acredita que a importância do texto literário se dá pela grande possibilidade que ele oferece de trabalhar com os aspectos culturais, e não somente linguísticos. Como acrescenta Festino (2011, p. 55):

A outro nível, essa visão crítica do Outro deve encorajar uma visão crítica da própria cultura do aluno. Assim compreendida, o texto literário é central para uma abordagem para o ensino de Inglês que vai além da formação linguística para tornar-se um ato de educação porque ele engaja o aluno em um ato crítico de reflexão.

A oportunidade de inserir literatura inglesa na escola regular está, então, associada às brechas (DUBOC, 2012; 2014a) que poderão ser encontradas por qualquer professor durante suas próprias aulas.

## 2.5 O letramento literário na narrativa autobiográfica

A narrativa autobiográfica possui papel importante na trajetória da literatura como arte e, por isso, parece relevante utilizar-se dela não como pretexto para o ensino da língua, mas como oportunidade de introduzir o letramento literário nas aulas de língua inglesa, como foi o caso da pesquisa aqui descrita. Por isso, dedico esta seção a esclarecer a importância da narrativa autobiográfica para a pesquisa.

Corrêa (2007) discute a trajetória da narrativa e afirma que esta, após alguns séculos de esquecimento, ressurgiu como modo de o sujeito compreender a si e ao mundo, por meio das narrativas pessoais e culturais. Quando reconsiderada na literatura, foi deixada de lado como “ficção ou invenção de mentes desocupadas” (CORRÊA, 2007, p. 58). Segundo a autora, a crise da narrativa fez com que tivesse a atenção de estudiosos, e então a revalorização desta no meio literário. Corrêa (2007) apresenta o trabalho de Ricoeur (1994 – 1995) “Tempo e Narrativa” como um marco nos estudos da narrativa, e a partir dele propõe uma definição mais atual de narrativa:

A narrativa é uma história real ou ficcional que pode ser contada de forma escrita ou verbal, utilizando-se da arte, da linguagem de sinais ou gestos. Todavia, cabe ao sujeito que relata a história a função organizacional: criar personagens, ações, eventos, experiências ou situações que farão parte do enredo, de forma a existir uma ordem temporal no desenrolar dos acontecimentos (CORRÊA, 2007, p. 58-59).

De acordo com a autora, a busca pela valorização da narrativa significou também uma luta pela identidade, que “pode ser lida como uma luta pelo poder e pelo direito de narrar a si mesmo, e não ser narrado por um ‘Outro’” (p. 63). Para Bruner (1993), a autobiografia exerce um papel tão importante nesse contexto literário que o autor afirma não haver algo como a “vida vivida, mas a vida como uma forma de construção criada por meio da autobiografia” (BRUNER, 1993 apud CORRÊA, 2007, p. 63). Corrêa (2007) afirma que, para Bruner (1993), a autobiografia é uma maneira de construir uma experiência, o que depende das convenções e da forma como interpretamos tais experiências, além dos significados impostos pela nossa cultura e linguagem. Por isso, Bruner (2004) descreve a narrativa autobiográfica como instável, já que se torna aberta a influências externas ao texto. De acordo com Corrêa

(2007), as autobiografias podem ser divididas em duas dimensões: a dimensão que se dedica a interpretar a vida de um sujeito, sendo essa de ordem singular; e a dimensão coletiva, que possibilita uma renovação da leitura a partir da interpretação de diferentes sujeitos. Assim, segundo a autora, apesar de não podermos descontextualizar a autobiografia de seu lugar e tempo, ela é passível de interlocutores que dialogam com o que a constitui. Por isso, a autora afirma que a autobiografia se envolve em um discurso de testemunha, ou seja, o leitor não se torna passivo diante da leitura do texto, mas participa dos fatos à medida que os interpreta. A autora ainda acrescenta que esse tipo de narrativa oferece ao leitor variadas perspectivas, por meio das quais o leitor pode “reler” o passado e outorgar-lhe sentido, trazendo, a cada nova perspectiva, uma versão de um dado momento” (CORRÊA, 2007, p. 65).

Segundo Corrêa (2007), dentre as diversas narrativas autobiográficas, a autobiografia afroamericana teve seu início apenas na segunda metade do século XX, quando surgiu alguns anos após a autobiografia de autoria masculina (CORRÊA, 2007). Segundo Washington, (1990) e Genovese (1990), o surgimento das autobiografias femininas foi resultado de um processo de conscientização do povo africano, principalmente resultante dos Movimentos Feministas e do Movimento pelos Direitos Civis.

Segundo as autoras, as mulheres que compartilhavam suas histórias sobre a escravidão, ao contrário dos homens, lidavam com questões de raça e gênero, o que trazia questões diferentes daquelas presentes até então no arcabouço literário afroamericano. Porém, Corrêa (2007) chama atenção para o fato de que essas mulheres chegavam à conclusão de que “o senhor havia mudado, mas o castigo não” (p. 68), já que narravam sobre a ausência de voz vivida na escravidão enquanto viam um futuro ainda sem voz na literatura pela sua condição de mulher. Ainda assim, a autora acredita que, para essas mulheres, narrar sua vida era uma forma de ato político que, por pertencerem a um grupo de individualidades negras e femininas, formavam um coletivo, que ganhara força. Nessa perspectiva, Bhabha (2005), defende a ideia de que “esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (p. 20). A identidade feminina negra teve seu reconhecimento somente a partir dos anos 1960, com o surgimento do nacionalismo negro e, então, nas décadas seguintes, com os movimentos sociais e identitários (CORRÊA, 2007), como o exemplo de Maya Angelou, autora de textos autobiográficos escolhidos para as atividades aplicadas durante a pesquisa aqui relatada. Vê-se na escrita de Angelou a busca pela identidade negra e a luta pela

individualidade feminina, mantendo sempre o tom político dos contextos representados (CORRÊA, 2007).

De acordo com Corrêa (2007, p. 87):

O ato de lembrar, ordenar as memórias e registrá-las é uma forma criativa que possibilita uma forma de autoconhecimento e uma reformulação da responsabilidade do indivíduo para com seu “eu”, pelo crescimento pessoal, por meio da interação entre o passado e o presente e entre influências internas e externas do meio

Portanto, segundo Corrêa (2007), a narrativa autobiográfica de Maya Angelou sugere, representar tantas outras histórias narradas que não tiveram tamanha visibilidade, mas que são importantes para a formação identitária de homens e mulheres negros acometidos pelo sistema escravo. Por isso, essas narrativas se fazem tão necessárias em ambiente escolar, à medida que se cria a oportunidade de o aluno interpretar e dialogar com essas histórias, propiciando uma ampliação de sua perspectiva e quiçá, uma transformação.

## 2.6 O conceito de brechas

Duboc (2015) recorre às transformações da pós-modernidade para chamar atenção para a existência de um novo tipo de saber. Segundo a autora, as transformações advindas da sociedade industrial para uma sociedade moderna têm como principal característica o “desencantamento com a racionalidade técnica e o formalismo rígido da Ciência moderna em função de novas possibilidades de ver o mundo, pautadas agora no caos, na complexidade, na indeterminação, na imprevisibilidade e no relativismo trazidos pelo surgimento de novas epistemologias” (DUBOC, 2015, p. 20). A autora defende, então, uma nova lógica do saber, pautada na incerteza e instabilidade, que problematiza práticas sociais e privilegia algumas questões como a diversidade e a localidade.

Monte Mór (2009) também discorre sobre o assunto, ao trazer a crítica de Morin (2000) às epistemologias convencionais, que se concentravam na construção de conhecimento de acordo com a ideia reducionista de aprendizagem, em que o conhecimento é fragmentado e reduzido para que possa ser assimilado. Assim, de acordo com Monte Mór (2009), o aprendizado se baseia em uma escala de complexidade, que vai do nível mais fácil ao mais

difícil. Ainda segundo a autora, no aprendizado de línguas, essa linearidade é encontrada no ensino de gramática, sendo ensinada a partir das estruturas consideradas menos complexas até as mais complexas.

A partir disso, Duboc (2015) reflete sobre como seria um projeto educacional que repense o sistema escolar a partir das novas demandas, e sua conclusão é que se considere a imperfeição como essencial às práticas sociais, sendo a escola um espaço de pluralidade e diferença. Em outras palavras, a autora defende:

A escola teria como nova função problematizar esses valores puros e românticos da herança moderna, para, então, conceber um humanismo imperfeito, não mais restrito à ideia de bondade, mas também imbricado de antagonismos, contradições, ódio, violência, uma vez que a pós-modernidade não os mantém velados (DUBOC, 2015, p. 24).

A escola teria como nova função problematizar esses valores puros e românticos da herança moderna, para, então, conceber um humanismo imperfeito, não mais restrito à ideia de bondade, mas também imbricado de antagonismos, contradições, ódio, violência, uma vez que a pós-modernidade não os mantém velados (DUBOC, 2015, p. 24). A problematização seria então um conceito em evidência no atual cenário de perspectiva crítica. Lewinson et. al (2002), ao revisar as principais características do LC na área da Linguística Aplicada, coloca a ideia de perturbar o senso comum como a primeira das características. Assim, o LC seria a oportunidade de se desvencilhar da linearidade e reducionismo da ordem pedagógica da sociedade industrial. Duboc (2012; 2014b) apresenta uma proposta prática para o uso do LC na escola regular através do conceito de “brechas”. Segundo a autora, “uma brecha corresponderia a uma mudança em um cenário relativamente estável ou homogêneo” (DUBOC, 2014b, p. 212). Assim, a brecha para o Letramento Crítico seria o espaço em sala de aula, encontrado pelo professor, para abordar questões que perpassam o conteúdo de ensino. Segundo Duboc, o conceito de “brechas” foi pensado a partir da necessidade de se inserir, no currículo tradicional de ensino, propostas que levem o aluno a pensar criticamente o que lê no material didático, nos livros fora da escola, nos filmes a que assiste ou nas publicidades a que tem acesso (DUBOC, 2012).

A autora propõe, a partir de Monte Mór (2007), uma “expansão interpretativa”, ou seja, que questões simples, porém de atitude crítica, sejam incluídas nas brechas, como os

questionamentos sobre o porquê de determinada pessoa pensar de tal forma, ou o porquê de eu pensar de forma diferente, o lugar de onde falamos e as relações de poder presentes nos contextos (DUBOC, 2014b). De acordo com a autora,

Abordar questões como essas na aula de língua estrangeira constitui, pois, um caminho para essa expansão, para além do viés comunicativo, uma expansão comprometida com a formação crítica e ética do aluno, que busca contribuir para o tipo de subjetividade necessária nas sociedades contemporâneas (p. 27).

Pensando na possibilidade de expansão, esta pesquisa teve por objetivo compreender como e se foi possível possibilitar uma expansão crítica através do uso da literatura de expressão inglesa nas atividades de letramento crítico. As brechas, vistas a partir de um ambiente tradicional de ensino, tiveram lugar ao instigar o aluno a produzir sentido e reconsiderar suas leituras de mundo, a partir do texto literário.

#### 2.6.1 O texto autobiográfico como brecha para o LC

Carbonieri (2012) advoga que ensinar língua inglesa no Brasil é cercado de vários desafios, e isso se explica, pelo menos parcialmente, porque não somos parte do grupo de países anglófonos. Assim, a autora afirma ser essa uma tarefa árdua ao professor, que possui poucos alunos que aprenderam a língua em um nível avançado. Ainda assim, conforme postula Carbonieri (2012), a questão da fluência da língua no Brasil é associada a uma visão elitista de mundo, na qual o bom desempenho é relacionado a questões de poder. Segundo a pesquisadora, “no caso do inglês, isso ainda é mais problemático por se tratar da língua que veicula grande parte dos produtos da indústria cultural de massa que é imposta pelo que é costumeiramente rotulado de neoimperialismo cultural e econômico americano” (p. 112).

Ainda segundo a autora, apesar de ser considerada uma língua internacional e ter deixado de ser “propriedade exclusiva dos países anglófonos” (p. 112), é preciso que o professor tenha cuidado para que estereótipos e preconceitos não se perpetuem em sala de aula através da língua e da literatura. Para Carbonieri (2012), o LC seria uma importante via para desafiar os poderes de opressão carregados através da língua, tendo o professor a tarefa de auxiliar os alunos na desconstrução de valores tradicionais e impostos. Como exemplo de

dominação cultural através da língua e da literatura, Carbonieri (2012) utiliza exemplo de Giroux (1992), em que o autor critica a imposição do cânone literário, selecionado por grupos dominantes e repassados de geração em geração para a manutenção do poder. Assim, o cânone estabeleceria uma relação de opressão com os indivíduos não pertencentes às classes dominantes.

Para tal exemplo, Carbonieri (2012) sugere a pedagogia crítica como alternativa, de forma que não exclua os cânones, mas os revise a fim de considerar “a experiência e produção das mulheres, das minorias e das pessoas da classe trabalhadora” (p. 114) como possibilidades para o ensino de literatura. Partindo do pressuposto de que o LC “desafia o *status quo*, questionando as relações de poder, os discursos e identidades estabelecidas” (SHOR, 1999, s.p.) a literatura autobiográfica pode vir a ser um caminho interessante para que o aluno desestabilize suas perspectivas e expanda sua visão, ressignificando paradigmas a partir da literatura.

Carbonieri (2012) explica o papel da literatura em relação à perspectiva crítica de educação, uma vez que a literatura proporciona ao aluno aspectos sociais e culturais que pode “capacitar os estudantes a perceber que culturas diferentes apresentam estratégias poéticas e narrativas e modos de representação distintos, além de conceberem e definirem o fenômeno literário de formas diversificadas” (p. 115). Segundo a autora, isso acontece porque a literatura também é uma prática social e, por isso, “sociedades diferentes irão empregar modos distintos de lírica e narração para representar seu conhecimento da realidade” (p.115), já que a cultura “molda” a forma como as pessoas significam o mundo.

Sobre atividades que incluam os textos literários para a promoção do LC, Carbonieri (2012), lembra:

Evitar que as crianças leiam obras que trazem representações estereotipadas ou preconceituosas pode fazer com que acreditem que discriminações e desigualdades não existem no mundo real. Por outro lado, permitir que tenham acesso apenas a livros tradicionais não possibilita que formem concepções mais abertas e alternativas. A experiência do contraponto é aquela que parece ser a mais produtiva, não varrendo as situações de conflito para baixo do tapete e fomentando discussões que ajudem a libertar os estudantes de visões e atitudes restritivas e falaciosas (p. 124).

De acordo com a autora, o objetivo não é excluir as obras literárias que reproduzam desigualdades, preconceitos e sexismos, mas usá-las de forma crítica a fim de mostrar que o texto é uma maneira de representar o que vivemos fora da ficção. O que a autora sugere é um contraponto, que diferentemente de uma comparação, seria um “cotejamento que ressalte o conflito entre perspectivas diferenciadas sobre a mesma forma, tema, situação ou condição” (p. 127). A autora sugere inclusive uma mudança curricular sob essa perspectiva, em que o aluno seja levado a desafiar “noções universalizantes a respeito do fenômeno literário” (p. 127), em defesa de uma educação democrática.

A partir da definição de Corrêa (2007), de que o “discurso autobiográfico é um ato constitutivo destinado à construção de uma possível realidade da vida em um tempo e espaço, negociada com alguém” (p. 64), parece possível que essa negociação entre texto e indivíduo possa levar a uma expansão de perspectiva, tendo o texto literário a função de mediador desse diálogo.

## 2.7 As atividades de Letramento Crítico

Esta seção visa a apresentar propostas acerca das atividades de ensino de língua sob a perspectiva do LC e discutir quais seriam os elementos mais importantes para a trajetória do LC na sala de aula de língua estrangeira, incluindo as condições necessárias para a aplicação dessas atividades e as contribuições teóricas mais recentes.

Rashidi e Safari (2011) afirmam haver pouca orientação sobre materiais na área do ensino crítico, e por isso propõe uma referência para o desenvolvimento de materiais dentro da perspectiva do ensino. Para isso, Rashidi e Safari constroem um modelo que tem por objetivo conduzir situações educacionais em que alunos possam ser agentes de transformação na sociedade, sugerindo duas perguntas para orientação desse processo:

- 1) Que princípios do desenvolvimento de materiais poderiam ser derivados das filosofias da pedagogia crítica?
- 2) Como esses princípios podem levar a um modelo para escrever, adaptar e avaliar materiais de ensino de língua inglesa?

Antes de explicitar as diretrizes para a produção de materiais dentro da perspectiva da pedagogia crítico, Rashidi e Safari fazem um apanhado histórico sobre a literatura inicial a

respeito da pedagogia crítica. Segundo os autores, a dimensão crítica da educação somente se inicia com a conexão entre conhecimento, autoridade e poder. Os autores afirmam que a pedagogia crítica se inicia nos anos 1960, com as propostas de Freire. Considerado o pioneiro do movimento por Rashidi e Safari, Paulo Freire (1970) aborda discussões acerca de justiça social e questões de poder, levando as influências pós-modernistas, feministas, antirracistas e pós-colonialistas da dominância das questões de classe social a outras categorias, como: raça, gênero, sexualidade, nacionalidade e outras (RASHIDI; SAFARI, 2011). Na perspectiva freiriana, essas questões poderiam ser discutidas através do que Rashidi e Safari se referem como *problem-posing*, ou seja, a problematização desses tópicos. Segundo os autores, a problematização “vê uma situação problemática como um sistema holístico em interação com outros sistemas, e não como uma situação distinta com suas próprias partes” (p. 251). Isso quer dizer que nessa perspectiva as contradições são bem vindas e o objetivo é desvendar as partes encobertas a fim de resolvê-las. Lewinson *et al* (2002) relaciona a pedagogia de Freire a uma dimensão do LC que o autor chama de perturbação do senso comum, como veremos mais adiante. Segundo o autor, a contribuição de Freire se relaciona ao engajamento na práxis: “reflexão e ação sobre o mundo a fim de transformá-lo” (FREIRE, 1972, apud LEWINSON *et al*, 2002, p. 384).

Seguindo essa busca pela problematização e reflexão da ação, teóricos mais recentes (CANAGARAJAH, 2005; NORTON; TOOHEY, 2004; AKBARI, 2008) estão interessados em explorar maneiras de lidar com as questões sociais e de poder presentes na língua, além de “lutar para alterar os meios e os fins de aprendizagem, a fim de formar um ambiente mais ético, educacional e social” (RASHIDI; SAFARI, 2011, p. 252).

Segundo Rashidi e Safari (2011), o grande problema a respeito dos atuais materiais para ensino da língua inglesa está na escassez de conteúdos que abordam temas que mostrem o “lado obscuro da vida, como morte, pobreza e guerra” (p. 252). Por isso, segundo os autores, com a pobreza de conteúdo dos materiais de língua inglesa, a pedagogia crítica não conta com materiais produzidos para fins comerciais. Crawford (1978, apud RASHIDI; SAFARI, 2011, p. 252) afirma que “tais materiais retiram do aprendiz a responsabilidade e oportunidade de ser criativo e ativo no processo de aprendizagem.” Assim, os autores propõem um modelo para o desenvolvimento de materiais de acordo com as filosofias da pedagogia crítica.

Para uma definição de materiais, Rashidi e Safari (2011) utilizam a classificação de Tomlinson (1998), que define material como “qualquer recurso visual ou de áudio, programas de computador, livros, dicionários, etc., utilizado por professores ou alunos como facilitador

da aprendizagem” (RASHIDI; SAFARI, 2011, p. 253). Rashidi e Safari implementam uma proposta de Richards (2001), em que o pesquisador propõe cinco fatores para a elaboração de atividades de ensino de língua. Eles são: fatores do programa, fatores do professor, fatores do aluno, fatores do conteúdo e fatores pedagógicos. Para cada um desses fatores, Rashidi e Safari (2011, p. 253) elaboram, então, subgrupos, como organizados a seguir:

**1. Fatores do programa**

- a. *propósito*: relacionado ao objetivo geral do programa
- b. *objetivos*: relacionados aos resultados reais do programa

**2. Fatores de conteúdo**

- a. *definição do conteúdo*: relacionados à definição de temas usados nos materiais
- b. *fonte do conteúdo*: relacionados à fonte de seleção do conteúdo
- c. *disposição do conteúdo*: relacionados à sequência do conteúdo

**3. Fatores pedagógicos**

- a. *o processo da educação*: relacionados ao método de conhecimento e educação nos materiais
- b. *a postura da cultura de origem*: relacionados à posição de culturas locais em materiais de ELT

**4. Fatores relacionados ao professor**

- a. *o papel do professor*: relacionados ao papel que o material adota para o professor
- b. *expectativas do professor*: relacionadas às supostas expectativas que o professor leva para a sala de aula ao utilizar os materiais

**5. Fatores relacionados ao aprendiz**

- a. *o papel do aluno*: relacionado ao papel que o material adota para o aluno
- b. *expectativas do aprendiz*: relacionadas às supostas expectativas que o aluno leva para a sala de aula ao utilizar os materiais<sup>7</sup>

Tais fatores foram considerados nesta pesquisa para justificar as propostas feitas na elaboração das atividades de LC aplicadas em sala de aula, como parte de um conjunto de teorias existentes na área do LC.

Outra importante contribuição para os estudos sobre a produção de materiais de ensino sob a perspectiva da pedagogia crítica são as dimensões sugeridas por Lewinson et al (2002), que reúnem teorias de cerca de 30 anos de vários autores preocupados com o papel do LC no ensino de línguas. Lewinson et al (2002) resumem em quatro dimensões as principais características do LC, a saber: 1) perturbação do senso comum; 2) questionamento de múltiplos pontos de vista; 3) foco em questões sociopolíticas; e 4) tomada de ação e promoção da justiça social. Dados esses elementos, os autores os justificam a partir de contribuições de vários outros pesquisadores da área de Linguística Aplicada, além de

---

<sup>7</sup> Tradução livre

fornecer exemplos da aplicabilidade dessas teorias em atividades de LC. Assim, a coletânea de teorias também serviu de embasamento para a proposta das atividades elaboradas nesta pesquisa. Dessa forma, as atividades foram elaboradas baseadas em proposta de Soares (2014), que apresenta em um quadro as principais teorias aqui explicitadas para a elaboração de atividades de LC. O quadro 01 abaixo, baseado em Soares (2014), resume as características do LC que embasam a elaboração de atividades. No terceiro capítulo, adiante, o quadro abaixo será rerepresentado a fim de incluir os traços do LC que embasaram as atividades desta pesquisa.

<b>PRINCÍPIOS PARA ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES EMBASADAS PELO LC</b>
<b>Fatores para elaboração de materiais dentro da perspectiva crítica (RICHARDS, 2001 apud RASHIDI, 2011)</b>
<b>Fatores do programa</b> a. <i>propósito</i> : relacionado ao objetivo geral do programa b. <i>objetivos</i> : relacionados aos resultados reais/objetivos específicos do programa
<b>Fatores de conteúdo</b> a. <i>definição do conteúdo</i> : relacionados à definição de temas usados nos materiais  b. <i>fonte do conteúdo</i> : relacionados à fonte de seleção do conteúdo  c. <i>disposição do conteúdo</i> : relacionados à sequência do conteúdo
<b>Fatores pedagógicos</b> a. <i>o processo da educação</i> : relacionados ao método de conhecimento e educação nos materiais  b. <i>a estância da cultura de origem</i> : relacionados à posição de culturas locais em materiais de ELT
<b>Fatores relacionados ao professor</b> a. <i>o papel do professor</i> : relacionados ao papel que o material adota para o professor  b. <i>expectativas do professor</i> : relacionados às supostas expectativas que o professor leva para a sala de aula ao utilizar os materiais
<b>Fatores relacionados ao aprendiz</b> a. <i>o papel do aluno</i> : relacionado ao papel que o material adota para o aluno  b. <i>expectativas do aprendiz</i> : relacionados às supostas expectativas que o aluno leva para a sala ao utilizar os materiais

<b>Princípios do Letramento Crítico de Lewison, Flint e Van Sluys (2002)</b>
Entendimento do texto para obtenção de diferentes perspectivas
Análise dos múltiplos pontos de vista em um texto, estando eles explicitamente representados ou não
Foco em questões sociopolíticas, a fim de se pensarem as relações de poder entre indivíduos
Ação e promoção da justiça social através da reflexão e de atitudes que fomentem mudanças nas desigualdades que permeiam nossa sociedade

Quadro 01 – Resumo dos princípios básicos para elaboração de atividades embasadas pelo LC.

Mattos (2015) e Duboc (2012) são exemplos de pesquisadoras que propuseram reflexões sobre atividades de ensino de acordo com as perspectivas do LC. No primeiro caso, Mattos (2015) investiga como três professores da rede pública de ensino utilizam as teorias dos novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico na sala de aula de língua estrangeira, além de buscar compreender como a atuação pedagógica do professor pode contribuir para a formação cidadã do aluno. A autora se preocupa em compreender como as noções de cidadania e globalização estão imbricadas no ensino de inglês da escola pública e como os professores pesquisados utilizam essas teorias para a sua prática docente.

O segundo exemplo é o trabalho de Duboc (2012), que parte da necessidade de investigar a formação universitária do professor de línguas e traz o conceito de brechas, termo importante para este trabalho. Segundo a autora, a fragmentação do curso de Letras, ou seja, o distanciamento “da necessária correlação entre as áreas do conhecimento” (p. 3) a incomodava. Duboc (2012) propõe, então, uma reflexão acerca do redesenho curricular pós-moderno e da reinterpretação de teorias do mundo globalizado para a formação docente no

contexto brasileiro. A partir de uma pesquisa-ação colaborativa, a pesquisadora adota as teorias do letramento crítico como principal suporte teórico a fim de propor uma grade curricular que reflete as práticas docentes locais dos professores em formação.

O trabalho de Duboc (2012) traz, além do conceito de brechas, uma redefinição da categorização de Kalantzis e Cope (2008, apud DUBOC, 2012) para a educação do século XXI. Segundo Duboc (2012, p. 98), as categorias propostas pelos autores foram:

- ***Experiências com o conhecido***: atividades que se voltam para experiências, os saberes, os interesses e as perspectivas dos alunos;
- ***Experiências com o novo***: atividades que colocam o aluno em contato com novas experiências e perspectivas, convidando-o a conhecer o que não lhe é familiar;
- ***Conceituação categórica***: atividades que desenvolvam a capacidade de classificar e categorizar o conhecimento, definindo o objeto de análise;
- ***Conceituação teórica***: atividades que desenvolvem a inter-relação ou generalização dos conceitos;
- ***Análise funcional***: atividades que exploram de forma lógica as causas, os efeitos, as relações e as funções;
- ***Análise crítica***: atividades que exploram os propósitos, os interesses e os valores por meio da análise crítica da perspectiva do eu e do outro;
- ***Aplicação apropriada***: atividades que desenvolvem a aplicação prática do conhecimento a situações reais;
- ***Aplicação criativa***: atividades que desenvolvem a “transposição” do conhecimento a novas situações e diferentes contextos, de forma a intervir no mundo.

A partir das categorias propostas por Kalantzis e Cope (2008), Duboc (2012, p. 99) reelabora as classificações de acordo com as teorias de perspectivas críticas adotadas em sua pesquisa:

- ***Experiências com o conhecido***: atividades que se voltam para experiências, saberes, interesses e perspectivas dos alunos (partir do que lhe é familiar);

- ***Experiências com o novo***: atividades que colocam o aluno em contato com novas experiências e perspectivas, convidando-o a conhecer o que não lhe é familiar ou a pensar sob uma perspectiva nova (momento do perturbar);

***Conceituações***: momento em que o professor explica, argumenta ou descreve os objetivos da atividade, esclarecendo ao aluno o porquê daquela expansão para além do livro didático, por exemplo;

- ***Conexões locais e globais***: consciência da multiplicidade de sentidos em diferentes escalas (locais e globais), ou seja, “se eu falo de uma escala local, o sentido será X; se eu falo de uma escala global, o sentido poderá ser Y”;
- ***Expansão de perspectiva***: ampliação da visão de mundo do aluno por meio da consciência e do reconhecimento da heterogeneidade e multiplicidade e sua influência sobre a constituição da linguagem, identidade e valores (Monte Mór, 2010a), ou seja, “eu sou, penso e falo X por essas razões enquanto o outro é, pensa e fala Y por outras razões”;
- ***Transformação***: atividades que desenvolvem a ‘transposição’ da expansão ocorrida a novas situações em diferentes contextos, de forma a contribuir para a formação de cidadãos éticos e responsáveis (porque reconhecem a heterogeneidade para além da sala de aula, em outras práticas sociais).<sup>8</sup>

Nota-se que as duas primeiras categorias de Kalantzis e Cope (2008) são mantidas na classificação de Duboc (2012), além de manter a necessidade de conceituar e categorizar o conhecimento. Sobre as demais classificações, é importante compreender a situação atual de cada um dos conceitos na área da educação e da linguística aplicada. Quanto à primeira delas, a questão das conexões globais e locais tem sido muito discutida em relação ao ensino de língua estrangeira, visto que o processo de globalização tem afetado muito tanto a percepção de língua quanto o seu ensino. Cooppan (2004 apud MATTOS, 2015, p. 205) define a globalização como “fluxos constitutivos de mercadorias, pessoas, capital, ideias, informação e tecnologias”, cujo processo “encolheu o mundo contemporâneo, tornando as bordas geográficas menos distintas.”

---

<sup>8</sup> As categorias propostas foram retiradas de Duboc (2012) e a descrição de cada uma delas retiradas de artigo de Duboc (2014).

Brydon (2011), afirma que o global e o local têm sido vistos como opostos, porém, segundo a autora, seria mais exato pensar nesses dois elementos em um processo de co-construção. A autora acrescenta que o termo *glocal*, empregado frequentemente com o objetivo de enfatizar o hibridismo das interações entre o global e o local, é interessante para não separar o local e o global em uma dualidade, ainda que seja importante considerar suas “diferentes escalas de ação” (p. 95). Na educação, a globalização altera o papel exercido pela língua inglesa que, segundo Brydon (2011), era o de “educar cidadãos para seus trabalhos cívicos para o estado; para o trabalho produtivo na economia; e de preencher a vida como uma pessoa realizada” (p. 99). Porém, a autora revela que tais objetivos estão sob pressão dos processos de globalização, já que as políticas educacionais têm de lidar com o atual público, e sua grande diversidade gerada pelos processos globais.

Assim, também as salas de aula de ensino de inglês sofrem as consequências da globalização como reflexo das mudanças da forma de se ver a língua inglesa. Segundo Brydon (2011), a língua tem se tornado uma mercadoria, e com isso há uma grande valorização do multilinguismo. A autora afirma que o significado da língua inglesa está mudando rapidamente e, por isso, apesar de não poder prever seu futuro, é possível que asseguremos que o ensino de inglês em contextos locais aconteça de forma a atingir prioridades locais, ao mesmo tempo em que interaja com outros locais “em nosso crescente mundo plural” (p. 108). Percebe-se assim, a grande necessidade de considerar os contextos locais e globais no ensino de língua estrangeira, uma vez que o ambiente onde se ensina pode ser importante objeto de reflexão, ao mesmo tempo em que o aluno vive em um mundo globalizado onde influências externas alteram seu contexto local.

Ao ter consciência das influências globais e locais no processo de aprendizagem da língua estrangeira, o professor de línguas poderá trabalhar de forma a mediar reflexões em que seu aluno expanda suas visões de mundo e, como consequência, questione as formas tradicionais de pensar. Monte Mór (2010), ao escrever sobre orientações didáticas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), propõe que educadores construam “conhecimento de forma condizente com as necessidades da sociedade atual (ampliando o foco para a criação com sensibilidade para fatores contextuais, em contraponto à reprodução de formas normativas tradicionalmente acentuadas)” (p. 96). A autora acredita também que é de suma importância que alunos compreendam criticamente o prestígio que as línguas hegemônicas adquiriram ao longo dos anos e as consequências desse prestígio na sociedade brasileira. Discussões como essas podem ser fonte de expansão das perspectivas previamente adquiridas

por alunos que, muitas vezes, terão oportunidade singular na escola de serem levados a discussões críticas.

Por fim, as reflexões acerca das conexões globais e locais e a expansão de perspectivas auxiliam em um processo de transformação do aluno cidadão. A transformação se dá como elemento essencial nos estudos do LC, visto que ela age como protagonista dessa teoria. Além disso, essa transformação está associada à ideia de desenvolver um espírito ativo nos indivíduos. Monte Mór (2010) relaciona o conceito de cidadania à necessidade da tomada de ação por parte do aluno, a partir de reflexões sugeridas nas teorias de LC:

E seria no desenvolvimento de uma cidadania ativa e crítica – a que possibilita a compreensão do espaço que a pessoa ocupa na sociedade, as razões para tal, e a reflexão sobre as possibilidades e ações para uma atuação participativa – o enfoque educacional, cultural e linguístico do ensino da língua estrangeira (p. 74).

Assim, Duboc (2014b) apresenta as três novas categorias (conexões globais e locais, expansão da perspectiva e transformação), ao reformular as classificações de Kalantzis e Cope (2008), a fim de adequar as categorias aos objetivos educacionais do LC. De acordo com a autora, mesmo considerando o LC advindo das brechas da sala de aula, seria possível planejar ou sistematizar algumas ações pedagógicas. Duboc (2014b) ainda lembra que é no próprio contexto escolar que as brechas surgirão e farão as aulas de inglês mais interessantes. Assim, caberá ao professor analisar o quê encontrar e quando utilizar as brechas, sabendo que o LC não é um método a ser seguido, como lembra Duboc (2014b), mas uma atitude do professor.

## 2.8 Conclusão

Este capítulo teve como objetivo abordar as teorias que se relacionam aos propósitos da pesquisa relatada neste trabalho, revisitando estudos a respeito dos letramentos, do letramento literário e o conceito de brechas. Além disso, foi discutida a interação entre esses três elementos de forma a explicar suas relações. A discussão sobre o letramento se tornou essencial nesta pesquisa, uma vez que o letramento é um termo origem para os atuais estudos sobre os novos letramentos, dentre eles, o letramento crítico e o letramento literário.

A partir da apresentação das principais teorias a respeito do letramento crítico, propus compreender quem seria o professor crítico de línguas e quais são seus desafios. A respeito do letramento literário, além de buscar uma definição para o termo, dediquei-me a analisar as

novas formas do texto literário e sua relação com as novas formas de pensar do aluno atual. A fim de apresentar teoria mais específica relacionada à pesquisa, investiguei como o texto autobiográfico pode vir a ser uma brecha para o letramento crítico, além de encerrar o capítulo com seção sobre o aparato teórico que embasa a elaboração de atividades sob a perspectiva do ensino crítico. O próximo capítulo apresentará a metodologia utilizada nesta pesquisa, seus participantes e seu contexto de realização.

## CAPÍTULO 3:

### *Metodologia da pesquisa e coleta de dados*

Esta pesquisa situa-se na área da Linguística Aplicada, tendo como foco principal o letramento crítico e o ensino de literatura inglesa nas aulas de inglês como língua estrangeira (ILE). Assim, a pesquisa pretendeu compreender o espaço de uma sala de aula de língua inglesa de escola pública no contexto do ensino de literatura de expressão inglesa para alunos do ensino médio da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Para atingir os objetivos propostos, foi adotada uma abordagem qualitativa de pesquisa, a partir de um estudo de caso com instrumentos de caráter etnográfico, como veremos a seguir.

#### 3.1 A pesquisa qualitativa

Denzin e Lincoln (2006) afirmam que a pesquisa qualitativa teve seu início nas décadas de 1920 e 1930, nas áreas da sociologia e antropologia, tendo como definição clara a prática de investigar um cenário estrangeiro com o objetivo de estudar seus costumes e culturas. Os autores acrescentam que, logo depois, outras disciplinas como a história, ciência política, medicina e comunicações tomaram a prática qualitativa parte de seus processos de pesquisa. Segundo eles a pesquisa qualitativa nasceu da necessidade de “entender o outro”, sendo esse outro “exótico, uma pessoa primitiva, não-branca, proveniente de uma cultura estrangeira considerada menos civilizada do que a cultura do pesquisador” (p. 15). Conclui-se, assim, que a pesquisa qualitativa surge de um contexto colonial onde havia uma posição dominante do pesquisador em relação ao indivíduo pesquisado. Ainda segundo Denzin e Lincoln (2006), esse foi o primeiro (1900-1950) dos sete momentos da pesquisa qualitativa e, por isso se distancia muito do caráter crítico desse tipo de pesquisa no sétimo momento, que é a atualidade, iniciada nos anos 2000. Hoje a pesquisa qualitativa se volta para questões críticas a respeito de temas como a democracia, globalização, liberdade e comunidade (DENZIN; LINCOLN, 2006). O século XXI vive o que os autores chamam de “virada narrativa”, uma tentativa de situar a escrita à luta pelas necessidades e promessas de “uma sociedade democrática livre” (p. 17).

O aspecto crítico e libertador da vertente atual da pesquisa qualitativa se vincula à proposta de coleta de dados desta pesquisa ao buscar, em diferentes ângulos, formas de observar o contexto e sujeitos pesquisados, além de considerar as particularidades de ambos. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17):

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.

Como descrito na seção de coleta de dados a ser apresentada adiante, foram usados diferentes instrumentos para que se tenha uma ampla visão do processo a fim de verificar as realidades presentes no contexto estudado e, como sugerem os autores, garantir a partir de cada prática “uma visibilidade diferente ao mundo” (p. 17). Denzin e Lincoln associam as metodologias da pesquisa qualitativa, um conjunto de estratégias e métodos reunidos a favor do pesquisador (também conforme BECKER, 1998), à imagem de uma colcha de retalhos, e o pesquisador ao bricoleur (confeccionador de colchas). O objetivo é caracterizar o trabalho do pesquisador em reunir metodologias e procedimentos diferentes para se obter o melhor da coleta de dados. Os autores ainda o definem como *bricoleur* interpretativo, aquele que produz uma *bricolage*, ou seja, “um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa” (p. 18).

Dessa forma, este trabalho buscou compreender os dados analisados a partir de métodos diferentes, a fim de que os dados refletissem diferentes perspectivas sobre o processo o contexto da pesquisa e seu objeto de estudo. Para tal fim, abordarei nas próximas seções a pesquisa em sala de aula e o estudo de caso, importantes abordagens metodológicas presentes nesta pesquisa.

### 3.2 Pesquisa em sala de aula

Coura Sobrinho e Silva (1998) afirmam que, apesar de a pesquisa em sala de aula ainda não ser muito investigada, foi nos anos 1950 que ela teve início, quando tinha como finalidade avaliar novas técnicas de ensino usadas por professores. Segundo os autores, já nos

anos 1960, a pesquisa em sala de aula ganhou outro objetivo, o de avaliar métodos considerados antigos, como o uso da gramática e tradução. A partir de então, as interações em sala de aula começaram a ser investigadas, já que se notara que o contexto seria elemento significativo para tais pesquisas. Nas últimas décadas, portanto, a interação teve lugar importante na pesquisa, além de se considerar também o lugar do trabalho colaborativo no processo de aprendizado da língua estrangeira (COURA SOBRINHO; SILVA, 1998).

De acordo com Allwright (1983), a pesquisa que tem a sala de aula como foco principal não terá esse ambiente apenas como cenário, mas como seu objeto de investigação. Segundo Baumann e Duffy-Hester (2002), a pesquisa em sala de aula feita por professores teve seu apogeu nos anos 1990, quando pouca atenção foi dada à metodologia que envolvia tal processo de pesquisa dos fenômenos da sala de aula. Segundo os autores, professores pesquisadores tiveram de enfrentar alguns problemas metodológicos ao buscar selecionar e adaptar procedimentos de outros tipos de pesquisa para concluir suas pesquisas em ambiente escolar. De acordo com esses mesmos autores, professores pesquisadores, por estarem diariamente em contato com o objeto de pesquisa, possuem uma experiência de dentro do processo, o que os proporciona um olhar único, de participante ativo da investigação. Assim, teoria e prática do professor pesquisador caminham juntos, completando-se e fazendo com que a pesquisa em sala de aula seja pragmática e orientada pela ação, isto é, nas palavras dos autores, “envolve reflexão sobre o processo de ensino e prática do professor, investigação, exploração, e então tomada de ação a fim de promovê-lo ou alterá-lo” (BAUMANN; DUFFY-HESTER, 2002, p. 03).

A presente pesquisa, então, caracteriza-se como uma pesquisa em sala de aula por ter uma sala de aula de ensino de ILE, não somente como seu cenário de coleta de dados, mas como seu próprio objeto de investigação, incluindo também a reflexão e a exploração do processo de ensino e aprendizagem ocorrido nesse ambiente. Por se tratar de uma pesquisa realizada em uma única sala de aula, caracteriza-se também como um estudo de caso, como será discutido a seguir.

### 3.3 Estudo de caso

Nunan (1992) define o estudo de caso como “instance in action”, em que o pesquisador seleciona um caso/ exemplo em uma sala de aula e investiga como esse caso

funciona no seu contexto. Ludkë e André (1986, p. 18-21) destacam as características fundamentais do estudo de caso:

Visam à descoberta: as teorias iniciais servirão de esqueleto para a pesquisa, já que o pesquisador procurará sempre elementos novos. Assim, novas perspectivas e dimensões podem ser acrescentadas à medida que um caso é investigado;

Investigam a interpretação em contexto: para uma compreensão sólida do caso é preciso estar atento ao contexto. Assim, é necessário que o pesquisador leve em conta indagações, percepções, ações e interações presentes no meio;

Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda: as inter-relações entre os componentes da pesquisa precisam ser considerados para que se tenha uma ampla visão do sujeito de pesquisa;

Usam uma variedade de fontes de informação: com a variedade de informações disponíveis o pesquisador poderá cruzá-las a fim de confirmar ou rejeitar hipóteses ou propor novas alternativas;

Permitem generalizações naturalísticas: o sujeito pesquisador será capaz de associar os dados e resultados obtidos com suas próprias experiências;

Procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social: o pesquisador procurará trazer para o processo de pesquisa as divergentes opiniões, trazendo inclusive a sua própria;

Os relatórios utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa: os dados possuem uma forma mais flexível de serem apresentados, comparados a outros métodos, podendo incluir dramatizações, desenhos, fotografias, etc.

Para André (2008), o estudo de caso visa a analisar um caso específico, onde uma microcultura se insere em um contexto de particularidades que serão estudadas em múltiplas perspectivas. Segundo a autora, o estudo de caso de base etnográfica é requerido quando as principais questões a serem estudadas se delinearem por perguntas do tipo “como” e “porque”, quando é necessária a compreensão de um processo realizado em um determinado contexto.

De acordo com Martucci (2001),

é preciso deixar claro que o critério de escolha de um grupo natural ou microcultura é sua singularidade. Ele será escolhido porque representa por si só um caso digno de ser estudado, seja porque é representativo de muitos outros casos, seja porque é completamente distinto de outros casos (p. 172).

Essa abordagem requer, então, a característica de particularidade do contexto estudado e a preocupação com o desenvolvimento dos processos que se estabelecem dentro desse contexto, como característica da etnografia. Na pesquisa aqui relatada, portanto, a questão singular do caso pesquisado é o ensino de literatura inglesa nas aulas de ILE em contexto de escola pública, onde currículo e sistema escolar não parecem oferecer estruturas para tal prática, como debatido no Capítulo 2. Além disso, o caso escolhido parece representativo de vários outros, ou seja, outras salas de aula de ensino de inglês em escolas públicas municipais.

Pensando nas características principais do estudo de caso propostas por Ludkë e André (1986), esta pesquisa propôs abordar tais elementos em busca de uma ampla visão do caso estudado, visto que a abordagem do estudo de caso sugere um processo dinâmico, interativo e complexo de coleta de dados, como relatado pelos autores. Além das características do estudo de caso, buscou-se atingir as principais características do caráter etnográfico do método de pesquisa, como explicito a seguir.

Segundo Silva et. al. (2014), Franz Boas e Malinowski foram os principais pioneiros na pesquisa etnográfica, adotando a observação participante como prática da coleta de dados. As autoras defendem que na etnografia não é suficiente fazer perguntas, mas é necessário que se observe o comportamento dos membros do grupo, como afirmam no trecho a seguir:

Na sua origem, o objetivo principal dos pesquisadores que realizam pesquisa etnográfica era principalmente compartilhar experiências dos indivíduos, estudando-os da forma mais natural possível a fim de compreender melhor como as pessoas viviam e davam sentido a seu mundo. Neste sentido, a etnografia voltava-se, prioritariamente, para a descrição e interpretação dos valores, das crenças, das ações e todos os eventos que envolvem a vida dos sujeitos pesquisados (SILVA et. al., 2014, p. 5).

Além disso, Castro (2014) alerta para o fato de que a pesquisa etnográfica apresenta característica responsiva, ou seja, os eventos observados são analisados e reobservados a partir da análise, de forma que o pesquisador possa estabelecer conexões entre os principais

aspectos da cultura investigada e tem por objetivo facilitar a maneira como o pesquisador observará determinado contexto, e não o de interferir de forma a influenciar comportamentos e eventos. Green et. al. (2005) também deixam claro o fato de que, na pesquisa de caráter etnográfico, o etnógrafo não busca intervenções ou definições de seu objeto de estudo. Os autores explicam que o pesquisador deve se preocupar em considerar como as partes se relacionam com o todo e, no que se refere a pesquisas sobre a sala de aula, fornecem exemplos das possíveis partes desse todo: “momentos iniciais de outras aulas, outros aspectos da vida da sala de aula e os momentos iniciais de outros tipos de eventos discursivos que acontecem fora da sala de aula”(p. 43). Dessa forma, é possível que as partes examinadas com cuidado possam servir para examinar elementos culturais mais amplos.

Pesquisadores da etnografia na área da educação (ANDRÉ, 2008; BLOOME, 2012) sugerem que essa seja uma metodologia eficaz para que se investiguem as relações e interações presentes na escola como ambiente social. Bloome (2012) sugere que é necessário que o pesquisador envolva contextos culturais mais amplos, em torno do ambiente escolar. André (2008) propõe uma linha de estudos conhecida como “cotidiano escolar”, que busca opiniões e representações dos atores escolares, considerando as dimensões pessoal, interacional, institucional e sociocultural ao se realizar a pesquisa de base etnográfica. A autora reivindica o caráter antropológico da etnografia no contexto escolar, para que não se perca de vista a questão cultural presente na sala de aula, oriunda de processos sociais mais amplos e complexos. Consoante com essa preocupação, Bloome (2012, p. 11) orienta:

Isolar uma sala de aula e as pessoas dessa sala de contextos sociais e culturais mais amplos nos quais existem potencialmente distorce descrições do que fazem e o que significam; limita as dimensões de sua personalidade (noções compartilhadas do que significa ser humano); e torna opacas as relações de poder entre várias instituições sociais.

Desse modo, os acontecimentos da comunidade onde a escola está inserida, o ambiente familiar onde alunos convivem, as relações de poder exercidas dentro e fora da instituição são alguns dos fatores que colaboram para que a cultura estudada funcione de tal modo (CASTRO, 2014). Segundo Castro (2014), as peculiaridades presentes nos membros pertencentes àquele contexto são fontes de informação que fazem com que as relações se deem de tal forma e não de outra. Da mesma forma que na etnografia escolar, na pesquisa em sala de aula o caráter recursivo se torna fator importante nas investigações para coleta de

dados, à medida que o pesquisador tenha olhar flexível sobre os eventos presentes no contexto. O processo é dinâmico, podendo ser reconsiderado uma vez que opiniões e representações coletadas forneçam dados considerados significativos para os eventos presentes naquela cultura (SILVA et. al., 2014).

#### 3.4. Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no contexto de uma escola estadual localizada no centro de Belo Horizonte, onde são recebidos alunos de ensino fundamental e médio. A escola escolhida possuía, à época da coleta de dados, duas professoras de língua inglesa, que lecionavam nos turnos matutino e vespertino. Para os objetivos desta pesquisa, apenas uma turma do segundo ano do ensino médio do turno matutino foi acompanhada, e assim apenas uma das professoras da escola participou da pesquisa. Na seção seguinte, explicito melhor quem foram os participantes, além dos critérios de escolha para a participação deles na pesquisa.

#### 3.5. Os participantes da pesquisa<sup>9</sup>

Participaram desta pesquisa uma professora de língua inglesa de uma escola da rede pública de Belo Horizonte e uma turma de 30 alunos do ensino médio. A professora participante, já funcionária da escola há 10 anos, lecionava inglês para turmas também do ensino fundamental, além de turmas dos três anos do ensino médio. A participante graduou-se em Letras Português/ Inglês em faculdade particular de Belo Horizonte e, por isso, também lecionava a disciplina de português na escola. Quanto aos alunos, esses tinham entre 16 e 18 anos quando do processo de coleta de dados, sendo alunos do 2º ano do ensino médio. Estudavam no turno matutino e muitos trabalhavam no turno vespertino.

O interesse pela professora participante se deu quando participei de um projeto desenvolvido por ela no ano de 2013, enquanto eu cursava a disciplina de estágio

---

<sup>9</sup> Por se tratar de pesquisa em que a fonte primária de informação é o ser humano, o projeto deste trabalho foi previamente enviado para aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), por meio de sua vinculação ao projeto principal intitulado “Letramentos e Ensino de Inglês como Língua Estrangeira: formando professores para a justiça social”, que tem como investigadora principal a Professora Dra. Andréa Mattos e foi aprovado pelo COEP em 19/05/2015, sob o número 42099315.5.0000.5149.

supervisionado na graduação em Letras pela UFMG. O projeto consistia em levar alguns autores e obras literárias de expressão inglesa à sala de aula, ao mesmo tempo em que promovia discussões de perspectiva crítica sobre temas contidos nas obras. Ao final do ano letivo os alunos envolvidos deveriam apresentar trabalhos ao restante da escola destacando neles os aspectos críticos discutidos em sala de aula.

Diante da experiência de discutir temas de natureza crítica com alunos do ensino médio, observei uma grande diversidade de oportunidades de abordar esses temas nas obras literárias. Também foi notória a grande participação dos alunos diante das propostas de discussão, o que pode indicar um interesse desses alunos para esse tipo de trabalho.

### 3.5.1 Perfil da professora participante

Como já dito, a professora participante graduou-se em uma faculdade particular de Belo Horizonte há dez anos e desde então é funcionária estadual, sendo esta a única escola em que já lecionou. Além disso, a professora participou de dois cursos de formação continuada na UFMG no ano de 2014, sendo um de língua inglesa e outro de língua materna, além de ter feito curso de inglês no Centro de Extensão da Faculdade de Letras (CENEX/FALE).<sup>10</sup> Tal observação é importante já que as impressões da professora sobre as atividades de letramento crítico foram consideradas também a partir das suas experiências de formação continuada, o que está relacionado à sua prática docente.

Quando questionada sobre sua motivação para lecionar, a professora informou através de entrevista gravada que, desde o ensino fundamental, gostaria de ser professora e que através de trabalhos orais percebeu sua facilidade para falar, o que a motivou. Sobre a preferência pelo curso de Letras, ela menciona o fato de gostar de ler e a relação que a leitura teria com a opção pelo curso.

Durante todo o período de coleta de dados, a professora apresentou muita disposição em contribuir com a pesquisa e entusiasmo ao planejar e conduzir as aulas. Esteve muito interessada em compreender a escolha dos elementos presentes nos planos de aula e relacioná-los às teorias de perspectiva crítica com que tinha contato em aulas dos programas de formação continuada de que participava. Sobre isso, ela acrescenta em entrevista inicial que

---

<sup>10</sup>Cenex/Fale é o Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG, onde a comunidade externa pode se matricular em cursos de línguas. Além disso, um dos cursos de formação continuada frequentado pela professora possui uma parceria com o Cenex, o que possibilita professores da rede pública de ensino se matricularem no curso de língua inglesa. (Fonte: <http://cenex.letas.ufmg.br/>)

os cursos traziam muitos aspectos positivos para sua formação e que haviam modificado sua prática docente.

### 3.5.2 O perfil dos alunos

Foram também participantes desta pesquisa os alunos da turma F do segundo ano do ensino médio dessa mesma escola. A escolha dessa turma se deu por uma série de fatores. Primeiramente, a professora participante apenas lecionava inglês nas turmas de segundo ano, assim observei durante uma semana todas as seis turmas de segundo ano para escolhermos juntas a turma mais apropriada. Em todas as turmas explicamos o processo da pesquisa e perguntamos se todos estariam de acordo em participar. A turma F foi a mais solícita e os alunos em geral se mostraram bem participativos. No final da semana, então, optamos por iniciar a pesquisa com esses alunos, que totalizavam 30. Após pedir-lhes a autorização (APÊNDICES 1 e 2) para participação na pesquisa e após a aplicação do questionário inicial, iniciamos a gravação das aulas.

O questionário inicial (APÊNDICE3) tinha como objetivo saber um pouco sobre o perfil dos alunos, no que se refere às experiências com a língua inglesa, com o ensino de literatura, e também um pouco sobre seu histórico familiar. Dos 30 alunos, 23 estavam presentes no dia em que o questionário foi respondido, e desses, 10 eram do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Interessava-me saber quem eram esses alunos da escola pública e de onde vinham. Apesar de não obter muitos detalhes sobre a vida pessoal dos alunos, foi possível destacar alguns pontos, como:

- Treze deles tinham 16 anos de idade, sete tinham 17 anos e três já tinham 18 anos;
- Sete deles já haviam repetido alguma série do ensino fundamental ou médio;
- Apenas um aluno já havia parado de estudar durante seis meses. Segundo ele, o motivo foi trabalho;
- Dos 23 alunos, apenas um mora na região central de Belo Horizonte (próximo à escola). O restante necessita de pelo menos um meio de transporte para chegar à escola;

Sobre a trajetória escolar dos pais dos alunos:

- Três dos pais estudaram até 4ª série do ensino fundamental;
- Outros três estudaram até a 8ª série do ensino fundamental;
- Quatro deles possuem o ensino médio incompleto;
- Quinze possuem o ensino médio completo;
- Apenas dois possuem ensino superior incompleto;
- Nove possuem ensino superior completo;
- Dois deles possuem curso de pós-graduação;
- Nove participantes responderam que não sabem sobre a formação escolar dos pais.

Após as perguntas sobre informações pessoais e família, os alunos foram questionados sobre o interesse em aprender inglês e suas experiências quanto ao aprendizado de inglês. Tais informações serão utilizadas na primeira parte da análise dos dados e serão discutidas no capítulo 4.

### 3.6 A escola

Após a autorização dada pela escola (APÊNDICE4), uma supervisora e uma secretária do turno matutino responderam a um questionário sobre a escola (APÊNDICE 5). Segundo as respostas dadas nesse questionário, a escola foi fundada em 29 de agosto de 1930, sendo desde então de natureza estadual. A escola possui os níveis fundamental e médio, tendo apenas turmas do 2º ciclo (5º ao 9º ano) do ensino fundamental. No ensino médio, foco desta pesquisa, a escola possui turmas apenas no turno matutino, sendo o turno vespertino para o ensino fundamental. A instituição possui 1400 alunos nos dois turnos, 68 professores e 110 funcionários no total.

Sobre a estrutura física, foi apurado que a escola conta com uma biblioteca, um laboratório, um auditório, uma quadra de esportes, além de 18 salas de aula. Quanto aos recursos, há aparelhos de DVD, *datashows*, aparelhos de som e máquina xerográfica disponíveis.

Além desses questionários, foram feitas também notas de campo para registrar qualquer fala sobre as informações preenchidas no questionário. Assim, a supervisora forneceu alguns dados que considero importantes para os resultados da pesquisa. Ao informar sobre a estrutura física e recursos disponíveis, ela se queixou de que, apesar de haver recursos, muitos deles não funcionam na escola quando são necessários, e ainda não são em número

suficiente que atenda toda a escola. Tal informação auxiliou na escolha dos recursos utilizados na aplicação das atividades.

A última parte do questionário sobre a escola busca compreender a filosofia de trabalho da escola e as relações dessa com os documentos político-pedagógicos estaduais. Segundo a supervisora, a filosofia da escola seria a “formação integral do aluno, abrangendo estrutura social, emocional e formação para o trabalho”. Nessa resposta, a supervisora ainda acrescenta: “embora eu ache que as estruturas social e emocional não são trabalhadas”. Quando questionada sobre o porquê de ter essa opinião, ela diz que os professores de disciplinas responsáveis pelo social e emocional não têm evoluído e não se adaptam ao público atual, “só querem saber de Sócrates”. As funcionárias também foram questionadas a respeito da existência de um projeto político-pedagógico (PPP), que linhas o norteiam, quem o construiu e se há revisão e como é realizada. A resposta para essa pergunta foi a seguinte:

Sim. Todas as escolas legalmente têm. O PPP é elaborado juntamente ao corpo docente, discente e comunidade escolar (pais, alunos igual ou maior que 14 anos), em seguida apreciado e aprovado pelo colegiado escolar. Ele é revisado ao final de cada ano, em função de mudança de legislação e adaptação.

As duas últimas perguntas do questionário dedicaram-se a saber sobre a elaboração do calendário escolar e sobre a existência de projetos na escola. A respeito do calendário, as funcionárias informaram que o governo publica a legislação no mês de novembro de cada ano e cabe à comunidade escolar elaborar o calendário. Sobre a segunda e última informação, informaram que há projetos na escola e que são elaborados de forma interdisciplinar, de acordo com áreas do conhecimento.

### 3.7 Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados teve início na segunda semana de agosto, quando a professora participante pôde disponibilizar carga horária da sala de aula escolhida para a pesquisa. Fundamentada em metodologias de pesquisa qualitativa, pesquisa em sala de aula e no estudo de caso de base etnográfica, a coleta de dados foi feita durante o período de 20 de julho a 02 de setembro de 2015, utilizando os seguintes instrumentos:

- Aplicação do questionário inicial aos alunos participantes com o objetivo de conhecer melhor o perfil dos alunos da sala de aula pesquisada;
- Entrevista inicial com a professora participante, a fim de conhecer sua proposta inicial de prática docente para o semestre letivo;
- Entrevistas feitas durante o semestre entre a aplicação de atividades, com o objetivo de investigar as impressões da professora e os resultados, de forma que a coleta de dados pudesse ter caráter recursivo, obedecendo à proposta da pesquisa de caráter etnográfico;
- Entrevista feita em dois momentos da coleta de dados com um grupo específico, composto por três alunos da turma participante;
- Observação e gravação em áudio das aulas selecionadas para aplicação das atividades de literatura e letramento crítico;
- Notas de campo da pesquisadora feitas durante as entrevistas com a professora participante e durante as aulas gravadas.

### 3.7.1 Aplicação do questionário aos alunos

De acordo com Griffiee (2012), questionários são muito comuns nas áreas da comunicação, educação, psicologia e sociologia. Na área da linguística aplicada, o autor reconhece que o uso do questionário não é feito somente para uma pesquisa primária, mas também como forma de complementar outros interesses de pesquisa. Griffiee alerta que, apesar de todos conhecerem um questionário, ainda assim é interessante que se defina seu formato e administração. Segundo o autor, a administração do questionário pode ser feita online, enviada aos participantes por correspondência ou até mesmo pelo telefone, porém Griffiee (2012) dedica-se ao questionário de papel. Sobre o formato, este se divide em três partes: demográfico, itens abertos e itens fechados. A primeira das três partes, segundo o autor, se refere às informações sobre o questionário e os informantes. A segunda parte tem como objetivo reunir dados qualitativos, assim como a terceira parte tem como objetivo reunir dados quantitativos.

Algumas características do questionário oferecem vantagens ao pesquisador, de acordo com Griffiee (2012), como o curto período de tempo gasto para coletar dados de um grande

grupo e a consequência do anonimato na não influência das respostas dos alunos. Por outro lado, algumas desvantagens também são apresentadas pelo autor, como a pouca quantidade de retorno do questionário quando enviado a alunos para responder fora da sala de aula, além do fato de que muitos participantes de pesquisa respondem no questionário o que eles pensam, e não o que realmente fazem, sendo esse um bom motivo de ter a observação como um instrumento de coleta de dados melhor que o questionário.

Como já explicado na apresentação do perfil dos participantes da pesquisa, os questionários foram entregues aos alunos após o término de cada uma das atividades. Como o objetivo desses questionários era compreender as reações dos alunos em relação às atividades, foram elaboradas quatro perguntas abertas, em que os alunos poderiam discorrer sobre suas reações, opiniões, sentimentos e sugestões. Dessa forma, as respostas dos alunos contribuíram para compreender os impactos das atividades em suas experiências como alunos e cidadãos, além de auxiliar no planejamento da atividade seguinte.

### 3.7.2 As entrevistas

Turner (2010) apresenta três tipos principais de entrevistas usadas na pesquisa qualitativa. A primeira, a entrevista de conversa informal, seria a mais espontânea das três citadas, já que não requer um texto pré-determinado, criando uma interação natural entre pesquisador e pesquisado. Assim, as perguntas surgem à medida que a conversa segue. O autor chama atenção para o fato de que, caso o pesquisador opte por esse tipo de entrevista, é necessário que ele tenha “flexibilidade e originalidade para obter sucesso” (p. 755). A segunda abordagem de entrevista seria a que Turner chama de guia geral de entrevista. Essa abordagem apresenta estrutura mais fixa, apesar de ainda conter um pouco de flexibilidade. Segundo o autor, um procedimento comum para esse tipo de entrevista é adaptar novas perguntas no momento da conversa à medida que se vê a necessidade de aprofundar alguns tópicos, apesar de já se ter estruturado quais seriam as perguntas. A entrevista aberta padronizada, terceira e última abordagem de entrevistas (TURNER, 2010), possui estrutura padrão que não confere ao entrevistador a oportunidade de mudar as perguntas, porém é aberta a diversas opções de respostas do indivíduo pesquisado, o que resulta em um maior número de informações e detalhes nas respostas.

Para a coleta de dados dessa pesquisa foi escolhida a abordagem chamada de guia geral de entrevista, que apresenta uma estrutura pré-determinada, mas com possibilidade de adaptações, se assim fosse necessário durante a entrevista. A preferência por essa abordagem deveu-se ao fato de que ela oferece ao estudo de caso de base etnográfica a característica recursiva dessa metodologia. Como já mencionado, a característica recursiva oferece ao pesquisador a oportunidade de repensar determinada etapa da coleta de dados, a fim de planejar os próximos passos. Assim, apesar de o roteiro das entrevistas ter sido planejado previamente, contou-se com a possibilidade de alterações de acordo com as reações dos participantes.

### 3.7.3 Observação das aulas

McClure (2002, p.5) entende a observação de aulas como um “processo intuitivo que permite aos indivíduos coletar informações sobre outros ao ver suas ações e comportamentos em seu ambiente natural”. Segundo o autor, o papel do observador varia de acordo com o grau de envolvimento desejado em relação ao público pesquisado, enquanto as ferramentas de coleta de dados dependerão do tipo de dado buscado. Tais ferramentas podem ser formais (gravações de áudio e vídeo ou escalas de avaliação), ou informais (notas de campo ou diários, por exemplo). Nessa pesquisa, foram escolhidos instrumentos de coleta formais e informais, com o objetivo de se obter uma ampla visão do ambiente pesquisado e dos participantes.

Já Allwright (1998) afirma que a observação das aulas na pesquisa em sala de aula deve, necessariamente, ser gravada para posterior análise. Uma gravação de vídeo ou áudio, ou notas de campo podem ser utilizadas como dados, ou a combinação deles pode servir para que o pesquisador obtenha mais informações, e assim ter maior número de material a ser analisado. Sobre esse aspecto, a presente pesquisa reuniu instrumentos de coleta que facilitam uma análise quantitativa dos dados, por exemplo, no que se refere à escolha do questionário dos alunos, a fim de coletar informações sobre o perfil dos participantes. Porém, a grande maioria dos instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa buscou favorecer a análise qualitativa dos dados, como as entrevistas, a gravação das aulas e a aplicação de questão aberta nos questionários.

#### 3.7.4 As notas de campo

Bogdan e Biklen (2003, p. 110-111) descrevem as notas de campo como “o relato escrito do que o pesquisador escuta, vê, experiencia e pensa no curso da coleta e reflexão sobre os dados em um estudo qualitativo”. Os autores lembram que as notas de campo podem ser importantes complementos que auxiliam em outros tipos de coleta de dados, como por exemplo, na contextualização de uma gravação de áudio. Para Emerson et. al. (1995), notas de campo são “considerações que descrevem experiências e observações que o pesquisador faz enquanto participa de forma envolvente e intensa”. Emerson et. al. (1995) se preocupam com o trabalho do etnógrafo iniciante e apresentam algumas considerações a respeito das tomadas de notas desse pesquisador. Primeiramente, ressaltam a importância de se relatar as primeiras impressões, que podem incluir os sons, o ambiente e a disposição dos objetos no espaço pesquisado. Segundo os autores, essa tarefa se torna mais difícil para o pesquisador que já é familiar ao espaço em questão, o que não acontece na presente pesquisa, já que a sala de aula pesquisada era um ambiente totalmente novo para a pesquisadora, embora ela já conhecesse a escola. Em segundo lugar, o pesquisador deve focar em eventos e incidentes específicos. Seria esse o momento de observar eventuais situações que se sobressaem em meio à rotina de sala de aula, sendo essas situações verbais ou não-verbais. Além disso, é válido que o pesquisador considere suas experiências pessoais, a fim de identificar o que lhe é relevante para a escrita da pesquisa. Os autores ressaltam que essa atitude não deve levá-lo a pensar, porém, que questões pessoais devem definir o percurso da pesquisa, ao ressaltar alguns dados e ignorar outros. Assim, Emerson et. al. (1995) acreditam que “um etnógrafo sensível baseia-se em suas próprias reações para identificar questões de importância a pessoas do contexto pesquisado e privilegia suas descrições e categorias intuitivas sobre seus próprios modos de ver de fora” (s.p.)

#### 3.7.5 O processo de introspecção

Segundo Allwright (1998), a pesquisa em sala de aula pode ser feita através de observação, introspecção ou a combinação de ambos. A introspecção se refere ao processo de

refletir sobre a própria experiência. Isso pode ser feito em uma entrevista, um questionário ou até mesmo pedindo ao indivíduo pesquisado que mantenha um diário para que registre suas experiências. Nesta pesquisa, o processo de introspecção com a professora participante foi feito por meio de entrevistas, enquanto que o processo de introspecção com os alunos participantes se deu através de questionários. À medida que as aulas pesquisadas aconteciam as impressões e sugestões da professora eram gravadas em forma de entrevista, enquanto os alunos foram ouvidos através de três questionários, um após cada aula lecionada, a fim de conhecer as contribuições das atividades para seu aprendizado da língua inglesa e, a partir disso, repensar as práticas para as atividades seguintes. O processo de introspecção foi importante elemento de coleta de dados, uma vez que contribuiu para o avanço teórico da pesquisa, influenciando na escolha das referências para análise dos dados.

### 3.8 Considerações sobre os procedimentos de coleta de dados

A partir do objetivo de analisar o processo de aplicação de atividades de letramento crítico, considerando a perspectiva dos alunos e da professora participante, o uso dos procedimentos de coleta de dados escolhidos para a pesquisa permitiu a obtenção de diferentes dados advindos da interação entre os participantes e as atividades. Dessa forma, os questionários iniciais tinham como objetivo conhecer os participantes e obter um olhar amplo sobre quem estávamos investigando e que experiências com a língua inglesa esses participantes já tiveram. O questionário inicial dos alunos, portanto, teve objetivo similar à entrevista inicial com a professora, que também forneceu informações sobre suas experiências prévias da participante. Assim, foi possível pensar em futuras abordagens com os participantes, além de auxiliar na elaboração das atividades.

Além dos questionários iniciais, o contato com os participantes entre a aplicação das atividades foi escolha muito importante para a coleta de dados. A fim de obter as impressões da professora e dos alunos sobre as atividades, escolhemos a entrevista gravada em áudio para a professora e questionários para os alunos. Como o número de alunos era grande, optamos por aplicar questionários, e não entrevistas, para otimizar o processo de análise dos dados.

Durante a aplicação das atividades de LC, dois procedimentos de coleta de dados foram escolhidos em busca de uma melhor qualidade das informações obtidas: as notas de campo e a gravação das aulas. O primeiro procedimento permitiu que minhas próprias

impressões sobre as reações dos participantes estivessem presentes na coleta de dados, enquanto que a gravação das aulas se encarregou de trazer para a análise informações importantes que as notas de campo não abordariam.

Devido ao tempo limitado da pesquisa (por questões de ordem profissional e pessoal da professora e do calendário da escola), minha interação com os alunos teve a duração de apenas dois meses. Já com a professora, pude ter um período maior de interação, já que antes de entrar em sala de aula tivemos vários encontros para falar sobre a pesquisa. Mesmo com o tempo um pouco mais curto do que o desejado, a presença em sala de aula foi satisfatória e os dados obtidos foram considerados de qualidade. As conversas com professora e alunos, assim como os dados obtidos de forma indireta, me forneceram boa fonte de análise e grande oportunidade de refletir sobre a proposta teórica deste trabalho. Resumo, então abaixo, em ordem cronológica o processo de coleta de dados, já discutido nas seções anteriores.

<b>Data</b>	<b>Procedimento de coleta</b>	<b>Objetivo</b>
20/07	Observação das aulas da professora participante em 4 turmas do 2º ano do ensino médio na escola.	- Observar as discussões e participação dos alunos durante a aula; - Conversar com os alunos sobre a pesquisa e verificar o interesse deles em contribuir com a coleta de dados
24/07	Observação de duas outras turmas de 2º ano do ensino médio na escola.	- Observar as discussões e participação dos alunos durante a aula; - Conversar com os alunos sobre a pesquisa e verificar o interesse deles em contribuir com a coleta de dados
24/07	- Entrevista inicial com a professora; - Notas de campo.	- Conhecer a trajetória docente da professora participante; - Identificar elementos presentes em suas crenças e ideais; - Identificar seus objetivos como proponente de projetos de conteúdo crítico.
27/07	- Aplicação do questionário inicial aos alunos; - Entrevista com o grupo de três alunos; - Notas de campo	- Desenvolver perfil pessoal e escolar dos alunos participantes.
31/07	- Gravação da primeira aula; - Notas de campo	- Investigar como o LC estaria presente na aula proposta; - Observar o surgimento das brechas durante a aplicação da atividade; - Observar as contribuições da professora participante para a promoção do LC.
05/08	- Gravação da segunda aula; - Notas de campo.	- Investigar como o LC estaria presente na aula proposta;

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar o surgimento das brechas durante a aplicação da atividade;</li> <li>- Observar as contribuições da professora participante para a promoção do LC;</li> </ul>
07/08	- Aplicação de questionário pós-atividade (sobre a atividade 01)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar os pontos positivos e negativos da atividade utilizada;</li> <li>- Investigar as impressões dos alunos e as relações do <i>feedback</i> com os elementos referentes aos aspectos críticos da atividade;</li> <li>- Investigar se a abordagem através da literatura causou algum efeito no aprendizado da língua inglesa.</li> </ul>
12/08	- Entrevista com a professora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar as aplicações da atividade 1 nas aulas 01 e 02;</li> <li>- Investigar possíveis mudanças na elaboração das próximas atividades;</li> <li>- Analisar os <i>handouts</i> entregues pelos alunos;</li> <li>- Elaborar roteiro de futuras atividades.</li> </ul>
19/08	Gravação da terceira aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar as alterações presentes pós-avaliação das atividades anteriores e como os participantes reagiram;</li> <li>- Contrastar a aula com aulas anteriores e observar semelhanças e diferenças nos comportamentos, falas e participação na aula.</li> </ul>
26/08	Entrevista com três alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar as impressões sobre as aulas e a relação delas com os relatos de experiências prévias com o aprendizado de inglês;</li> <li>- Compreender os pontos positivos e negativos na perspectiva dos alunos em relação às atividades.</li> </ul>
02/09	Entrevista com a professora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar as impressões sobre as aulas e a relação delas com os relatos de experiências prévias com o ensino de inglês;</li> <li>- Compreender os pontos positivos e negativos na perspectiva da professora em relação às atividades.</li> </ul>

Quadro 02 – Apresentação cronológica dos procedimentos de coleta de dados e seus respectivos objetivos

Os questionários da pesquisa foram aplicados em dois momentos com objetivos diferentes. O primeiro questionário, chamado de questionário inicial, teve como objetivo conhecer um pouco sobre o perfil do aluno e sua relação com a leitura e com a língua inglesa. Nesse questionário, o aluno respondeu a 12 perguntas, entre elas sobre informações pessoais, antes de iniciarmos a coleta de dados em sala de aula. O segundo questionário foi elaborado

com o objetivo de saber as impressões dos alunos no decorrer da pesquisa e suas reações às atividades. O objetivo desse segundo questionário, chamado de questionário pós-atividade (APÊNDICE 6), foi o de obter retorno dos alunos para pensarmos os próximos passos da elaboração das atividades e da coleta de dados. Os questionários pós-atividades totalizaram três, considerando a aplicação de cada atividade o término de cada parte do plano de aula.

Após a elaboração, aplicação e análise do questionário inicial, constatei que alguns pontos omissos no questionário inicial foram abordados pelos próprios alunos, durante a coleta de dados, no momento da aplicação do próprio questionário, quando precisavam tirar dúvidas ou até mesmo durante a aplicação das atividades, quando mencionavam algo sobre a vida pessoal deles ou sobre alguma experiência prévia com a língua inglesa. Para tais informações utilizei as notas de campo, que auxiliaram na complementação das respostas do questionário inicial. Tais notas foram importantes para a análise dos dados, visto que complementam as informações registradas durante as atividades.

As entrevistas com a professora aconteceram em quatro momentos da coleta de dados. A primeira entrevista, chamada de entrevista inicial, aconteceu em um primeiro momento do processo de coleta de dados, quando a professora forneceu informações sobre sua trajetória acadêmica e profissional, além de suas crenças e perspectivas em relação ao ensino da língua inglesa. Essa entrevista foi muito importante para que eu conhecesse melhor a professora participante e o que ela esperava da pesquisa. A partir dessa primeira entrevista começamos a conversar sobre a elaboração das atividades e o papel da professora na pesquisa.

As entrevistas seguintes tiveram com o objetivo analisar o andamento das atividades e como estava sendo a experiência da professora no processo. A partir da entrevista sobre a última atividade, podíamos pensar juntas na elaboração da atividade seguinte, o que mudaríamos e o que concordávamos que manteríamos. Na quarta entrevista, após a aplicação da última atividade, analisamos todo o processo e então relatei as impressões iniciais da professora com suas impressões finais, além das questões relacionadas ao processo.

Apesar de, no início da pesquisa, ter planejado entrevistar somente a professora, buscando informações dos alunos através de questionários, durante a coleta de dados cheguei à conclusão de que entrevistar alguns dos alunos que haviam participado de todas as aulas seria interessante para a análise dos dados. Assim, após a aplicação da primeira atividade convidei três alunos para falarem sobre suas experiências com o aprendizado de língua estrangeira, suas expectativas em relação à pesquisa e suas visões acerca da literatura de expressão inglesa. Essas entrevistas foram úteis para que eu complementasse os questionários iniciais e para que eu compreendesse melhor, sob a perspectiva do aluno, os possíveis efeitos

das aulas. Dessa forma, a coleta de dados da pesquisa totalizou sete entrevistas, feitas desde o primeiro momento da coleta de dados ao último dia de visita à escola.

Na próxima seção, descrevo as atividades utilizadas para a coleta de dados desta pesquisa.

### 3.9 As atividades

As atividades propostas para a pesquisa buscaram compreender se a presença da literatura de expressão inglesa seria uma brecha (DUBOC, 2012; 2014a) para a promoção do LC nas aulas de língua inglesa, assunto discutido no capítulo 2. Por isso, busquei retomar estudos acerca da produção de atividades sob a perspectiva crítica antes de elaborá-las. Além disso, foi uma preocupação desta pesquisa que o conteúdo abordado nas atividades estivesse de acordo com o planejamento da professora participante. Tendo como base os conceitos teóricos que embasaram esta pesquisa para elaboração das atividades e o planejamento prévio da professora, as entrevistas com a participante tiveram como objetivo discutir com a professora os objetivos de cada uma das três atividades. Ainda assim, após a realização de cada atividade, uma nova entrevista era realizada a fim de discutirmos os pontos negativos e positivos da aula anterior e repensar a aula seguinte.

O objetivo inicial da pesquisa para a coleta de dados era o de apenas observar a professora participante durante a aplicação das atividades. Porém, durante as aulas a professora pediu para que a auxiliasse, lendo alguns trechos nos *handouts* ou explicando algumas atividades. O pedido de auxílio durante as atividades se deu por dois motivos principais: a professora se sentiu insegura em alguns momentos de leitura de trechos das obras de Maya Angelou, e teve problemas de voz durante um período da coleta de dados. Dessa forma, apesar de ter planejado de forma diferente a coleta de dados no início da pesquisa, fiz uma observação participante durante as aulas.

A fim de reunir as informações teóricas abordadas neste estudo para a elaboração das três atividades aplicadas em sala de aula, foi utilizado o quadro “Princípios para elaboração de atividades embasadas pelo LC” proposto por Soares (2014), já apresentado na seção sobre atividades de LC no capítulo anterior (QUADRO 01). A partir das teorias presentes nos princípios 1 e 2 do referido quadro, as atividades foram elaboradas com o intuito de serem baseadas em cada uma das fundamentações teóricas fornecidas por Richards (2001 apud

Rashidi, 2011) e Lewinson, Flint e Van Sluys (2002). A seguir descrevo cada uma das atividades e as justifico segundo os princípios dos autores citados acima:

#### Atividade I (APÊNDICE 07)- Apresentação de adjetivos para descrição física

A primeira das três atividades tinha como proposta linguística o uso do vocabulário de descrições físicas a partir da estrutura gramatical “what..like?”. O objetivo linguístico da série de atividades era de que os alunos pudessem perguntar e descrever as características físicas de uma pessoa, em um diálogo. A perspectiva crítica dessa atividade surgiu através das descrições físicas, quando os alunos eram incentivados a re(pensar) as consequências das condições físicas de um indivíduo para a sua condição humana. Para as discussões de perspectiva crítica, utilizou-se trechos de um livro de literatura de expressão inglesa (ANGELOU, 1993), além de informações sobre a autora.

#### Atividade II (APÊNDICE 08) – A autobiografia de Angelou

A proposta da segunda atividade era de dar continuidade aos aspectos linguísticos da primeira atividade, dando oportunidade ao aluno de ter mais contato com o vocabulário apresentado, além de poder ouvir mais a pronúncia do vocabulário e poder praticá-lo. Sobre as discussões de perspectiva crítica, o aluno pôde conhecer um pouco mais sobre a autobiografia da autora, sobre a obra escolhida para as discussões, e relacionar o uso das descrições físicas no texto com a vida da escritora. Nesse momento, o aluno foi incentivado a problematizar questões de raça e cor, a partir da literatura autobiográfica.

#### Atividade III (APÊNDICE 09) – A questão racial no país

Na terceira atividade, apresentamos aos alunos alguns exemplos de livros infantis em que os protagonistas são negros. O objetivo dessa atividade era o de expandir sua visão sobre os textos literários a que temos acesso, e sobre o acesso de negros em nosso sistema educacional. Ainda praticando os recursos linguísticos para a descrição física de pessoas, os alunos foram questionados sobre suas experiências pessoais em relação à escrita negra e sua visão sobre o negro na sociedade brasileira.

Reproduzo a seguir o quadro 01 apresentado no capítulo anterior, incluindo agora os traços de inclusão dos princípios nas atividades:

PRINCÍPIOS PARA ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES EMBASADAS PELO LC	TRAÇOS DE INCLUSÃO DOS PRINCÍPIOS NAS ATIVIDADES
<p><b>1. Fatores para elaboração de materiais dentro da perspectiva crítica (RICHARDS, 2001 apud RASHIDI, 2011)</b></p>	
<p><b>Fatores do programa</b></p> <p>a. <i>propósito</i>: relacionado ao objetivo geral do programa</p> <p>b. <i>objetivos</i>: relacionados aos resultados reais/objetivos específicos do programa</p>	<p>a. A introdução à estrutura <i>what...like</i> deu continuidade ao programa proposto no segundo bimestre do ano letivo, que tinha como objetivo estudar as <i>WH questions</i></p> <p>b. As atividades propostas se relacionavam aos objetivos propostos pelo programa ao considerar o ensino de vocabulário e interpretações de textos</p>
<p><b>Fatores de conteúdo</b></p> <p>a. <i>definição do conteúdo</i>: relacionados à definição de temas usados nos materiais</p> <p>b. <i>fonte do conteúdo</i>: relacionados à fonte de seleção do conteúdo</p> <p>c. <i>disposição do conteúdo</i>: relacionados à sequência do conteúdo</p>	<p>a. Como o livro didático (LD) não era usado pela professora, o conteúdo das atividades foi elaborado em concordância com o programa da professora, que havia sido adaptado a partir do LD.</p> <p>b. O conteúdo das atividades teve como base o conteúdo anterior do 2º bimestre (WH questions)</p> <p>c. O conteúdo de descrição física, proposto nas atividades de LC, foi elaborado para que desse continuidade ao conteúdo já proposto pela professora.</p>
<p><b>Fatores pedagógicos</b></p> <p>a. <i>o processo da educação</i>: relacionados ao método de conhecimento e educação nos materiais</p> <p>b. <i>a estância da cultura de origem</i>: relacionados à posição de culturas locais em materiais de ELT</p>	<p>a. A atividade buscou promover a formação social do aluno, como previsto pela filosofia da escola</p> <p>b. Duas das três atividades buscavam fazer com que os alunos relacionassem sua comunidade/ ambiente ao tema proposto</p>
<p><b>Fatores relacionados ao professor</b></p> <p>a. <i>o papel do professor</i>: relacionados ao papel que o material adota para o</p>	<p>a. A atividades foram feitas de acordo com as experiências da professora com a abordagem crítica e revisadas por ela</p>

<p>professor</p> <p>b. <i>expectativas do professor:</i> relacionados às supostas expectativas que o professor leva para a sala de aula ao utilizar os materiais</p>	<p>antes de serem aplicadas em sala de aula</p> <p>b. As atividades foram elaboradas em concordância às expectativas da professora, registradas em entrevistas inicial e entre as atividades</p>
<p><b>Fatores relacionados ao aprendiz</b></p> <p>a. <i>o papel do aluno:</i> relacionado ao papel que o material adota para o aluno</p> <p>b. <i>expectativas do aprendiz:</i> relacionados às supostas expectativas que o aluno leva para a sala ao utilizar os materiais</p>	<p>a. Foi considerada na elaboração das atividades a participação do aluno no processo de elaboração das atividades seguintes, considerando o que achavam ter sido positivo e negativo dentro da sala de aula</p> <p>b. O tema escolhido foi desenvolvido após e a partir de discussões em sala sobre o assunto, a fim de averiguar o interesse dos alunos pelo assunto e considerando o uso dos recursos lingüísticos já abordados em sala para a execução das atividades</p>
<b>Princípios do Letramento Crítico de Lewison, Flint e Van Sluys (2002)</b>	
Entendimento do texto para obtenção de diferentes perspectivas	O texto literário teve como objetivo colocar o aluno a par das questões de raça e cor na nossa sociedade e levá-lo a considerar diferentes perspectivas sobre o assunto
Análise dos múltiplos pontos de vista em um texto, estando eles explicitamente representados ou não	Através do texto literário, os alunos foram levados a questionar outros pontos de vista, a fim de expandir sua visão sobre o assunto
Foco em questões sociopolíticas, a fim de se pensarem as relações de poder entre indivíduos	As questões sociopolíticas estiveram presentes nas atividades através do tema racial discutido a partir da literatura
Ação e promoção da justiça social através da reflexão e de atitudes que fomentem mudanças nas desigualdades que permeiam nossa sociedade	Através da expansão da visão dos alunos, eles foram levados a questionar as desigualdades presentes na sociedade, se manifestarem a respeito do assunto e propor alternativas para a atual situação

Quadro 03 – Traços de inclusão dos princípios nas atividades

### 3.10 Conclusão

Este capítulo discorreu sobre a metodologia da pesquisa, ao apresentar as principais teorias sobre a pesquisa qualitativa, seguida da pesquisa em sala de aula e do estudo de caso. A partir disso, foi apresentado o contexto da pesquisa, em que os perfis dos participantes foram analisados e discutidos. A seção seguinte propôs, a partir de questionário aplicado à funcionárias da escola, compreender a estrutura física e proposta pedagógica escolar. A partir de um panorama do corpo discente, docente e estrutural da escola, foram apresentados os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e por fim, foram detalhados os procedimentos de coleta utilizados nesta pesquisa. O próximo capítulo apresenta os dados coletados durante a pesquisa e debate a análise realizada, apresentando também seus principais resultados.

## CAPÍTULO 4:

### *Análise e Discussão dos Resultados*

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a análise dos dados realizada durante a pesquisa e uma discussão de seus resultados. A análise e discussão dos resultados foi dividida em três partes, a fim de esclarecer a forma como os dados foram considerados e que procedimentos foram usados para cada uma das análises. Como mencionado no capítulo de Metodologia e coleta de dados, os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas com a professora participante, questionários dos alunos, gravações de áudio das aulas, notas de campo da pesquisadora e registro das respostas dos alunos nas atividades.

Ao iniciar a pesquisa, preocupe-me primeiramente em registrar em notas de campo todos os contatos com a escola e com os participantes, para que informações durante as observações e conversas com os participantes fossem adicionadas a outros dados coletados durante o processo de aplicação das atividades. Além disso, a entrevista inicial com a professora deu início ao processo de elaboração das atividades e foi importante elemento no início da pesquisa. Esse instrumento foi também importante para a elaboração do questionário inicial dos alunos. Após a entrevista com a professora participante e aplicação dos questionários iniciais aos alunos, foi possível perceber que os dados coletados apresentavam questões fundamentais para uma primeira análise: impressões iniciais da professora e dos alunos.

A coleta de dados no momento inicial da pesquisa forneceu insumo suficiente para essa análise inicial que compreendeu quem eram os participantes da pesquisa e quais seriam as possíveis relações de suas trajetórias pessoais e escolares com suas reações às atividades aplicadas posteriormente.

Após definir o primeiro passo da análise de dados, concentrei-me na elaboração e aplicação das atividades em sala de aula, e as perspectivas da professora e alunos participantes quanto a esse processo. Assim, a gravação das aulas, as entrevistas com a professora participante e a aplicação dos questionários aos alunos após a aplicação de cada atividade foram os instrumentos que forneceram dados para investigar as relações existentes entre língua, literatura e LC dentro da sala de aula. Além disso, as notas de campo mais uma vez contribuíram para perceber que dados não registrados nos demais instrumentos de coleta fossem registrados.

Para finalizar a análise e cumprir com os objetivos da pesquisa, foram contrastadas as impressões iniciais dos participantes, assim como suas experiências prévias com o ensino/aprendizado da língua inglesa, com suas impressões pós-atividades, assim como suas reações às contribuições linguísticas e críticas das atividades. Para essa análise, contei com os questionários finais aplicados aos alunos, além das entrevistas feitas com alguns deles e com a professora. Dessa forma, apresento a análise realizada nas três seções a seguir:

Conhecendo os participantes;

As atividades;

Considerações finais da análise.

#### 4.1 Conhecendo os participantes

Como mencionado anteriormente, essa seção se dedicará a relacionar as experiências prévias dos participantes da pesquisa e suas crenças a respeito do ensino e aprendizagem de língua estrangeira às suas impressões iniciais acerca da pesquisa. Dessa forma, inicio a análise apresentando dados coletados sobre a professora participante a fim de compreender como e que elementos são revisitados durante o processo de aplicação das atividades.

##### 4.1.1 Análise do perfil da professora

O primeiro contato com a professora participante, de nome fictício Maria, aconteceu em 2013, quando acompanhei seu projeto de ensino de literatura de expressão inglesa na escola. Por isso, já conhecia um pouco sobre a professora antes do início da pesquisa e algumas informações sobre sua trajetória acadêmica e profissional não eram novas para mim. Porém, pedi que contasse novamente em entrevista gravada tudo o que já havia me dito no ano anterior. Para isso, elaborei um questionário (APÊNDICE 10), em que as respostas de Maria foram gravadas, gerando então uma entrevista. A partir dos dados gerados nessa entrevista, resalto questões que podem ser importantes para compreender o lugar de onde Maria fala.

Após falar da instituição onde se graduou em Letras, pedi que Maria contasse um pouco sobre sua motivação inicial para lecionar, e obtive a seguinte resposta ao que ela respondeu:

*Acho que desde o fundamental, quando eu apresentava trabalhos orais, eu comecei a perceber que eu tinha uma facilidade para falar, e isso com o passar do tempo foi me motivando. O fato de gostar de ler também influenciou muito na hora de escolher o curso de Letras.*

O motivo dado pela professora se insere na classificação de Huberman (1993), em que o autor subdivide os motivos pelos quais os professores escolhem a profissão entre motivos ativos, materiais e passivos. O motivo citado por Maria seria referente à categoria ativa, com motivo classificado por Huberman (1993, apud HAYES, 2008, p. 474) como “inclinação natural como resultado de estudos e escolhas prévias”. Assim, a facilidade de falar e o prazer pela leitura fizeram com que Maria se sentisse apta a exercer a profissão e, com isso, motivou-se a seguir a carreira docente.

Após o questionário inicial, em outros momentos da pesquisa, Maria se mostrou motivada e segura para exercer a profissão, afirmando ainda ser esse seu desejo profissional. Perguntei também em entrevista se Maria gosta de sua profissão, e a resposta foi a seguinte:

*Nossa, adoro! Eu escolhi ser professora. Não foi uma... não foi falta de opção não. Eu escolhi o curso de Letras, eu escolhi dar aula, eu escolhi o magistério.*

Considero possível que, a partir dessas informações, seja ainda seu prazer pela docência motivo da busca pela formação continuada. Segundo Maria, seu nível de competência linguístico ainda é baixo, e por isso ela frequenta, desde 2013, cursos particulares de inglês e cursos de formação continuada na UFMG. Quando questionada em entrevista a respeito de sua formação continuada, Maria citou cursos que frequenta atualmente na extensão da universidade, não incluindo o curso de línguas.

***Já fez algum curso de formação continuada?***

*Eu faço atualmente dois. O EDUCONLE<sup>11</sup>, em língua inglesa, e um curso de extensão, chamado “Língua Portuguesa em discussão”.*

***O que você achou deles?***

*Eu gosto muito dos cursos, de todos dois, porque trazem inovações, aprimoramento, modificam minha forma de planejar e executar minhas aulas.*

Além da entrevista, durante o processo de coleta de dados, Maria me contava com frequência o que estava acontecendo nos encontros dos cursos que frequentava e como estava motivada a continuar sua formação. A partir dessas interações, é possível concluir que esse elemento era realmente importante para sua perspectiva em relação às atividades da pesquisa e suas opiniões durante a aplicação das atividades.

Em capítulo do livro “Educação Continuada: Diálogos entre Ensino, Pesquisa e Extensão”, produzido na comemoração de 11 anos do projeto EDUCONLE, as autoras Braz e Alves (2013), ex-participantes do projeto, avaliam sua experiência de participação no projeto como positiva e sugerem que essa experiência influenciou suas práticas docentes. Segundo elas, “a atitude reflexiva do professor, juntamente com um investimento no seu próprio conhecimento, através de aprofundamento e atualizações constantes, pode beneficiar a sua prática na sala de aula e, conseqüentemente, assegurar um ensino de qualidade para os seus alunos” (p. 290). Ainda acrescentam que o projeto proporcionou a elas o retorno ao espaço acadêmico, além de estimular a continuidade em outros cursos, como o de pós-graduação na própria universidade. Como avaliado por Braz e Alves (2013), Maria também identifica as experiências com a formação continuada como positivas e busca dar continuidade aos estudos acerca da língua inglesa, portuguesa e aos estudos de perspectiva crítica.

Sobre suas aulas na escola e na turma participante, Maria se define como uma professora que busca atrelar seus conhecimentos acadêmicos à prática de sala de aula. Questionei-lhe a respeito de suas aulas na turma 2º F, turma participante da pesquisa, e suas respostas foram as seguintes:

***O que você acha das suas aulas no 2º F?***

*Eu acho que ela pode ser melhorada.*

***Em quais aspectos?***

---

<sup>11</sup> EDUCONLE (Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras) é um projeto iniciado em 2002 na UFMG, que propõe reflexões de natureza crítica a professores da rede pública de ensino de Belo Horizonte e região, integrando o ensino, a pesquisa e a extensão. (Fonte: <http://www.lettras.ufmg.br/educonle/>)

*Eu acho que nessa parte que a Carol apresentou. Na criatividade, na parte mais dinâmica, mais criativa, mais colorida, né?*

***Você gostaria de mudar algo nas suas aulas de inglês em geral?***

*Sair um pouco da gramática, né? A gente fica muito presa na gramática..*

***E por que você acha que fica muito presa na gramática?***

*Até pela própria proposta curricular, a gente acaba ficando preso, né?*

***Você acha que é pra dar conta da grade curricular..***

*Do programa, a gente tem que dar conta do programa, e quando você tenta inovar demais, existe uma cobrança da direção, da supervisão. Infelizmente a escola, administrativamente, só vê o professor dentro da sala escrevendo no quadro. Infelizmente. É triste, né? Mas é.*

***E você acha que os alunos participam das aulas?***

*Do jeito tradicional?*

***É.***

*Não, não acho não.*

***Eles poderiam participar mais?***

*Muito mais. Muito mais*

Quando Maria diz que as aulas deveriam ser “nessa parte que a Carol apresentou. Na criatividade, na parte mais dinâmica, mais criativa, mais colorida”, ela se referia à proposta da atividade 1, apresentada a ela no dia da entrevista. Na atividade 1, Maria havia mencionado que tinha gostado muito do uso das imagens como recurso para apresentação do vocabulário, e também da associação do trecho literário à estrutura gramatical. Durante as conversas com Maria, a fim de planejarmos o início da coleta de dados, a professora já havia criticado a falta de incentivo do sistema escolar a projetos e atividades extracurriculares. Maria dissera que o trabalho em projetos era um trabalho individual e árduo. Na entrevista, novamente, Maria menciona o fato de a escola não apoiar em trabalhos não tradicionais, ao afirmar que a escola “só vê o professor dentro da sala escrevendo no quadro”.

Além disso, acrescenta que na forma tradicional de ensino os alunos não participam das aulas. Ao escutar Maria dizendo que os alunos não participam das aulas, no momento em que transcrevia o áudio, me recordei da tentativa da professora em fazer com que os alunos falassem cada vez mais, durante a aplicação das atividades. Maria buscou priorizar, durante as

discussões, escutar o aluno e não lhes dar respostas prontas, deixando que eles chegassem a conclusões ou incentivando-os a colaborar com as ideias de outros colegas.

Nessa primeira parte da entrevista com Maria, busquei compreender sua trajetória acadêmica e docente e sua reflexão sobre elas. É possível concluir que a professora participante se encontra em um momento de questionamento da sua prática e constante associação das teorias com que teve contato recentemente. Em suas respostas, Maria não parece apresentar tom de desmotivação em relação à prática docente, apenas insatisfação com a estrutura escolar. Dessa forma, Maria apresentou-se uma profissional muito motivada a contribuir com a pesquisa e a aprender a partir dela. Maria me recebeu com muita gratidão na sua sala de aula, e me via como uma parceria para projetos que há algum tempo conduzia sozinha.

#### 4.1.2 A perspectiva da professora em relação à literatura e ao ensino crítico

Como dito anteriormente, Maria já havia proposto projetos na escola em que a literatura e a abordagem crítica estavam presentes. Por isso, perguntei a respeito desses pontos em sua prática docente durante a entrevista inicial. Ao descrever sua rotina nas aulas de inglês, a professora relatou:

*Eu entro na sala de aula, cumprimento os alunos, começo a prepará-los para o conteúdo a ser ministrado, bato um papo informal de uns cinco minutinhos. E dependendo da atividade eu já começo imediatamente a dar minha atividade. Trabalho com gramática, trabalho com texto, trabalho com letra de música. Então, cada aula tem uma administração diferente, né?*

Em um segundo momento da entrevista, perguntei à Maria:

*E que tipo de atividades você prioriza na sua sala de aula? Eu gosto de..eu sempre dou a teoria, mas sempre tento também, de certa forma, dar atividades relacionadas à música..letras de música, pra poder dinamizar um pouco, né. Pra não ficar preso só à gramática. E também em alguns bimestres eu alterno, eu faço com que eles apresentem trabalho, pra coisa ficar um pouco mais dinâmica também.*

Como observado no trecho acima, a literatura e o aspecto crítico do ensino de línguas não foram mencionados, não sendo considerados, então, como parte da rotina da sala de aula da professora. Porém, quando esses tópicos foram citados por mim, a professora os insere como parte de sua prática docente, como a seguir:

***E você já fez alguma coisa na escola que você considera trabalhar com o aspecto crítico da língua?***

*Eu acho que na área de teatro, literatura, a gente acaba desenvolvendo a visão e o senso crítico do aluno, né?*

***E você já fez algum trabalho com literatura?***

*Já, já fiz. Sempre faço. Já tem uns três anos que com as turmas do Ensino Médio... O projeto de literatura já vem sendo desenvolvido há três anos. As minhas turmas de ensino de médio, nós trabalhamos com autores ingleses e norte-americanos. Eu deixo que os grupos escolham as obras que eles mais preferirem, e a partir daí eles criam, dentro daquela escolha, uma apresentação, que tem que acontecer até o final do ano. E tem tido muitos bons resultados, né? Percebo que todos os alunos leem as obras, que eles começam a me questionar a respeito das obras e dos autores... então eles começam a interagir realmente com a literatura em si, né?*

Ao responder sobre a presença do aspecto crítico da língua, Maria menciona a literatura como uma área onde o senso crítico do aluno será desenvolvido. Percebemos então uma visão da professora de que a literatura pode ser uma oportunidade de promover discussões de natureza crítica, assim como o teatro. Também durante as observações em sala, a professora lembrava com frequência aos alunos dos projetos já realizados na escola, usando-os como exemplos de discussões sobre temas dentro de uma perspectiva crítica. Quando falávamos sobre as questões de cor, por exemplo, Maria se remetia a outros autores de obras de literatura de expressão inglesa que foram abordados em seus projetos e os temas que haviam sido discutidos a respeito de suas obras.

Outro elemento da fala de Maria na entrevista inicial deve ser considerado durante a análise das atividades. Quando questionada sobre o conceito de LC, Maria diz não conhecer o termo:

***E você já ouviu o termo Letramento Crítico antes?***

*Já ouvi Letramento, letramento em língua portuguesa. Não tinha escutado ainda em língua inglesa.*

Além de não conhecer o termo, Maria difere o conceito de letramento do português para o inglês, e diz ter ouvido apenas o termo em português. Quando pergunto sobre quando ouviu o termo, Maria acrescenta:

*Não, não me lembro.*

Contreras (2002, apud BORELLI; PESSOA, 2011, p. 23) salienta que

a reflexão crítica não deve ser vista como um saber determinado que é compartilhado por todos, tampouco como um ponto privilegiado de onde os teóricos são capazes de identificar problemas e propor soluções. Ao contrário, refletir criticamente significa atuar em busca da compreensão dos fatores que interferem nas práticas de todos os participantes (...), como a posição social que ocupam.

Borelli e Pessoa (2011) acrescentam que o professor crítico deve pensar além dos limites da sala de aula, entendendo o contexto educacional mais amplo como pertencente à sua prática e, segundo as autoras, isso é uma ação política. Diante disso, acredito que, mesmo não tendo conhecimento teórico relativo às pedagogias críticas, Maria é capaz de refletir criticamente sobre sua sala de aula, sua prática e seu contexto de docente pertencente a uma estrutura institucional.

Também foi de interesse no questionário inicial, compreender a relação da prática de Maria com os cursos de formação continuada de que participava. Para isso, foi incluída a seguinte pergunta:

***Você já aplicou algo dos cursos de formação continuada que você participa em suas aulas ou pretende aplicar o que aprendeu?***

*Pretendo aplicar. Tem muita coisa boa, muita coisa boa no Concol<sup>12</sup>. Muita coisa sensacional. Nossa, Aprendi muita coisa na Federal. Nossa, demais! Pretendo aplicar, não apliquei ainda não.*

Percebe-se um grande entusiasmo da professora em relação ao curso de formação continuada e uma motivação em aplicar o que lhe foi apresentado no curso à sua prática docente. A motivação da professora Maria em relação às teorias de pedagogia crítica e às propostas de atividades apresentadas a ela durante a pesquisa foi frequente durante todo o processo de coleta de dados, o que contribuiu muito para sua participação na aplicação das atividades.

Durante a pesquisa, também me interessou muito conhecer um pouco do percurso dos alunos em relação à língua estrangeira, além das suas experiências de sala de aula. Por isso, analiso a seguir os dados fornecidos através de questionários e entrevista, a fim de compreender quem eram os alunos participantes das atividades aplicadas em sala de aula.

#### 4.1.3 Análise do perfil dos alunos

Assim como a professora, os alunos também responderam a um questionário inicial (APÊNDICE 03) em que forneciam informações pessoais e sobre suas experiências com a língua inglesa. Nesse primeiro momento, interessavam-me questões que me forneciam informações estatísticas, uma vez que estava prevista uma breve análise quantitativa sobre o perfil dos alunos. Em um segundo momento, para uma análise qualitativa, entrevistei três alunos, a fim de compreender melhor as informações já fornecidas nos questionários e buscar outros dados, que o questionário provavelmente limitaria.

Vinte e três alunos, dez do sexo masculino e treze do sexo feminino, responderam aos questionários, que forneceram os seguintes dados sobre o que significa para eles aprender a língua inglesa:

---

<sup>12</sup> CONCOL (Projeto Continuação Colaborativa) é um projeto realizado na Faculdade de Letras da UFMG desde 2011 e tem como objetivo formar redes de colaboração para o ensino e a aprendizagem da LI entre os egressos do EDUCONLE (Fonte: <http://www.lettras.ufmg.br/concol/>)

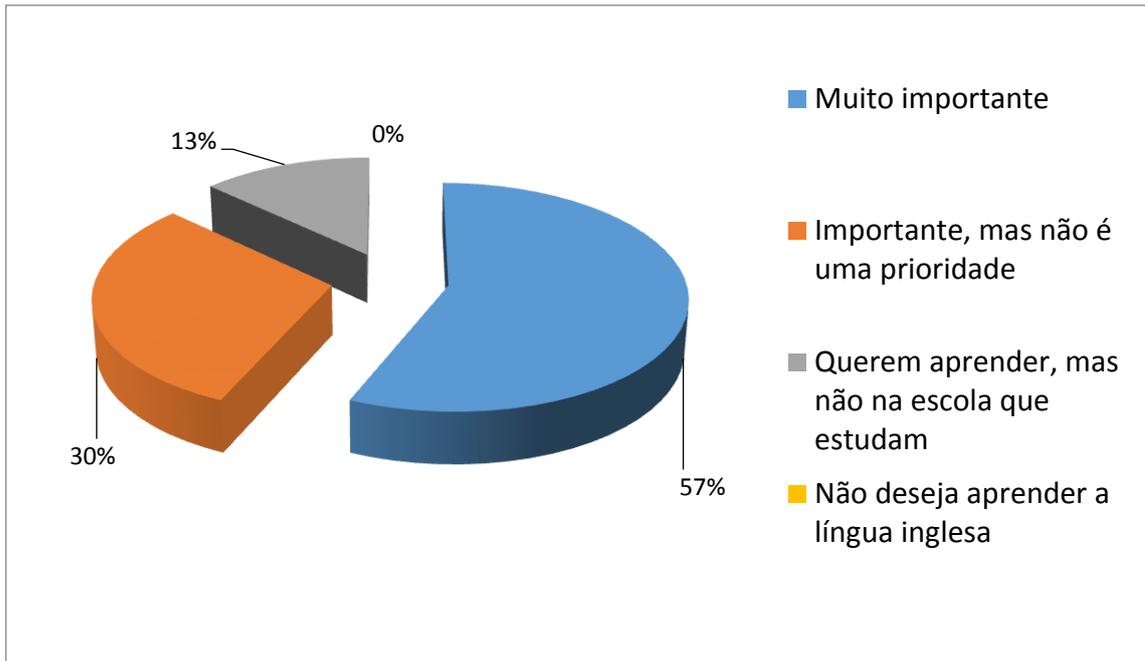


Figura 01 – Respostas à pergunta: Qual seu interesse em aprender a língua inglesa?

Sobre os hábitos de leitura dos alunos, foi-lhes perguntado o que leem, não apenas em língua estrangeira, mas também em língua materna. Nessa pergunta os alunos poderiam marcar mais de uma alternativa. As seguintes respostas foram obtidas:

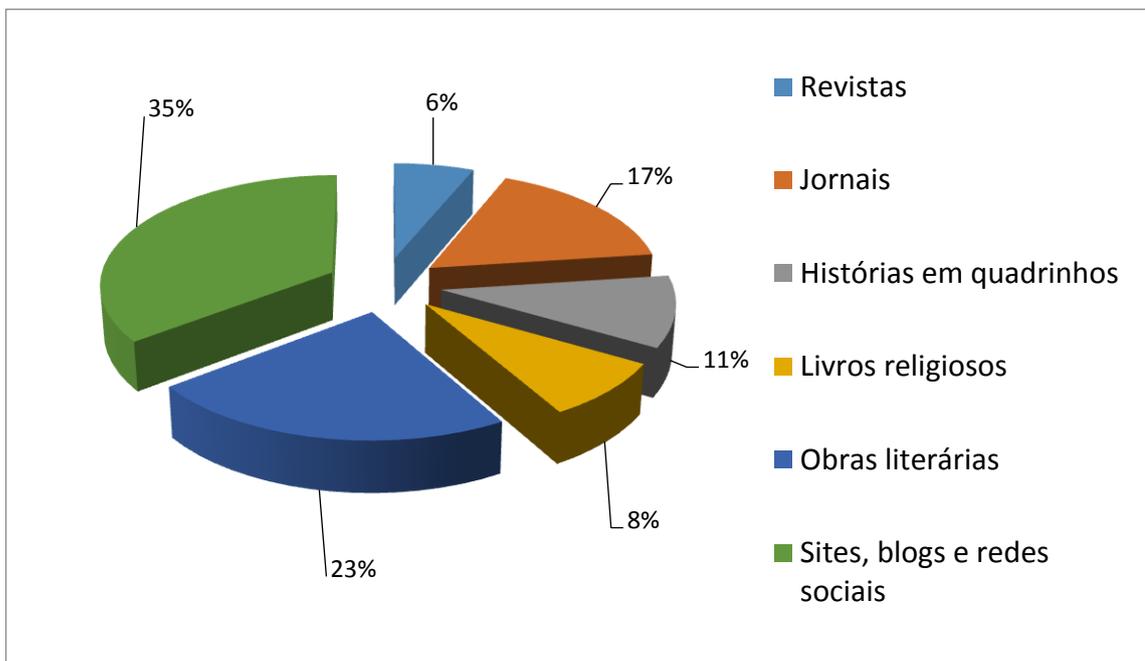


Figura 02 – Respostas à pergunta: O que você costuma ler?

Quando os alunos foram perguntados sobre outros meios de leitura, alguns mencionaram também as legendas de seriados e filmes, que muitas vezes leem em inglês.

Para obter informações a respeito da relação da literatura com a língua inglesa na vida desses alunos, foi-lhes perguntado se alguma obra literária de expressão inglesa já os motivou a conhecer ou aprender mais a língua inglesa. As informações dadas foram as seguintes:

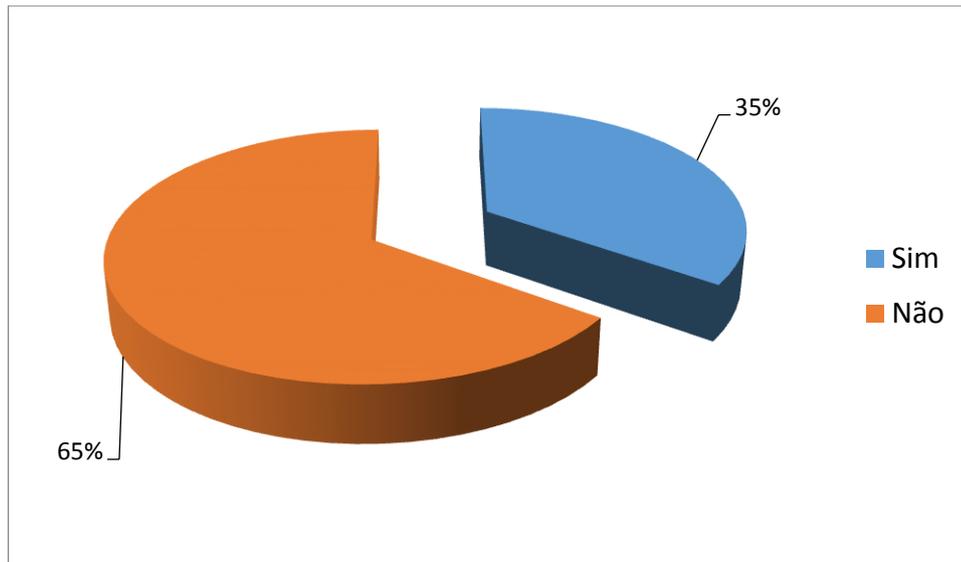


Figura 03 – Respostas à pergunta: Alguma obra literária de expressão inglesa te motivou a conhecer/ aprender mais a língua inglesa?

Dos oito alunos que responderam que já leram textos de expressão inglesa que os motivou a conhecer melhor a língua, a maioria mencionou livros que foram adaptados a filmes, séries ou quadrinhos.

Para finalizar o questionário, os alunos foram perguntados se já tiveram aulas de inglês em que atividades de literatura de expressão inglesa fossem abordadas, e responderam:

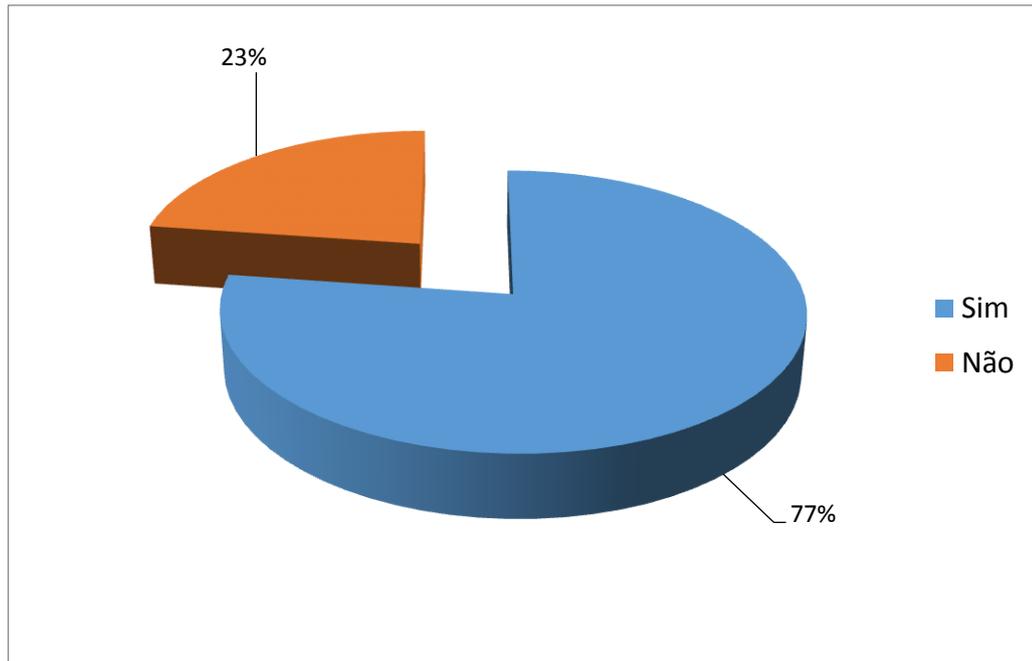


Figura 04: Respostas à pergunta: Você já teve alguma atividade com literatura de expressão inglesa em aulas de inglês?

Dos dezessete alunos que afirmaram terem tido a experiência de aulas de inglês com atividades de literatura, quinze disseram ter sido uma experiência positiva, enquanto dois disseram ter sido irrelevante e um reportou a experiência como negativa.

Os números acima mostram alunos de escola pública que consideram importante aprender a língua inglesa, porém alguns não consideram a escola o lugar desse aprendizado ou não veem esse aprendizado como prioridade na vida escolar deles. Barcelos (2011) afirma que a escola pública, para muitos alunos e professores, não é o lugar onde se aprende a língua inglesa, e que “o curso de idiomas é o lugar *par excellence* para se aprender essa língua” (p. 149). Segundo a autora, vários estudos têm investigado as razões para se ter essa crença no Brasil, e diversos deles investigam crenças a respeito da gramática, da leitura, do professor, entre outros. Lima (2011) discorre sobre uma narrativa de um aluno e também professor de língua inglesa, que apresenta discurso semelhante ao discurso de vários alunos de escola pública. Apesar de apresentar um tom esperançoso ao final da narrativa, todo o restante é marcado por fatos que o levaram ao desânimo em relação ao aprendizado da língua inglesa na escola.

Assim como nessa narrativa, três alunos entrevistados, Elen, Júlia e Everton (nomes fictícios) apresentaram discurso de descrença na entrevista em relação ao aprendizado da língua inglesa na escola pública, como vemos no excerto a seguir:

***Quando vocês começaram a aprender inglês?***

*E: 5ª série nesta escola*

*J: Na 5ª série, aqui também*

*Ev: No 4º ano, na escola particular*

***E qual era a expectativa de vocês quando começaram a aprender inglês?***

*E: Ah, naquela época não tinha muita expectativa não..era tudo novo, então a gente só queria conhecer aquilo que era diferente*

*J: Ah, eu não pensava muito em inglês não..a gente só vinha pra escola brincar com os amigos e não pensava em nada..*

*Ev: Eu queria aprender inglês pra ir fazer faculdade nos Estados Unidos, mas eu acabei desistindo..porque eu vi que tava bem difícil, aí eu vim fazer faculdade aqui no Brasil mesmo*

***E como foi a experiência até agora de aprender inglês na escola?***

*E: Ah, bem básico neh, porque vamo falar que a gente não apreeende inglês, né? Só tem uma noção do que é*

*J: Só o básico mesmo*

*Ev: Ah, eu sempre achava, é que eu sempre estudei em escola particular, né? Esse ano que eu vim pra estadual. Eu senti que o inglês lá era bem mais puxado, sabe? Exigia bem mais..*

***Qual seu nível de conhecimento na língua?***

*E: Fraco, super fraco*

*J: Básico*

*Ev: Ah, eu sei o básico*

É possível perceber, então, a desmotivação quanto ao aprendizado da língua inglesa na escola pública, desde a 5ª série, por parte das duas alunas entrevistadas, enquanto a motivação inicial de Everton desaparece durante os anos de contato com a língua na escola particular. Entretanto, mesmo cursando os anos anteriores em escola particular, onde segundo Everton o inglês era mais “puxado”, o aluno considera seu nível de conhecimento como básico.

Interessada em saber sobre o futuro dos alunos em relação à língua e como forma de complementar as informações do questionário inicial, perguntei se ainda gostariam de ser fluentes em alguma língua estrangeira, ao que eles responderam:

***E vocês desejam ser fluentes em alguma língua estrangeira algum dia?***

*E: Sim*

*J: Também*

*Ev: Sim*

***E qual língua seria essa?***

*E: Inglês e espanhol*

*J: Inglês e espanhol*

*Ev: Inglês*

***E porque vocês querem ser fluentes em inglês e espanhol?***

*E: Ah, porque hoje em dia quem tem o domínio de mais línguas tem mais possibilidade de arrumar emprego, tem o mundo aberto né, e também é interessante você conhecer uma outra cultura.*

*J: Porque hoje o mercado de trabalho exige que você tenha uma coisa a mais no seu currículo, então o inglês e espanhol iam ajudar bastante.*

*Ev: Melhorar meu currículo. Você tem mais oportunidade quando tem inglês, oportunidade de emprego.*

Os três alunos entrevistados têm por objetivo ser fluentes em uma ou duas línguas estrangeiras e todos justificam o desejo de serem fluentes como uma meta profissional. Apenas uma das alunas mencionou o aspecto cultural e, ainda assim, colocou o objetivo profissional em primeiro lugar. Brydon (2011) afirma que, devido à globalização, a língua tem se apropriado de uma tendência mercantilista, tornando a língua um produto. Segundo a autora, essa tendência afeta a forma como o aprendizado da língua inglesa é visto. Os três alunos entrevistados veem a língua inglesa como elemento de ascensão profissional e financeira, uma vez que adquirir esse produto significa alcançar patamares mais valorizados.

Sobre o hábito de leitura dos alunos, a maioria deles lê textos de gêneros do meio digital, como sites, blogs e redes sociais. Jenkins (2006) e Lankshear e Knobel (2003) chamam atenção para o fato de nossos alunos não mais processarem informação de forma linear e gradual, como ainda sugere o tradicional método escolar. Segundo Lankshear e Knobel (2003), ao contrário da forma como o conteúdo é ensinado na escola, os alunos

atualmente interagem no meio digital de forma a produzir e processar a informação de forma dinâmica e não-linear. De acordo com os autores, a escola não está preparada para novas práticas sociais, havendo assim uma disparidade com as práticas escolares. Dessa forma, é possível compreender a falta de interesse dos alunos em atividades de literatura em sala de aula, já que apenas o texto escrito está disponível, não havendo contato com outras práticas de leitura, disponíveis fora da sala de aula.

A partir do questionário aplicado aos alunos, podemos perceber como o meio digital pode facilitar o acesso à literatura, já que, dentre os alunos que disseram que a literatura os motivou a aprender a língua inglesa, a maioria mencionou as adaptações feitas para o meio digital, como seriados, filmes e quadrinhos. Também na entrevista com os alunos, percebe-se o desinteresse na leitura e a apropriação literária dos meios digitais.

***Vocês gostam de ler?***

*E: Não muito*

*J: Não*

*Ev: Gosto*

***O que você gosta de ler, Everton?***

*Ev: Gosto de ler livros de filmes, que viraram filmes.*

Como visto no excerto acima, Everton gosta da literatura que conheceu a partir dos filmes, ou seja, o suporte inicial que introduz Everton à leitura do texto não é o tradicional. Na segunda parte da entrevista, conversei com os alunos a respeito da visão deles sobre literatura e sobre ensino crítico através do texto literário. Essa conversa analiso na seção seguinte.

#### 4.1.4 A perspectiva dos alunos sobre a literatura e o ensino crítico

Sobre a presença da literatura em aulas de inglês, a maioria dos alunos disse, em questionário, já ter passado por essa experiência, sendo considerada positiva por dezesseis dentre os dezessete alunos participantes da pesquisa. Parece-nos, então, que, apesar de os documentos oficiais não sugerirem o ensino de literatura nas aulas de língua inglesa, os professores têm trabalhado o texto literário em suas salas de aula. As OCEM (BRASIL, 2006)

se preocupam com a experiência literária do aluno, “o contato efetivo com o texto” (p. 55). Segundo o documento, a leitura do texto literário tem-se tornado uma prática escassa, além de a obra literária ser substituída por outros textos. Por isso, é urgente que o professor promova o letramento literário, como sugerido pelo documento: “faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (p. 55). O documento ainda acrescenta que a experiência literária amplia horizontes, além do “questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido” (p. 55).

Em entrevista com Elen, Júlia e Everton, os três alunos falaram sobre a presença da literatura em suas salas de aula de língua estrangeira até a época da pesquisa, além de suas impressões sobre o ensino a partir do texto literário:

***E o que vocês acham de estudar a literatura nas aulas de inglês?***

*E: Interessante, apesar de eu não entender muito..interessante.*

*J: Acho interessante*

*Ev: Acho muito bacana porque descontrai um pouco e você aprende mais do que ficar só sentado na cadeira escutando.*

***Porquê? O que vocês acham que a literatura pode proporcionar?***

*E: Porque a literatura é um meio de mostrar cultura de outro lugar diferente do nosso, então isso expande nossa visão das coisas, né? É diferente!*

***E vocês gostam de conhecer literatura de outros lugares?***

*J: Sim.*

*Ev: Sim.*

***Quando você diz que não entende muito de literatura, o que você quer dizer, Elen?***

*E: Porque eu não entendo, por exemplo, quando vamos ler o texto eu não consigo traduzir o texto pra ver o que tá falando.*

Vemos, nesse excerto, que os alunos consideram a literatura um elemento positivo em sala de aula de língua estrangeira, porém, conforme o que diz Everton, associam o texto literário a uma descontração, ou seja, um pretexto para o entretenimento nas aulas. Como resposta à pergunta sobre quais seriam as consequências de se aprender através da literatura,

uma das alunas relaciona à perspectiva cultural, como forma de entrar em contato com algo que é diferente do comum para eles. Também percebemos a necessidade que os alunos têm de traduzir o texto a fim de compreendê-lo. Esse entendimento da literatura como um texto a ser decodificado pode ser associado à concepção linguística de Cassany (2006), em que o significado do texto é tido como “único, estável e objetivo e independente dos leitores e das condições de leitura” (p. 3). A razão para essa ideia de texto como algo desprovido de subjetividades e que não permite variadas interpretações pode ser consequência da frequente utilização do texto na escola como um produto que traz verdades à sala de aula e, o aluno, como aquele que as decifra.

Assim como na leitura literária, percebemos também na visão sobre a literatura de expressão inglesa algumas crenças comuns entre os alunos. Quando o termo “literatura de expressão inglesa” foi mencionado no questionário inicial dos alunos, muitos ficaram em dúvida sobre como responder e me perguntaram o que isso incluía. Além dos questionários, conversei com o grupo de alunos sobre o termo:

***O que você entende por literatura de expressão inglesa?***

*E: Inglaterra*

*J: Estados Unidos*

*Ev: Estados Unidos e Inglaterra*

***Vocês já estudaram na escola alguma outra coisa sobre a cultura de outros países de língua inglesa?***

*E: Algumas coisas sobre a Segunda Guerra Mundial, nesse contexto...*

*J: Acredito que não*

*Ev: Não*

Carbonieri (2012) discute um fenômeno recorrente nas universidades brasileiras, e que se repete no contexto desta pesquisa. A autora afirma que o currículo literário das universidades brasileiras aborda, de forma prioritária, as literaturas canônicas britânica e americana, concentrando-se inclusive em escritores anglo-saxões do sexo masculino. Segundo a autora, essa situação leva o aluno a considerar essas literaturas como grupos “hierarquicamente superiores a quaisquer outros” (p. 114). Porém, para ela a crença de que a língua e literatura inglesas se concentram nos Estados Unidos e Inglaterra não é formada de

maneira aleatória, mas formada de acordo com as relações de poder estabelecidas pelos países. Na própria entrevista, os alunos informam que não tiveram contato na escola com outras culturas de língua inglesa que não a norte-americana e inglesa. Festino (2008) defende que é necessário que alunos sejam expostos a um currículo literário múltiplo, no sentido de que “deveria aceitar os diferentes tipos de metáforas produzidas por tradições culturais e literárias diferentes em todas as formas de *ingleses* e convenções literárias” (p. 12).

Os dados obtidos nos questionários iniciais dos alunos sobre percepções acerca da língua e literatura inglesas influenciaram a prática durante a aplicação das atividades, visto que, juntamente com a professora Maria, percebemos quão importante seria abordar as discussões sobre os países falantes de língua inglesa e a grande variedade de literaturas pós-coloniais, conforme sugerem Festino (2008) e Carbonieri (2012). Mesmo que, para as atividades, as obras literárias escolhidas seriam de origem norte-americana, foi possível encontrar brechas (DUBOC, 2012; 2015) durante as discussões sobre o texto literário para abordar as questões da variedade racial e linguística.

Dessa forma, como defende Carbonieri (2012), o letramento crítico exerceria o papel de auxiliar os alunos a compreenderem que as diferenças culturais presentes na literatura não significam inferioridade, e que a “diferença literária é o resultado da diferença cultural e deve ser respeitada como tal” (p. 115). A autora ainda acrescenta: “O letramento crítico tem, portanto, o papel de capacitar os estudantes a perceber que culturas diferentes apresentam estratégias poéticas e narrativas e modos de representação distintos, além de conceberem e definirem o fenômeno literário de formas diversificadas” (p. 115).

Concluindo, esta primeira análise propôs compreender quais são as concepções dos alunos e professora participantes em relação aos temas principais da pesquisa: a língua inglesa, literatura e ensino crítico de língua. Os aspectos analisados nesta seção nos auxiliarão a compreender as atitudes, reações e participações desses indivíduos e as contribuições da pesquisa para suas trajetórias.

Na seção seguinte, dedico-me a entender o processo de aplicação das atividades a partir das aulas dadas e dos retornos entre as atividades fornecidos pelos participantes. O objetivo desta segunda análise será, então, buscar perceber quais foram as contribuições das atividades de LC para os participantes e os pontos positivos e negativos da prática em sala de aula baseadas no ensino de língua através do letramento literário.

## 4.2 As atividades

Nesta seção analiso o processo de aplicação de cada uma das atividades elaboradas para a implementação desta pesquisa, a partir das perspectivas da professora e dos alunos. Como descrito no capítulo de Metodologia, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram entrevistas, questionários, gravação das aulas, registro das respostas dos alunos nas atividades e notas de campo.

Como a gravação das aulas foi um dos instrumentos de coleta de dados, em conversa com a professora participante decidimos aplicar as atividades na biblioteca, já que a sala de aula da turma F ficava muito perto da quadra de esportes, e isso gerava muito barulho nas gravações, diminuindo a qualidade do áudio. Dessa forma, é importante considerar algumas mudanças na rotina de aula dos alunos, como a disposição das carteiras, já que a biblioteca possui mesas em que os alunos sentam em grupos, e a ausência de um quadro negro. Apesar da mudança de ambiente, as atividades foram planejadas de forma que não utilizássemos nenhuma outra ferramenta ou recurso de que a sala de aula não dispunha, como aparelho de DVD e televisão.

Para facilitar o entendimento do leitor, descrevo cada uma das atividades antes de iniciar a análise da aplicação delas. Essas atividades foram compiladas e estão disponíveis nos APÊNDICES 07, 08 e 09, respectivamente.

### 4.2.1 Atividade I

A primeira das três atividades apresentava os seguintes objetivos:

- Introduzir o tópico *describing a person*;
- Apresentar estrutura gramatical para descrever características físicas;
- Apresentar trecho de literatura de expressão inglesa;
- Discutir temas críticos relacionados aos temas presentes na obra literária;

Para cada uma das três atividades os alunos receberam handouts individuais. Nesses handouts eles tinham todas as imagens em preto e branco, porém receberam também cartões com cada uma das imagens em cores. Esses cartões eram compartilhados pelos alunos, sentados em grupos de 4 a 5 alunos. Dessa forma, poderiam acompanhar as atividades em

seus handouts e olhar as imagens em cores nos cartões dispostos nas mesas compartilhadas. Toda a sequência de atividades estava presente nos handouts dados aos alunos e recolhidos ao final de cada aula.

Para iniciar a atividade I, os alunos foram apresentados a um trecho do livro *I know why the caged birds sing*, uma autobiografia escrita em 1969 pela escritora norte-americana Maya Angelou. O trecho, como mostrado abaixo, apresenta uma descrição física de como a autora desejava se parecer quando era uma criança:

*Wouldn't they be surprised when one day I woke out of my black ugly dream, and my real hair, which was long and blond, would take the place of the kinky mass that Momma wouldn't let me straighten? My light-blue eyes were going to hypnotize them, after all the things they said about "my daddy must be a Chinaman" (I thought they meant made out of china, like a cup) because my eyes were so small and squinty. Then they would understand why I had never picked up a Southern accent, or spoke the common slang, and why I had to be forced to eat pigs' tails and snouts. Because I was really white and because a cruel fairy stepmother, who was understandably jealous of my beauty, had turned me into a too-big Negro girl, with nappy black hair, broad feet and a space between her teeth that would hold a number-two pencil*(ANGELOU, 1993, p. 2-3).

A professora leu o trecho para os alunos, enquanto eles acompanhavam a leitura em *handout* disponibilizado a cada um deles. Após a leitura, professora e alunos discutiram o texto, procurando compreendê-lo do ponto de vista de seus significados. O objetivo não era fazer a tradução do texto, mas discutir suas possíveis interpretações. Depois disso, os alunos deveriam encontrar todas as palavras e expressões que tratavam de algum tipo de descrição física. Nesse momento, a professora auxiliava os alunos respondendo a perguntas sobre vocabulário. Na segunda questão da atividade, os alunos deveriam então relacionar as imagens apresentadas ao trecho lido, a fim de que ativassem conhecimentos prévios sobre o vocabulário de descrições físicas. Na etapa seguinte, os alunos receberam oito cartões com vocabulário de partes do corpo, para que pudessem associar as imagens às palavras. A professora leu todos os cartões e pediu para que os alunos repetissem o vocabulário, a fim de praticarem a pronúncia. Durante a leitura dos cartões, a professora também deu exemplos de como as frases se estruturariam usando aqueles adjetivos. Depois de praticar o vocabulário, os alunos tiveram uma breve explicação gramatical no *handout*, acompanhada de mais um exemplo com imagem.

Na terceira e última parte da atividade, os alunos produziram um pequeno texto escrito sobre sua própria descrição física, a fim de praticarem a estrutura e o vocabulário apresentados na aula. Além disso, praticaram a escuta do vocabulário em atividade na qual a professora descreveu uma pessoa oralmente e os alunos tiveram que identificar qual das imagens dadas a definição representava. Depois desses exercícios, três perguntas foram propostas e os alunos foram solicitados a discutir com os colegas e depois responder por escrito nas atividades. As perguntas foram as seguintes:

- Você acha que características físicas são importantes? Por quê?
- No trecho do livro as características físicas foram importantes? Por quê?
- Na sua opinião, qual pode ser a relação entre as características físicas da autora e sua autobiografia?

Depois de apresentar a estrutura e objetivos da atividade I, analiso a seguir sua aplicação a partir das perspectivas dos alunos e da professora, com base na classificação de Duboc (2012), discutida no capítulo 2. Dessa forma, procuro compreender se e como a atividade cumpriu com seus objetivos e quais foram suas contribuições para os participantes.

#### 4.2.1.1 A perspectiva dos alunos

Na primeira parte da atividade, quando os alunos foram solicitados a identificar no texto vocabulário de descrições físicas, deveriam recorrer a seu conhecimento prévio sobre esse tipo de vocabulário. Assim, a primeira questão das atividades não forneceu aos alunos o conteúdo a ser estudado para posterior prática, mas demandou que ele pensasse sobre que elementos entrariam nesse grupo semântico. As respostas contemplaram a maioria dos adjetivos presentes no texto e os grupos interagiram de forma a contribuir com as respostas dos colegas. A seguir, apresento duas respostas que exemplificam bem as respostas da maioria da turma:

1. Can you identify in the text any description of physical characteristics? Write the words and expressions from the text which you relate to appearance.

Long and blond hair, light blue eyes, eyes small, white skin, big negro girl, nappy black hair, broad feet and a space between her teeth

Figura 05<sup>13</sup>: Long and blond hair, light blue eyes, eyes small, white skin, big negro girl, nappy black hair, broad feet and a space between her teeth.

1. Can you identify in the text any description of physical characteristics? Write the words and expressions from the text which you relate to appearance.

hair, long, blond, light-blue eyes, eyes were so small and squinty, really white, too-big Negro girl, nappy black hair, broad feet, space between her teeth that.

Figura 06: hair, long, blond, light-blue eyes, eyes were so small and squinty, really white, too-big negro girl, nappy black hair, broad feet, space between her teeth that.

Após responderem a essa pergunta, a professora pediu que os alunos falassem em voz alta as respostas que encontraram no texto e então, puderam pronunciar o vocabulário e corrigir alguns erros de pronúncia. Na pergunta seguinte, os alunos precisaram relacionar a descrição do texto à imagem, e assim usar novamente o vocabulário de descrição física para compreender qual imagem melhor representa a criança do texto. As respostas exemplificadas abaixo são representativas das demais respostas dos alunos:

<sup>13</sup>Para facilitar a compreensão do leitor, transcrevo as respostas dos alunos abaixo de cada imagem.

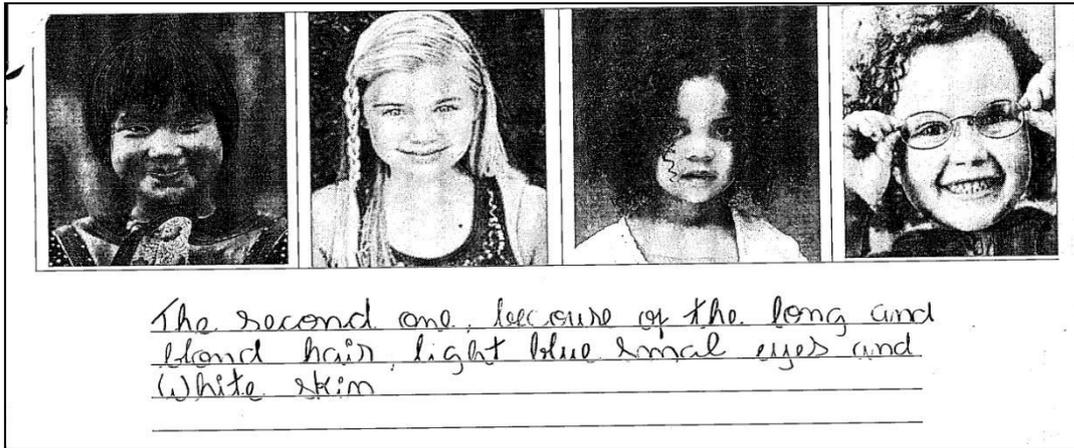


Figura 07: The second one, *because* of the long and blond hair, light blues smal eyes and white skin.

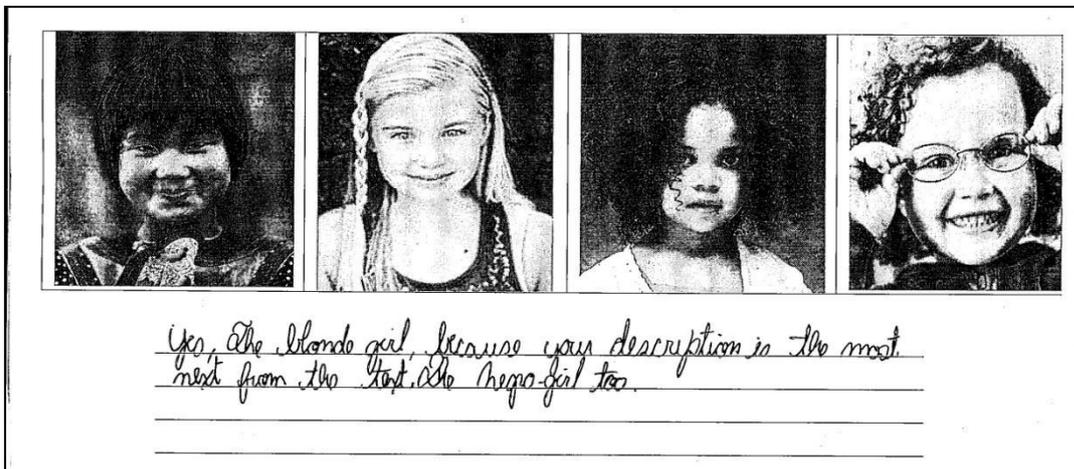


Figura 08: Yes, the blonde girl, because your description is the most next from the text. The negro girl too.

Apesar de apresentar em alguns erros gramaticais considerados normais para a faixa etária e o nível de desenvolvimento linguístico dos alunos, as atividades foram, de forma geral, respondidas de acordo com o que foi pedido no enunciado. Durante a execução da atividade, os alunos tiveram a oportunidade de discutir sobre o trecho do livro, incluindo o porquê da presença da descrição de duas meninas diferentes no mesmo trecho.

O uso de imagens foi um recurso muito usado nessa primeira atividade, uma vez que o vocabulário de descrições físicas contribuiu para isso. Assim, os alunos foram apresentados ao vocabulário novo sem o uso da tradução das características físicas. No início houve uma tentativa dos alunos de traduzir as imagens para o português, mas assim que a professora Maria explicou que não era necessário traduzir, foi possível continuar a apresentação do

vocabulário apenas com o uso das imagens. O excerto abaixo, transcrição de um trecho da gravação da aula, revela o hábito do aluno de traduzir as palavras e a explicação de Maria:

**M:** Agora vamos pronunciar o vocabulário: a primeira é *Young, repeat, Young*.

**As:** *Young*

**M:** *Second: Middle aged*

**As:** *Middle aged*

**M:** *Old*

**As:** *Old*

**M:** *Are you young, middle aged or old?*

**As:** *Young!*

**A1:** *Young é nova*

**M:** Sem tradução, ok? Vamos tentar só pelas imagens. Vocês vão ver que não é preciso traduzir.

**C:** Vocês conhecem essa atriz?

**As:** Sim!

**A2:** Demais

Em outro momento da apresentação do vocabulário, em que a professora Maria apresentava alguns possíveis tons de pele, houve uma interação entre os alunos sobre os tons de suas próprias peles:

**M:** Então agora vamos pra skin. Ok, skin? (mostrando com gestos)

Primeiro eu tenho *light Brown, repeat! Light brown*

**As:** *Light Brown*

**M:** Depois eu tenho *Black or dark*

**As:** *Black or dark*

**M:** Depois eu tenho *tanned*

**As:** *Tanned*

**M:** Entendem, *tanned?* Se você fica muito tempo exposto ao sol você fica *tanned*.

Depois *white*

**M:** *white*

*Guys, what color is your skin?*

**A1:** *White*

**A2:Black**

**A3:Blue**

**As:** (risos)

Vemos que ao falarem sobre sua própria cor de pele, um aluno faz uma piada, fazendo referência a uma expressão em português. Além disso, foi registrado em nota de campo o constrangimento presente na fala do aluno A2 ao se declarar negro, acompanhado da piada do aluno A3. Esta poderia ser uma possível brecha para uma discussão sobre consciência negra, mas que não foi aproveitada pela professora nem por mim. Em outra oportunidade o assunto retornou e então a discussão é mediada pela professora.

Após apresentar todos os adjetivos, explicar aos alunos a estrutura gramatical e fornecer mais um exemplo através de imagem, a professora solicitou que os alunos descrevessem suas próprias características físicas. Nesse momento, procurei observar as discussões em grupo e como os alunos se apresentavam ao descrever a si mesmos na questão. A seguir, estão reproduzidos alguns exemplos das respostas dos alunos:

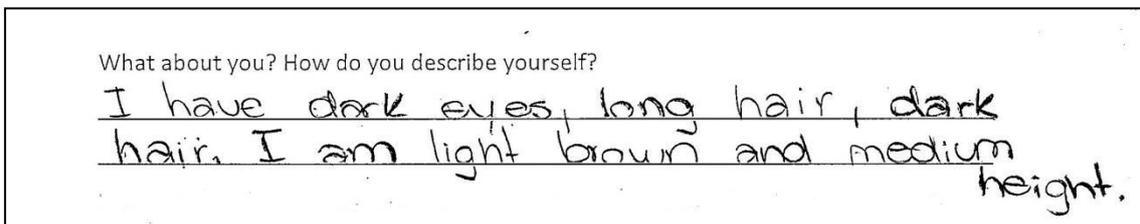


Figura 09: I have dark eyes, long hair, dark hair. I am light brown and medium height.

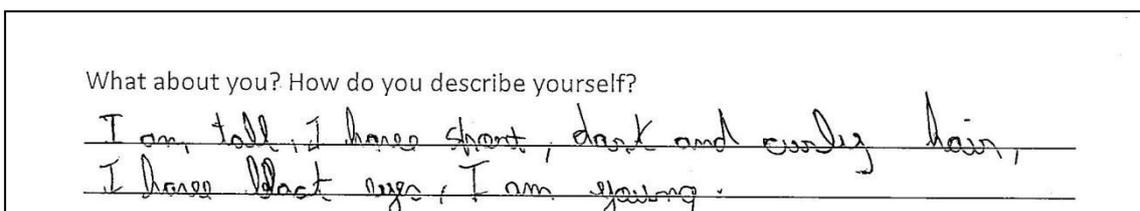


Figura 10: I am tall, I have short, dark and curly hair. I have black eyes, I am young.

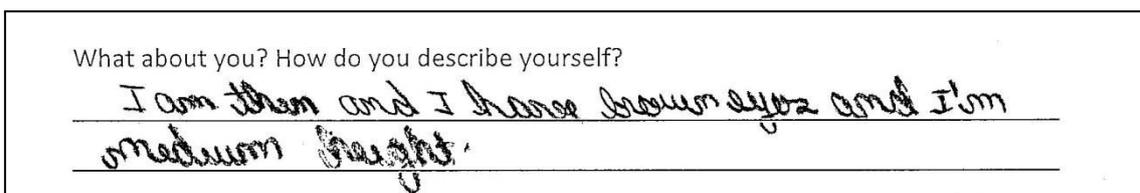


Figura 11: I am thin and I have brown eyes and I'm medium height.

Como representado nos exemplos, um terço dos alunos mencionou a cor da pele no exercício. Vimos que detalham sobre os olhos e o cabelo, porém não descrevem a pele, que requer apenas o adjetivo referente à cor. Soares (2015) reafirma a necessidade de colocar os alunos em contato com elementos formadores do grupo étnico brasileiro, a fim de que compreendam quão complexas são as identidades raciais. O texto ainda enfatiza a importância de o professor buscar valorizar personagens negros em diferentes funções sociais no planejamento das aulas. Gomes (2003) sugere que o professor construa uma identidade negra positiva, “em uma sociedade que, historicamente, ensina o negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo” (p. 171). Ainda de acordo com a autora, a importância da diversidade cultural não tem sido incorporada nos processos de formação de professor e, por isso, muitos professores não estão preparados para lidar com questões raciais em sala de aula.

Como visto nas respostas dos alunos e no excerto da transcrição do trecho da aula, os alunos lidam com a cor da pele de forma a constranger um colega de sala ou apenas negam sua cor. Gomes (2003) buscou narrativas de pessoas negras em salões étnicos de Belo Horizonte e constatou que, ao retomarem momentos significativos de suas vidas, muitos mencionaram o ambiente escolar. Assim, percebemos a importância desse espaço, onde o aluno vive grande parte de sua formação pessoal e profissional, para a formação de sua identidade.

Depois de praticar o vocabulário em atividade de identificação da imagem por meio da descrição lida pela professora, os alunos responderam a três perguntas. O objetivo das perguntas era relacionar o tópico gramatical aos temas presentes na obra literária apresentada e iniciar nos alunos um processo crítico de interpretação das características físicas presentes na escrita de Maya Angelou.

Na primeira das três perguntas (Você acha que as características físicas são importantes? Por quê?), a maioria dos alunos associou a importância das características físicas com a necessidade de diferenciar e identificar as pessoas, como nos exemplos:

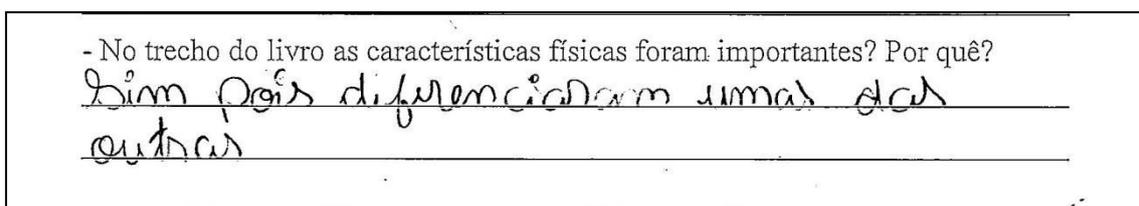


Figura 12: Sim pois diferenciaram uma das outras.

- No trecho do livro as características físicas foram importantes? Por quê?

Sim, porque ajudaram a descrever e identificar a pessoa.

Figura 13: Sim, porque ajudaram a descrever e identificar a pessoa.

Apenas dois dos alunos forneceram respostas um pouco diferentes das demais, como apresentado a seguir:

- Você acha que as características físicas são importantes? Por quê?

Sim. Porque são elas que nos tornam indivíduos únicos.

Figura 14: Sim. Porque são elas que nos tornam indivíduos únicos.

- Você acha que as características físicas são importantes? Por quê?

Sim, porque tem um impacto muito grande na sociedade nos dias de hoje.

Figura 15: Sim, porque tem um impacto muito grande na sociedade nos dias de hoje.

Nessas duas respostas, percebemos outro olhar para o uso das descrições físicas, que não somente o de identificar as pessoas pela aparência, mas também em relação à identidade dos indivíduos.

Quando voltada à relação das descrições físicas e o trecho da obra literária, os alunos consideraram o vocabulário importante para o texto literário apresentado, porém ainda relacionaram as descrições ao objetivo prático de identificar a personagem descrita, como representado na figura seguinte:

- No trecho do livro as características físicas foram importantes? Por quê?

Sim, serviram para caracterizar o personagem e assim tivemos noção de como ele é.

Figura 16: Sim, serviram para caracterizar o personagem e assim tivemos noção de como ele é.

Ainda na última pergunta da atividade (Na sua opinião, qual pode ser a relação entre as características físicas da autora e sua autobiografia?), a maioria dos alunos não relacionou as descrições físicas na obra com a questão racial presente na autobiografia de Angelou. Apenas um dos alunos mencionou em sua resposta uma relação das características físicas descritas no texto com a autobiografia, como visto na figura abaixo:

- Na sua opinião, qual pode ser a relação entre as características físicas da autora e sua autobiografia?

Pelas características dela, pode-se imaginar o contexto de como ela vivia e o que sofria com sua aparência.

Figura 17: Pelas características dela, pode-se imaginar o contexto de como ela vivia e o que sofria com sua aparência.

Dessa forma, vemos que na atividade 01, os alunos iniciam um processo de pensamento crítico em relação ao texto, mas se concentram, na maior parte das vezes, na introdução à estrutura gramatical e ao vocabulário. Veremos ainda na análise a reação da professora e dos alunos quanto ao uso das imagens na apresentação do vocabulário. Os participantes entrevistados disseram que o uso das imagens foi muito positivo para o ensino da língua. Por isso, acredito terem sido motivados pela nova estratégia de ensino de vocabulário a se empenharem mais a responder as questões que envolviam os aspectos gramaticais. Também durante as gravações da aula referentes à atividade I é possível perceber maior participação nas questões que envolviam o uso do vocabulário.

Após a atividade I, os alunos responderam ao questionário que buscava saber sobre suas percepções quanto à atividade e compreender que aspectos poderíamos repensar para as

atividades seguintes. Os alunos, de forma geral, foram muito positivos a respeito da aplicação da atividade I e se mostraram muito motivados a continuar contribuindo com a pesquisa. Quando questionados sobre o que acharam da primeira das atividades, alguns adjetivos foram frequentes nas respostas, como *diferente, dinâmica e interessante*. Nesse momento da coleta de dados também fica evidente a reação ao uso das imagens, como mostram os excertos transcritos dos questionários:

*Foi uma aula diferente, onde aprendemos através de imagens e debates.*

*Achei uma boa iniciativa e uma forma nova de descontrair saindo da rotina de sala de aula.*

*Uma aula diferente no bom sentido, que envolve todo o assunto de forma descontraída e inteligente.*

*Gostei por ter sido apresentado a mim de um modo diferente a língua inglesa, me causando um interesse maior sobre a mesma.*

Como mostram os quatro exemplos acima, os alunos demonstraram interesse pela abordagem feita em sala de aula quanto ao aspecto linguístico. Além disso, alguns alunos mencionaram as discussões motivadas pelas perguntas ao final da atividade. Um exemplo disso é a resposta transcrita acima, em que o aluno utiliza o termo “debates”. Outro dado importante coletado através do questionário foi a unanimidade entre os alunos de não apresentarem pontos negativos sobre a atividade. Sabe-se que é difícil para os alunos apresentarem aspectos negativos em relação a seu professor, já que existe o risco de sua avaliação negativa resultar em notas baixas, ou até mesmo em um constrangimento em sala de aula. No entanto, foi possível perceber uma atitude positiva por parte dos alunos durante as atividades. Além disso, muitos dos pontos positivos apresentados pelos alunos referiam-se ao uso de imagens para abordar aspectos gramaticais, o que parece ter contribuído para aumentar o interesse e a motivação em sala de aula.

Sobre a última pergunta do questionário (Você considera ter aprendido algo além da língua inglesa com as atividades da aula? O que?), as respostas positivas tiveram relação com a dinâmica da aula, e não com o aspecto crítico da atividade, como a pergunta visava a avaliar. Um dos elementos recorrentes nas respostas para essa pergunta foi o trabalho em grupo, como mostram os exemplos a seguir:

*Como trabalhar em equipe com os integrantes do 2º F.*

*Sim, trabalho em equipe e colaboração.*

Dessa forma, os principais elementos considerados importantes a serem mantidos em outras atividades foram o uso das imagens e as discussões em grupo, realizadas a partir dos temas abordados nas atividades. Procurou-se também controlar melhor o tempo, a fim de que as discussões em grupo pudessem ser mais bem exploradas e que os alunos tivessem tempo para expressar as ideias discutidas a partir das propostas dos *handouts*.

#### 4.2.1.2 A perspectiva da professora

A perspectiva da professora a partir das três atividades foi registrada através de entrevistas realizadas logo após a aplicação de cada uma das atividades (APÊNDICES 11, 12 e 13). Na entrevista sobre a atividade 01, iniciei com uma pergunta geral sobre a atividade, seguida de outra pergunta a respeito da expectativa da professora em relação à proposta de atividade. O texto que segue é um excerto da transcrição da entrevista referente às duas perguntas.

##### ***O que você achou dessa atividade aplicada em sala de aula?***

*Achei muito interessante porque fez com que o inglês chegasse até os meninos, aos estudantes, de forma mais acessível, não de uma forma... não percebi em nenhum momento que os meninos ficassem inibidos com a presença da língua inglesa. Foi muito tranquilo, ficou muito fácil do jeito que você a colocou, ficou uma abordagem muito acessível.*

##### ***Qual era sua expectativa quanto à atividade antes de ela ser aplicada em sala de aula?***

*Achei muito interessante, primeiro porque ela tinha imagem. Independente da idade do aluno, a imagem auxilia muito, principalmente se o aluno for visual. A imagem auxilia muito, ela dá um suporte muito grande. Então achei muito interessante a questão das descrições estarem associadas à imagem.*

Vemos que o uso das imagens também foi ressaltado pela professora, que apesar de não falar sobre a sua expectativa em relação à atividade 01, enfatiza o quão importante as imagens foram para ela e para os alunos. Também se observa o papel da imagem na atividade na perspectiva da professora, quando ela afirma: *A imagem auxilia muito, ela dá um suporte muito grande.* A professora Maria se apropria do conceito de imagem como algo que dá suporte ao texto, e não algo que exerce função independente na produção de sentidos. Assim,

percebemos em outros momentos da coleta de dados, como a professora associa a imagem a um entretenimento para os alunos, possuindo a função de deixar a atividade mais fácil e lúdica.

Assim como a relação do ensino da língua com a imagem, a relação da literatura com a língua também foi avaliada pela professora como um elemento facilitador da aprendizagem, como descrito no excerto da entrevista transcrito abaixo:

***E você acha que o conteúdo gramatical teve uma relação boa com a literatura?***

*Eu achei que a literatura suavizou o ensino da gramática, porque muitas vezes o ensino da gramática fica muito pesado quando dado sozinho, então a literatura deu uma..ela suavizou esse aprendizado.*

Ao ouvir tal associação da professora entre a literatura e o ensino da língua inglesa, questionei sobre a função crítica da literatura, como vemos no excerto abaixo:

***Você acha que essa literatura apresentada na primeira aula já gerou uma reflexão crítica?***

*Por enquanto acho que não. A gente ainda tá muito no campo descritivo, ainda muito na descrição, né? Da imagem, do conceito. Ainda não gerou reflexão não.*

Com a última pergunta, confirma-se que Maria não considerou a literatura um instrumento de pensamento crítico na atividade I. Para a professora, a literatura apenas teve papel de elemento facilitador e complemento da estrutura linguística, ainda não oferecendo ao aluno uma reflexão crítica sobre o tema abordado.

Para terminar a entrevista, procurei compreender que elementos da atividade I se refletiriam na prática docente de Maria, uma vez que a professora avaliou positivamente a atividade proposta. O excerto abaixo registra essa questão:

***A atividade gerou em você algo novo que você queira aplicar em suas aulas?***

*Claro, gostaria sim. Já pedi autorização pra utilizar essa atividade e outras similares pra tá trabalhando com os meninos.*

***Qual aspecto principal você quer inserir nas suas aulas de inglês?***

*Eu gostei muito da associação das imagens com os adjetivos, a parte descritiva, e gostei muito da parte textual, onde você vai resgatando vocábulos que os alunos já conhecem e vai familiarizando o aluno ao texto.*

Como visto no trecho acima, a atividade I proporcionou à professora ideias para estratégias diferentes daquelas comuns à sua sala de aula. Nas respostas das duas últimas

perguntas Maria confirmou como o uso das imagens e do texto literário teve efeito na sua trajetória docente, ainda que não as considerasse um meio de promover o pensamento crítico do aluno.

Após a análise da entrevista da professora, referente à atividade I, foi possível planejar a atividade seguinte, uma vez que as impressões de Maria foram consideradas para o planejamento. Além disso, as impressões de alunos e professora foram importantes para que eu compreendesse que categorias, presentes na classificação de Duboc (2012), estariam presentes na atividade I. Tal análise apresento na seção seguinte.

#### 4.2.1.3 As etapas (DUBOC, 2012) encontradas na atividade I

A partir das impressões dos alunos e da professora Maria quanto à atividade I, considero presentes nessa atividade as seguintes categorias de Duboc (2012):

- Experiências com o conhecido;
- Experiências com o novo;
- Conceituações.

A primeira questão da atividade I exigia do aluno resgatar o que já lhe era familiar em relação ao vocabulário de descrições físicas, uma vez que ele deveria encontrar no texto adjetivos que se relacionassem ao campo semântico trabalhado. Assim, os alunos partiram de suas experiências com o conhecido, antes de serem apresentados a novos conceitos e estruturas. Além das estruturas gramaticais, a experiência com o conhecido também se fez importante ao responderem às perguntas ao final da atividade, ao buscarem por meio de seu conhecimento de mundo, relacionar as experiências com a questão racial, com o possível drama vivido pela autora do texto.

A partir das revisitações de suas experiências com o conhecido, foram-lhes apresentados conceitos novos. Assim como com o conhecido, além de novo vocabulário, apresentou-se ao aluno uma nova proposta de leitura: a narrativa autobiográfica de origem norte-americana, narrada por uma escritora negra. Dessa forma, não só a estrutura da língua ou do texto poderia ser nova ao aluno, como o tema abordado na escrita de Maya Angelou.

Todo esse processo que os alunos participantes percorreram durante a atividade I foi mediado por conceituações, a fim de deixá-los cientes dos objetivos de cada uma das questões, além de terem no próprio *handout* os objetivos gerais da atividade (conforme pode

ser visto nos APÊNDICES 05, 06 e 07). As conceituações eram, em sua maioria, feitas de modo oral, ao esclarecer antes de cada exercício pedido ao aluno, o porquê de se fazer de tal modo. Um exemplo de conceituação ocorreu no momento em que os alunos seriam apresentados ao vocabulário de descrições físicas, como mostra o excerto transcrito abaixo:

**P:***Ok, pessoal. Prestem atenção! O vocabulário... a forma mais fácil e a melhor forma de aprender vocabulário é com imagens, que aí você não precisa relacionar a palavra em inglês com o português. Se você relaciona a palavra em inglês com a imagem, não precisa recorrer à língua materna, que é o português, certo? Por isso que trouxemos imagens pra vocês.*

Dessa forma, avalio que as principais etapas para a promoção do LC presentes na primeira da série de atividades foram a experiência com o conhecido, a experiência com o novo e as conceituações, conforme proposto por DUBOC (2012). Embora fosse esperado que a atividade promovesse a expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2010), ainda não considero essa uma etapa muito clara na atividade, uma vez que, ao analisar as reações dos alunos e da professora Maria, a etapa não apareceu como recorrente nas duas perspectivas.

#### 4.2.2 Atividade II

A segunda atividade, que deu continuidade à atividade I, tinha os seguintes objetivos:

- Utilizar estrutura gramatical e vocabulário apresentados para falar de descrições físicas;
- Apresentar exemplo de literatura autobiográfica de expressão inglesa e aspectos biográficos da autora;
- Discutir temas relacionados aos textos literários e às questões sociais.

Ao iniciar a atividade, os alunos ouviram uma descrição física lida em primeira pessoa pela professora. Através da descrição, os alunos deveriam fazer um desenho de acordo com as características ouvidas, dentro de um quadro em branco dado na questão 01 do *handout*. Após finalizar o desenho, os alunos compararam seus próprios desenhos com os do grupo e discutiram as semelhanças e diferenças. Após esse exercício de prática do vocabulário, os alunos foram informados que essa descrição seria a de Maya Angelou, autora do livro de onde

o trecho da atividade 1 foi extraído. Assim, leram uma breve biografia de Angelou, acompanhada de sua foto quando criança.

Após a leitura de sua biografia e a comparação entre os desenhos feitos e sua foto, os alunos responderam às seguintes perguntas:

- Qual seria a possível relação entre as duas imagens (descrita no trecho inicial da atividade I e a foto de Angelou) e a sua biografia?
- Quantas escritoras você conhece? Cite-as.
- Quantas delas são negras?
- Você vê alguma relação entre a cor da pele e as profissões que as pessoas exercem? Fale um pouco sobre isso.

Depois de discutirem em grupos as questões e escreverem as respostas na atividade, os alunos foram convidados a ler, juntamente com a professora, o poema *Caged Bird*, também de autoria de Angelou. Alunos e professora discutiram os temas presentes no poema e buscaram entender juntos a relação do poema com o livro autobiográfico de Angelou. Após a discussão com a professora e colegas de grupo, os alunos responderam às seguintes perguntas:

- Qual seria a relação da imagem do pássaro com a autobiografia de Angelou?
- Você acha que os conflitos enfrentados por Angelou envolvendo suas características físicas ainda acontecem hoje? Como?

#### 4.2.2.1 A perspectiva dos alunos

Os alunos iniciaram essa atividade escutando a descrição lida pela professora, que segue:

*This is a young girl, she is short and she has short, curly and dark hair. Her eyes are black and she has dark skin. She also has big lips.*

À medida que a professora lia as frases e os alunos mostravam dificuldade em entender a descrição, Maria os auxiliava fazendo gestos, demonstrando as partes do corpo das quais falava. Durante a atividade de *listening*, algumas falas dos alunos foram registradas no diário de campo da pesquisadora, visto que tratam de assuntos pertinentes aos interesses da pesquisa. Ao falar sobre a cor de pele da pessoa descrita, um dos alunos teve o seguinte diálogo com a professora:

M: ...and she has dark skin

A1: Ela é preta

M: Negra, já falamos sobre isso...

No trecho descrito o aluno refere-se à garota como preta, seguido de uma correção da professora, que afirma que já falaram sobre o assunto. Em conversa que presenciei entre a professora e alguns dos alunos da escola, antes de escolhermos a turma em que a pesquisa seria realizada, os alunos falaram um pouco sobre preconceito racial e mencionaram os termos politicamente corretos referentes ao assunto. Assumiram, nesse momento, ser difícil usar os termos corretos em situações de discussão sobre o tema ou ao se referirem a uma pessoa negra. Esse foi, então, o momento em que professora e alunos conversaram sobre o assunto e Maria explicou-lhes que usariam preto ao referir-se à cor de objetos, por exemplo, e que para pessoas usariam negro/negra. Acredito que, durante a atividade, o aluno corrigido pela professora pôde lembrar as discussões em sala em torno desses termos.

Como resultado da atividade I, seguem alguns dos desenhos feitos pelos alunos a partir da leitura da descrição lida pela professora:



Figura 18: Ilustrações de atividade de *listening*.

O objetivo linguístico da primeira atividade era recuperar os adjetivos apresentados na aula anterior e trabalhar a habilidade de escuta dos alunos. Além disso, associada à questão seguinte, a atividade procurava compreender como os alunos representariam a mulher negra

nos desenhos e se associariam à autora do trecho da obra trabalhada na atividade I. Após desenharem de acordo com a descrição lida, os alunos tiveram a oportunidade de comparar os desenhos com os colegas e ver as semelhanças e diferenças.

Quando apresentado aos alunos parágrafo de biografia de Maya Angelou, muitos ainda não associaram o desenho que haviam feito à autora. Após a leitura feita por um aluno, a professora Maria informou-lhes que a autora do primeiro texto da atividade 01 era a mesma garota da foto ao lado da biografia, como mostra o excerto abaixo:

**M:** *Essa pessoa que nós estamos vendo aqui na foto é a mesma pessoa daquele primeiro texto da primeira aula, lembra? Que a gente teve a descrição de uma criança...naquela descrição lá, lembram que vocês identificaram como uma criança loira, dos olhos azuis... lembram? Do cabelo liso... Era essa menina aqui falando..?*

**As:** *Não*

**M:** *Não. Mas era como ela queria se parecer, né? Essa aqui é a Maya Angelou quando criança..*

Vimos que aqui a professora conclui o que a atividade propõe, enquanto os alunos apenas escutam. As perguntas seguintes à atividade, porém, dão oportunidade que o aluno se expresse em relação ao desenho e a biografia da autora. Acredito então, que as respostas referentes à primeira pergunta sofreram influência da fala da professora, seguindo características similares dentre os alunos, como visto nos exemplos abaixo:

After reading the text, answer the questions:

a) Qual seria a possível relação entre as duas imagens e a biografia de Angelou?

A relação seria entre o sonho e a realidade

Figura 19: A relação seria entre o sonho e a realidade.

After reading the text, answer the questions:

a) Qual seria a possível relação entre as duas imagens e a biografia de Angelou?

As duas são escritas pela mesma pessoa e são sobre os esteliotipos da sociedade.

Figura 20: As duas são escritas pela mesma pessoa e são sobre os *esteliótipos* da sociedade.

After reading the text, answer the questions:

a) Qual seria a possível relação entre as duas imagens e a biografia de Angelou?

*Ambas são versões de uma mesma pessoa, uma é a realidade e a outra é uma fantasia*

Figura 21: Ambas são versões de uma mesma pessoa, uma é a realidade e a outra uma fantasia.

Percebe-se que, mesmo relacionando a imagem ao texto de Angelou, os alunos apresentam perspectivas diferentes sobre a relação da imagem de Angelou e o que a autora escreveu. Essas diferentes perspectivas são vistas nas expressões “sonho e realidade”, “*esteliótipos* da sociedade” e “uma é a realidade e a outra é uma fantasia”. Enquanto alguns alunos relacionam o texto à imagem como fantasia e realidade, outros fazem essa relação ao analisar o motivo pelo qual a autora desejou ter outras características físicas. Nas questões seguintes, perguntou-se aos alunos questões não presentes nos textos até então apresentados, mas sobre suas experiências de leitura e sua visão de mundo em relação à questão racial. Quando questionados sobre as escritoras que conheciam, citaram escritoras brasileiras, como Clarice Lispector e Cecília Meireles, além de escritoras de livros atuais, como J.K. Rowling, autora de Harry Potter. Porém, nenhuma das escritoras citadas era negra. Além disso, nenhum dos alunos lembrou de ter lido ou conhecido algum escritor negro. A partir das perguntas sobre o contato dos alunos com escritoras negras, a terceira pergunta buscou compreender a capacidade dos alunos para relacionar a cor da pele às profissões que as pessoas assumem. Reproduzo abaixo alguns exemplos das respostas dos alunos para essa pergunta:

d) Você vê alguma relação entre a cor da pele e as profissões que as pessoas exercem?

Fale um pouco sobre isso.

*Não, ultimamente não existe mais discriminação por parte da cor*

Figura 22: Não, ultimamente não existe mais *discriminação* por parte da cor.

d) Você vê alguma relação entre a cor da pele e as profissões que as pessoas exercem?  
Fale um pouco sobre isso.

*Não hoje em dia o nível intelectual conta bem mais.*

Figura 23: Não. Hoje em dia o nível intelectual conta bem mais.

d) Você vê alguma relação entre a cor da pele e as profissões que as pessoas exercem?  
Fale um pouco sobre isso.

*Acredito eu que tom de pele influencia na profissão sim, mas a força de vontade influencia muito mais, se a pessoa quer, ninguém pode tirar isso dela.*

Figura 24: Acredito eu que tom de pele influencia na profissão sim, mas a força de vontade influencia muito mais, se a pessoa quer, ninguém pode tirar isso dela.

Vê-se nas respostas acima a negação do preconceito racial no mercado de trabalho brasileiro. A maioria dos alunos mostrou atitude similar aos dos alunos que forneceram tais respostas. Observa-se também uma associação entre a posição profissional e o mérito daquele indivíduo, como nos trechos “o nível intelectual conta bem mais” e “a força de vontade influencia muito mais”. É possível concluir, assim, que os alunos não percebem nenhum tipo de discriminação de cor no país e que eles acreditam que isso não interfere na vida profissional das pessoas. Assim, é possível relacionar tal fato à dificuldade dos alunos em associar a escrita autobiográfica de Angelou às suas características físicas, ou ainda ao fato de que não puderam compreender a ausência de escritoras negras em nossa sociedade, como se a cor não exercesse nenhuma influência em suas vidas. Tais resultados foram considerados nas discussões da atividade 03 e avaliados juntamente com a professora, para que pudessemos pensar propostas de futuras discussões.

Para encerrar a segunda etapa das atividades, propus a leitura de um poema da mesma autora, com o objetivo de apresentar um pouco mais das obras de Angelou. O poema foi lido por alunos que se voluntariaram a ler. Após a leitura do poema, Maria discutiu um pouco de suas interpretações com os alunos, assim como o fez com o título antes do início da leitura. É importante lembrar que o objetivo do trabalho com os textos presentes nas atividades não era

de fornecer ao aluno uma tradução literal do texto, mas tentar levantar as possíveis interpretações juntamente com os alunos.

Após a leitura do poema, os alunos responderam a três perguntas, que tiveram por objetivo relacionar a questão racial à imagem presente no poema, e à forma como veem nossa sociedade atual. Nessa sequência de perguntas, vemos respostas que nos permitem perceber um pensamento mais crítico em relação ao tema. Acredito que a discussão sobre o poema levou os alunos a desenvolver um pouco mais de criticidade em relação às atividades anteriores. Transcrevo abaixo algumas das respostas fornecidas pelos alunos:

1) Qual seria a relação da imagem do pássaro à autobiografia de Angelou?

Ela estava presa numa prisão sem grade, porque ela pensava que não poderia ser feliz sendo negra.

Figura 25: Ela estava presa numa prisão sem grade, porque ela pensava que não poderia ser feliz sendo negra.

1) Qual seria a relação da imagem do pássaro à autobiografia de Angelou?

O fato de estar presa, ela na sua imaginação de só seria feliz se fosse branca e o pássaro na sua gaiola.

Figura 26: O fato de estar presa, ela na sua imaginação de só seria feliz se fosse branca e o pássaro na sua gaiola.

Quais as relações entre suas características físicas e suas produções literárias?

Ela retrata como ela se sente na sociedade como um todo presa, sem poder sentir orgulho da sua cor, cabelos.

Figura 27: Ela retrata como ela se sente na *sociedade* como um todo presa, sem poder sentir orgulho da sua cor, cabelos.

Também podemos observar diferenças em relação à criticidade sobre o tema nas respostas dos alunos, como na última pergunta da atividade, que requer que o aluno pense além do texto, ou seja, reflita a questão da identidade racial além da biografia de Angelou.

Você acha que o problema enfrentado por Angelou envolvendo suas características ainda acontece hoje? Como?

Sim, pois ainda tem muito preconceito, exclusão social e a não aceitação.

Figura 28: Sim, pois ainda tem muito preconceito, exclusão social e a não aceitação.

Sim, como o Bullying, em que as pessoas tem medo de expressar.

Figura 29: Sim, como o bullying, em que as pessoas *tem* medo de expressar.

Ainda que nessa fase das atividades o aluno reconheça a posição inferior que o negro tem ocupado na sociedade e a forma como Angelou expressa esse sentimento em sua escrita, alguns alunos ainda apresentam uma visão de distanciamento da realidade do preconceito racial no país, como algo que pertence mais a um outro, de fora, e não a nós, brasileiros. Temos um exemplo desse pensamento na resposta de um dos alunos à última pergunta da atividade:

Você acha que o problema enfrentado por Angelou envolvendo suas características ainda acontece hoje? Como?

Sim, de um modo ainda muito aberto principalmente no país dela.

Figura 30: Sim, de um modo ainda muito aberto principalmente no país dela.

Desse modo, vemos nessa atividade o início de um pensamento crítico em relação à escrita de Angelou, porém o aluno ainda não se refere ao seu local, uma vez que menciona o país da escritora ou até mesmo o Brasil, mas não problematiza seu contexto local. Acredito que os discursos presentes nas falas desses alunos ainda reproduzem o discurso que veem na mídia ou até mesmo na escola, quando é discutida a questão racial. Dessa forma, o aluno

reproduz um discurso de que há preconceito racial em seu país, mas não o vê presente na sua realidade. Por isso, as respostas dos alunos na atividade 02 nos fizeram pensar como poderíamos auxiliar o aluno em um processo de reflexão crítica que o levasse a desenvolver mais sua criticidade, a fim de problematizar sua realidade. Além disso, a conversa em entrevista com a professora Maria também foi essencial para o planejamento da atividade seguinte.

Após a aplicação da segunda atividade, os alunos responderam ao questionário que auxiliou a professora e a mim a pensarmos sobre a atividade seguinte. Nesse questionário, todos os alunos responderam positivamente à pergunta sobre o que acharam da atividade, usando adjetivos como *interessante*, *criativa* e *produtiva*. Um aspecto interessante sobre as respostas sobre a atividade 02 foi o fato de muitos alunos terem mencionado de alguma forma a sua relação com o texto. As respostas a seguir, transcritas dos questionários, são exemplos desse fenômeno:

*Eu consegui perceber com outros olhos a real intenção da autora.*

*Um novo jeito de fazer a leitura.*

*Foi ensinado de forma dinâmica e através de imagens.*

Apesar de ainda apresentarem uma relação de decodificação do texto durante as atividades, pode-se perceber uma nova forma de interação para os alunos com os textos fornecidos. Durante a atividade foi reforçada a ideia de não traduzir todo o texto, mas discuti-lo com os colegas e a professora a fim de compreender as possíveis interpretações. A dinâmica de leitura em grupos foi uma abordagem nova para os alunos e as consequências disso parecem ter sido positivas, levando a uma maior interação entre os colegas e à colaboração entre eles durante a execução das atividades.

#### 4.2.2.2 A perspectiva da professora

Em entrevista após a atividade II com a professora Maria, procurei compreender sua experiência com a atividade e, a partir dela, analisar como poderia planejar a atividade seguinte. Abaixo, apresento e discuto alguns excertos da entrevista feita com Maria após a atividade 02:

***O que você achou da elaboração dessa atividade?***

*Achei muito interessante, achei dinâmica, achei criativa. Achei que leva os meninos a começarem a construir o verdadeiro perfil da poetiza.*

***O que você achou da inserção da literatura, da apresentação da autora e do poema?***

*Achei muito bom! Os alunos têm necessidade disso, é muito pouco trabalhado nas escolas, não só em língua inglesa, mas em língua portuguesa. As pessoas têm medo de poema, então elas não trabalham... Porque na verdade trabalhar com poema dá trabalho (risos), é trabalhoso. Mas achei muito rico, a atividade II principalmente, é muito rica. A partir de agora eu acho que sim! A partir dessa atividade o aluno começa a criar um conceito questionador, um conceito crítico, mesmo porque a poetiza tem isso inserido em sua alma, né? Isso é muito bom!*

Maria tem reação positiva em relação à atividade II e apresenta elementos novos nessa entrevista, que não havia apresentado anteriormente, por exemplo quando fala sobre o início de um processo questionador entre os alunos e a interação deles com a literatura apresentada. Dessa forma, percebemos na fala da professora o que também foi percebido nas respostas dos alunos: uma aproximação com os objetivos das atividades, de levar os alunos a problematizar temas trazidos pela literatura e a promoção do letramento literário.

Também procurei compreender o que era novo para a prática docente da professora, a fim de analisar as contribuições da atividade II para sua sala de aula, uma vez que Maria disse ser “trabalhoso” trabalhar com poesia em sala de aula, como mostra o excerto abaixo.

***E você já fez algo com a literatura, parecido com o que estamos fazendo, em suas aulas de inglês?***

*Não, com poema nunca tinha feito não, é a primeira vez. Mas eu gostei demais, gostei muito mesmo. Também já pedi autorização pra tá utilizando nas minhas aulas.*

***E como você avalia a relação da língua com a literatura nessa atividade?***

*Acho sensacional, acho que o que falta no ensino da língua estrangeira no país é isso. Porque ensinar inglês somente com gramática, somente com frases e regras, a meu ver, sinceramente fica uma língua morta. Quando você introduz literatura, música, você tá introduzindo cultura junto com a língua. Eu acho que a ideia é essa, né?*

Nesse trecho Maria alerta para a necessidade de trabalhar aspectos culturais em sala de aula, ao mesmo tempo em que se ensina a língua. Como vemos nesse excerto, para Maria não

há sentido em ensinar a língua sem considerar seus aspectos culturais. A partir desse ponto de vista expresso por Maria, podemos compreender os projetos de música e literatura feitos por ela nos anos anteriores com seus alunos. Mesmo que isso não fosse parte do currículo escolar, Maria já oferecia aos alunos o contato com projetos que priorizavam os aspectos culturais da língua, como tive a oportunidade de presenciar quando em 2013 participei de alguns deles. Quando questionada a respeito dos pontos negativos da atividade, Maria não apresenta nenhum, como mostra o seguinte excerto:

***Você vê algum ponto negativo nessa atividade? Você mudaria alguma coisa?***

*Não, não mudaria não. Eu gostei muito da forma como foi apresentada.*

Após análise das perspectivas dos alunos e da professora em relação à atividade 02, foi possível compreender que etapas do LC propostas por Duboc (2012) estão presentes nessa segunda atividade, visto que a classificação da autora apresenta categorias presentes no processo de promoção do letramento crítico. Sendo assim, apresento na seção seguinte tais categorias e os elementos da atividade que as justificam.

#### 4.2.2.3 As etapas encontradas na atividade II

Ao analisar os elementos encontrados nas perspectivas da professora e dos alunos sobre a segunda atividade, podemos identificar as seguintes categorias propostas por Duboc (2012):

- Experiência com o conhecido
- Experiência com o novo
- Conceituações
- Conexões locais e globais
- Expansão de perspectivas

Assim como na atividade II, a experiência com o conhecido encontrada na atividade refere-se ao conhecimento prévio dos alunos através do vocabulário. Uma vez apresentado o vocabulário de adjetivos para descrições físicas na atividade II, o aluno pôde recorrer a esse conhecimento para atingir objetivos linguísticos da atividade II. Além disso, resgata-se durante a atividade II o conhecimento de outras escritoras com que os alunos possam já ter

tido contato anteriormente. O objetivo de resgatar essas experiências dos alunos é que esse conhecimento prévio possa vir a contribuir para sua experiência com o novo, além de contribuir em outras categorizações.

A partir de então, as experiências com o novo se deram com a apresentação do texto literário, da biografia da autora e da relação entre ambos. Uma vez que o texto literário foi apresentado aos alunos, estes tiveram uma primeira experiência com esse texto e com a forma como o texto foi trabalhado. Assim, a novidade para os alunos não foi somente a apresentação de um texto novo, mas a relação que tiveram com o texto, utilizando-o como propiciador da aprendizagem da língua inglesa e do aprendizado crítico.

As conceituações estiveram presentes nessa atividade à medida que os alunos estiveram cientes dos objetivos de se estudar a literatura e discutir temas presentes nos textos. Nessa atividade, considero uma das conceituações feitas pela professora como a mais importante para a experiência do aluno com a atividade: a explicação da abordagem do poema e o objetivo de compreendê-lo a partir da autobiografia da autora. Uma vez que a professora explicitou o objetivo de trazer o poema para a sala de aula e a relação deste com a discussão seguinte, as respostas dos alunos mostraram um nível mais elevado de consciência crítica, mesmo que ainda apresentando um distanciamento da problematização feita.

Uma nova categoria surge nessa atividade, uma vez que o aluno é levado a pensar a realidade da escritora norte-americana e a realidade brasileira. Na atividade 02, os alunos são levados a refletir sobre um contexto global e outro local, o seu próprio país. Quando questionados sobre a relação do poema com a autobiografia de Angelou, os alunos refletem sobre a condição da mulher negra vivendo em uma sociedade norte-americana nos anos 1960. Porém, quando questionados sobre a questão racial brasileira atual, os alunos precisaram refletir sobre as experiências das pessoas com quem convivem e suas próprias experiências. Assim, o local e o global estiveram presentes nessa atividade e proporcionaram então a expansão da perspectiva dos alunos (MONTE MOR, 2007; DUBOC; FERRAZ, 2011).

Assim como a discussão em torno das experiências de Angelou com a questão racial, as perguntas feitas aos alunos os levaram a expandir suas visões sobre a sociedade onde vivem e as relações raciais presentes nela. Mesmo que ainda em níveis iniciais de expansão de sua visão sobre o assunto, os alunos puderam perceber que existem diversos fatores a serem considerados na questão racial.

### 4.2.3 Atividade III

Os objetivos para a atividade III foram os seguintes:

- Utilizar vocabulário de adjetivos para descrever características físicas;
- Apresentar novas perspectivas literárias;
- Discutir criticamente temas relacionados à obra literária;

A partir dos objetivos apresentados, a atividade teve início ao apresentar aos alunos alguns livros de literatura infantil, escritos em língua inglesa, mas já traduzidos para o português. Apesar de os participantes serem adolescentes, a escolha por livros infantis se deu para que os alunos recorressem às suas experiências de leitura na infância. Essa escolha é justificada pelo intuito de levá-los a refletir sobre sua formação como leitores, além de levá-los (re)pensar a respeito dos elementos contidos nesses livros e suas contribuições para a formação cidadã. A partir das imagens de três livros (*I love my hair*, *Daddy calls me man* e *Princess Grace*), em que crianças negras aparecem nas capas como protagonistas, foram feitas as seguintes perguntas aos alunos:

01. O que eles têm em comum?
02. Estes livros se parecem com os livros que lia na sua infância? Por quê?
03. Quais crianças estão sendo representadas nestes livros? Descreva-as em inglês usando os adjetivos apresentados nas aulas anteriores.
04. Tente lembrar-se de seu personagem favorito da infância e/ou adolescência e descreva suas características físicas em inglês.
05. Você já teve problemas com sua aparência física? Como foi essa experiência?
06. Sobre as histórias de ficção ou reais que lê ou assiste, quais são as pessoas representadas? Você acha que todas as cores de pele são representadas na literatura/ cinema/ televisão no Brasil?

Após a série de perguntas e discussão entre os grupos a respeito delas, a professora trabalhou com os alunos a seguinte imagem:

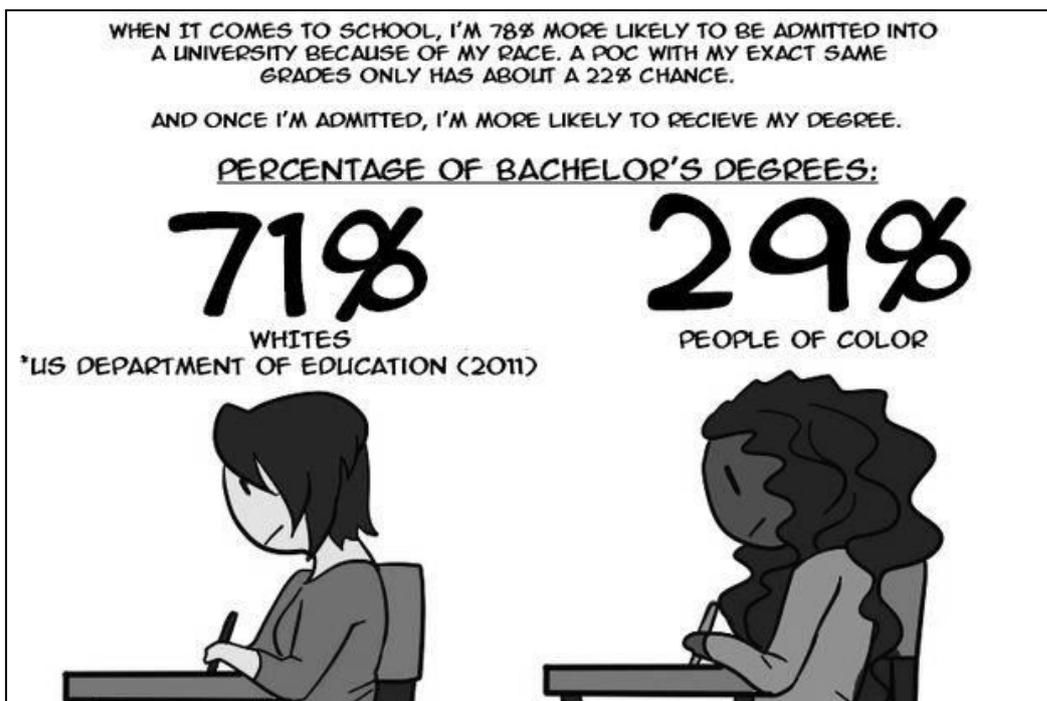


Figura 31: Imagem da atividade III

A imagem foi lida pela professora que pediu aos alunos que discutissem com seus grupos a relação da imagem com as outras atividades e que, em seguida, respondessem às últimas perguntas da série de atividades:

- 1) Quem é a pessoa que fornece a informação?
- 2) Você acha que os dados são similares aos dados brasileiros? Por quê?
- 3) Discuta com seus colegas a porcentagem apresentada acima e faça a mesma porcentagem referente a seus colegas de sala. Discuta as informações e transcreva suas discussões. Qual a relação da porcentagem dada no quadrinho e sua sala de aula?

#### 4.2.3.1 A perspectiva dos alunos

Antes de iniciar a atividade III no *handout* preparado para a aula, a professora julgou necessário fazer uma breve revisão oral da estrutura gramatical apresentada na primeira aula. Ela, então, fez algumas perguntas sobre a estrutura aos alunos, para que fossem levados a lembrar o uso do vocabulário. Após revisar com os alunos, a professora pediu que cada grupo escolhesse um aluno para descrevê-lo fisicamente. Nesse momento, os alunos apresentaram dificuldade ao praticarem a estrutura apenas oralmente, e pediram para escrever

as respostas antes de falar para os colegas. Em vários momentos em sala de aula foi necessário reforçar que era uma atividade com o objetivo de trabalhar a habilidade oral.

Depois de alguns minutos para a prática do vocabulário, iniciaram então a atividade de acordo com as questões preparadas no *handout*. Na primeira pergunta, sobre as capas de livros infantis apresentadas, todos os alunos mencionaram as características físicas como o elemento comum entre as crianças, citando a cor da pele, dos olhos e o cabelo. Na questão seguinte, assim como na primeira, as respostas foram semelhantes entre os alunos, como pode ser visto nas três respostas selecionadas abaixo, que podem representar o total de 25 respostas fornecidas pelos demais alunos:

02. Estes livros se parecem com os livros que lia na sua infância? Por que?

Não, eram todos brancos. Não é muito comum

Figura 32: Não, eram todos brancos. Não é muito comum.

02. Estes livros se parecem com os livros que lia na sua infância? Por que?

Não. Porque as personagens eram brancas

Figura 33: Não. Porque as personagens eram brancas.

02. Estes livros se parecem com os livros que lia na sua infância? Por que?

Não, porque os da minha infância eram sobre contos de fadas

Figura 34: Não, porque os da minha infância eram sobre contos de fadas.

Assim como as respostas dos três alunos acima, o restante dos alunos presentes na aula da atividade III forneceu respostas semelhantes. Podemos, então, concluir que o grupo de livros apresentados não fez parte dos livros lidos pelos alunos na sua infância. Vimos que, na última resposta apresentada acima, a aluna não justifica o motivo de aqueles livros não serem semelhantes aos livros que lia por meio da diferença das características físicas de seus personagens de capa, mas porque, segundo ela, os livros que lia “eram sobre contos de fadas”.

Dessa forma, podemos perceber que no imaginário da aluna, as fadas somente podem ser brancas, ou seja, isso é o que foi construído durante sua formação como leitora.

Na questão seguinte, os alunos deveriam descrever as crianças representadas nos livros utilizando a estrutura de descrições físicas, de forma a recuperar o vocabulário ensinado. Apesar de apresentarem alguns erros gramaticais, todos os alunos escreveram as frases em inglês e aproveitaram a oportunidade para tirar dúvidas sobre o conteúdo. Depois de descrever os personagens das capas, os alunos deveriam lembrar quais foram seus personagens favoritos de infância/adolescência e descrevê-los também, em língua inglesa. Apresento abaixo algumas das respostas dos alunos:

04. Tente lembrar-se de seu personagem favorito da infância e/ou adolescência e descreva suas características físicas em inglês.

Kim Possible, she has a straight red hair, thin, blue eyes, white skin and, fight for justice!

Figura 35: Kim Possible, she has a straight red hair, thin, blue eyes, white skin and, fight for justice!

04. Tente lembrar-se de seu personagem favorito da infância e/ou adolescência e descreva suas características físicas em inglês.

Barbie, body blonde and perfect hair.

Figura 36: Barbie, body blonde and perfect hair.

Como dito pelos alunos anteriormente, nenhum dos personagens descritos possui características similares às crianças das capas dos livros. Enquanto os alunos respondiam a essas questões, foram observadas conversas nos grupos que discutiam os livros mais populares na infância deles e, além disso, pude observar vários alunos levantarem questões muito importantes para a discussão, como a origem dos livros que liam e por quem eram escritos. Tais comentários não são apresentados aqui, pois o áudio da gravação não pôde registrar conversas de grupos quando todos os alunos discutiam, simultaneamente, as questões com seus colegas de grupo.

As perguntas seguintes tinham como objetivo abordar as experiências pessoais dos alunos e expandir suas reflexões a níveis mais amplos, saindo um pouco do texto apresentado através das imagens das capas. Assim, os alunos foram questionados sobre suas experiências pessoais em relação à sua aparência física. Nessa questão, todos os alunos apresentaram algo negativo das suas experiências com o corpo, apesar de a maioria não relatar detalhes de como foi a experiência. Abaixo apresento três das respostas, que exemplificam o restante delas:

05. Você já teve problemas com sua aparência física? Como foi essa experiência?

Sim, não me senti bem.

Figura 37: Sim, não me senti bem.

05. Você já teve problemas com sua aparência física? Como foi essa experiência?

Sim, foi uma experiência bastante desagradável, mas passageira.

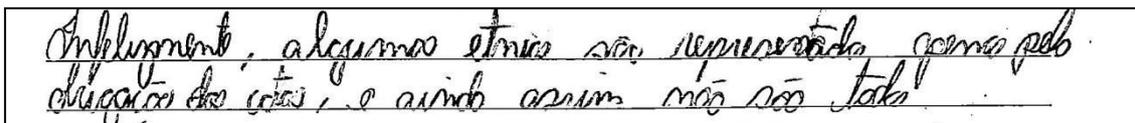
Figura 38: Sim, foi uma experiência bastante desagradável, mas passageira.

05. Você já teve problemas com sua aparência física? Como foi essa experiência?

Meu rosto e meu corpo. Foi péssimo.

Figura 39: Meu rosto e meu corpo. Foi péssimo.

Quanto à pergunta seguinte, sobre se os alunos achavam que todas as cores de pele são representadas na mídia, obtivemos diversas respostas, dividindo os alunos entre aqueles que achavam que todos são representados e aqueles que disseram que, mesmo havendo uma parcela pequena de negros na mídia, ainda assim essa é uma forma de representação. Em conversa da professora com um grupo de alunos durante a atividade, eles também discutiram a quantidade de personagens negros nas séries e filmes que assistem e chegaram à conclusão de que a maioria possui apenas um ator negro em um grande elenco de atores. Uma das alunas então se refere à “cota dos personagens” para nomear esse fato. Além de usar tal expressão em discussão sobre o assunto, essa expressão também foi usada por outro aluno em resposta à atividade, como vemos a seguir:



Infelizmente, algumas etnias são representadas apenas pela obrigação das cotas, e ainda assim não são todas.

Figura 40: Infelizmente, algumas etnias são representadas apenas pela obrigação das cotas, e ainda assim não são todas.

Pode-se depreender a partir da resposta acima, uma visão crítica desse aluno em relação ao que assiste, uma vez que apesar de ver o ator ou atriz negros em filmes e séries, consegue compreender a diferença da proporção destes na sociedade e na mídia.

Percebe-se, assim, na atividade 03, maior atenção dos alunos em relação ao tema discutido. Assim como nas respostas das atividades, as discussões em sala de aula entre os grupos pareciam mais profundas e produtivas comparadas às discussões das aulas anteriores. Essa discussão a respeito da representação do negro na mídia brasileira foi, até aquele momento, a discussão mais polêmica, em que um maior número de alunos contribuiu com suas opiniões. Van Dijk (2008) defende que, no mundo contemporâneo, a escrita e a fala representam um papel importante na reprodução do racismo. Assim, as elites dominantes dos meios de comunicação exercem função problemática de controle de discursos sociais a que nossos alunos têm contato. Segundo Van Dijk (2008), são as elites que controlam o discurso, por exemplo, "em reuniões de gabinete e debates parlamentares, em entrevistas de emprego, em notícias jornalísticas, na publicidade, em aulas, em livros didáticos, em artigos acadêmicos, em filmes ou *talk shows*" (p. 133). Por isso, percebeu-se nas discussões sobre o tema trazido na atividade, a importância de problematizar o discurso dominante que tenta legitimar o lugar do negro na mídia e na sociedade.

Na questão seguinte, última da série de atividades, os alunos responderam às três questões que objetivaram fazer com que eles (re)pensassem a situação apresentada de forma local. Enquanto liam dados norte-americanos sobre a questão do acesso da comunidade negra às universidades, os alunos precisaram pensar sobre a mesma questão em contexto brasileiro. Após lerem que 71% das pessoas brancas norte-americanas têm diploma universitário, enquanto apenas 29% dos negros o têm, a maioria dos alunos disse em resposta à segunda pergunta que os dados brasileiros não eram similares aos fornecidos na imagem. Seguem algumas das respostas fornecidas:

2) Você acha que os dados são similares aos dados brasileiros? Por que?

Não, pois no Brasil os negros tem benefícios.

Figura 41: Não, pois no Brasil os negros tem benefícios.

2) Você acha que os dados são similares aos dados brasileiros? Por que?

Não, pois o Brasil oferece mais oportunidade aos afro descendentes.

Figura 42: Não, pois o Brasil oferece mais oportunidade aos afro descendentes.

2) Você acha que os dados são similares aos dados brasileiros? Por que?

Não. Porque o Brasil tem uma grande variedade racial.

Figura 43: Não. Porque o Brasil tem uma grande variedade racial.

Tais respostas foram selecionadas porque representam bem as repostas do restante dos alunos. As respostas foram fornecidas antes da discussão promovida pela professora, que foi gravada em áudio. Apesar de não ser possível compreender uma parte da discussão, já que muitos alunos falavam ao mesmo tempo, foi possível transcrever um trecho significativo da discussão referente à última pergunta apresentada. Apresento abaixo um excerto dessa discussão:

**M:** Você acha que os dados são similares aos dados brasileiros?

**As:** Não

**M:** Por que não?

**A1:** Porque tem um monte de bolsa pra negro.

**A2:** Tem cota

**A3:** Mas aqui também tem mais negros

**M:** Vocês acham então que nas universidades brasileiras... no Brasil inteiro... qual seria a porcentagem de negros e brancos?

**A2:** Nós temos mais negros

**M:** Mais negros que brancos, né? E se você for lá na UFMG, a maioria são negros?

*As: Não.*

*M: E aqui na escola, quantos professores negros vocês têm?*

*A4: Acho que um.*

*A5: Imagina na escola particular...*

*A6: Mas, Maria, você acha que isso é por causa da cor da pele?*

*M: É essa a questão: é por causa da cor da pele?*

*A1: Às vezes é só uma coincidência... Que aqui na nossa escola não tem...*

*M: Mas será também que é uma coincidência em outros lugares que a gente falou?*

*A2: Lá na minha outra escola também não tinha nenhum...*

*M: Sim, não seria uma questão de oportunidades para as pessoas negras?*

*A2: Mas também quando eles formaram o preconceito era bem maior...*

*M: Então também é uma coisa que vem refletindo de anos atrás, né?*

Sobre a inicial negação dos alunos em relação ao privilégio da comunidade branca brasileira, Van Dijk (2008) defende que a negação do racismo na sociedade assume diferentes formas, e que depende de situações específicas, pessoais ou grupais. Uma das formas de negar o racismo, segundo o autor, é o que ele chama de mitigações: amenizações, minimização ou até o emprego de eufemismos. Assim como a negação do racismo acontece com frequência em nossa sociedade, segundo Van Dijk (2008), a negação do pouco acesso de negros a situações e lugares de poder também foi negada pelos alunos participantes desta pesquisa durante as atividades.

Assim como no excerto transcrito acima, o restante da discussão proporcionou aos alunos pensar vários fatores a respeito do acesso da população negra na universidade. Pode-se concluir então, que a discussão foi produtiva à medida que fez com que os alunos repensassem ideias e crenças pré-estabelecidas. Dessa forma, considero que a professora participante encontrou uma brecha (DUBOC, 2012; 2015) na atividade para promover uma desestabilização da maneira de pensar dos alunos. A brecha encontrada por Maria foi muito importante para a finalização da série de atividades propostas.

Nas respostas aos questionários após a atividade III, é possível perceber uma avaliação diferente das avaliações feitas para as atividades anteriores, principalmente no que se refere ao “algo novo” que o aluno aprendeu. Todos os alunos acharam positiva a terceira atividade e não apresentaram nenhum ponto negativo, apenas positivos, como por exemplo as respostas abaixo:

*Os temas abordados*

*O debate sobre raça e preconceito*

*Nos alertou sobre a diferença*

Além da questão crítica, alguns alunos também mencionaram a apresentação de vocabulário novo e de nomenclatura referente às questões de raça e cor. Dessa forma, podemos concluir que a atividade atingiu o objetivo linguístico e também o de promover o pensamento crítico através da literatura.

Quando os alunos foram questionados se aprenderam algo além da língua inglesa e o que aprenderam, diversas respostas foram relevantes para esta pesquisa, como por exemplo as respostas representadas abaixo:

*Sim, sobre raças.*

*Sim, que o preconceito ainda existe.*

*Conceitos importantes para a vida pessoal.*

*Sim, a importância racial.*

*Sim, que não podemos ter preconceito.*

Dos três questionários aplicados aos alunos, um após cada uma das atividades, o terceiro deles apresentou maior número de informações referentes às discussões promovidas pelo material didático utilizado e pela professora. Além de mencionarem com frequência o aspecto crítico, os alunos também ressaltaram em suas respostas a estrutura linguística como elemento positivo da atividade e conhecimento novo para eles.

#### 4.2.3.2 A perspectiva da professora

Antes mesmo de fazer a entrevista com Maria após a aplicação da atividade III, foi possível perceber que esta seria sua atividade preferida, visto sua excitação quanto às discussões promovidas e pelo entusiasmo dos alunos durante a atividade. Reproduzo abaixo excerto da entrevista com a professora Maria após atividade III:

***O que você achou da aula de hoje?***

*Achei muito boa! Achei que você trouxe um nível de consciência pros meninos a respeito da inclusão do negro, principalmente na graduação, uma coisa que eles não sabiam.*

***Você achou mais interessante as discussões dentro da atividade, ou aquelas que propomos além da atividade?***

*Eu acho que a atividade acabou gerando discussões pertinentes ao assunto, então todas foram de muito bom proveito. Você vê que eles falaram as dúvidas que tinham, e você acabou esclarecendo que o negro não tem tanta oportunidade... a palavra certa é oportunidade, né?*

***E você acha que a atividade, mesmo sendo voltada para um aspecto crítico, trabalhou a língua inglesa também?***

*Deu sim, principalmente nessas questões onde você pede pra trabalhar com os adjetivos, o tempo todo você tá esbarrando nisso...as capas dos livros...você também trabalha com a língua inglesa... então tá sim.*

Uma preocupação inicial ao propor as atividades era a de abordar os aspectos literários, linguísticos e críticos em cada uma das atividades, e o relato da professora deixou claro que esses três elementos foram significativos na atividade III. A avaliação final de Maria responde à parte dos objetivos, quando ela relaciona o uso da literatura ao ensino da gramática ou às discussões críticas durante a atividade. Mesmo que um dos elementos se sobressaísse durante parte da aplicação da terceira atividade, foi possível perceber os três elementos presentes e inter-relacionados. A análise dessa interação será feita de forma mais completa adiante nas considerações finais da análise.

#### 4.2.3.3 As etapas( DUBOC, 2012) encontradas na atividade III

Após a análise das perspectivas dos alunos e da professora em relação à atividade III, concluiu estarem presentes nesse processo as seguintes etapas sugeridas por Duboc (2012) para a promoção do LC:

- Experiência com o conhecido
- Experiência com o novo
- Conceituações
- Conexões locais e globais
- Expansão de perspectivas

Assim como nas atividades anteriores, também na atividade III o aluno foi apresentado ao novo a partir de suas experiências com o conhecido. Já no início da atividade, o aluno tem

contato com literatura infantil a partir de livros que tem personagens negros como protagonistas e logo se recorre à infância do aluno para que ele resgate suas experiências e assim, possa problematizar o que lhe é novo. Além de resgatar suas experiências de leitura, também se resgata suas experiências que envolvem o contato com a mídia brasileira, e proporciona-se, a partir disso, uma reflexão sobre o tema racial. Assim como nas outras atividades, também aqui é importante lembrar que o vocabulário e a estrutura linguística contribuem para que os alunos os utilizem nas respostas das atividades.

Assim, além de proporcionar ao aluno novas experiências de uso da língua, também são propostas novas formas de pensar, dialogar com o texto e com os colegas e a professora. À medida que as perguntas sobre as questões presentes no texto são feitas, assim como perguntas sobre suas experiências e seu país, o aluno é levado a pensar a partir de novas perspectivas, talvez nunca pensadas anteriormente. O contato com o novo foi muito importante nessa atividade, uma vez que proporcionou discussões em um patamar mais elevado de criticidade, se comparado às demais atividades.

Novamente as conceituações foram presentes na atividade III, desde o momento da leitura dos objetivos antes do início da atividade, até as explicações feitas pela professora durante a aplicação das atividades, a fim de colocar os alunos a par do intuito de cada uma das questões.

As conexões locais e globais estiveram presentes nesta atividade em dois momentos diferentes: o primeiro deles aconteceu no início da atividade, quando as capas de livros estrangeiros foram apresentadas aos alunos e estes fizeram a relação com seus livros lidos na infância. No segundo momento, na imagem fornecida com dados norte-americanos sobre o acesso dos negros na universidade, quando os alunos tiveram de fazer relação entre os países norte-americanos e o Brasil e buscar compreender quais são as diferenças e semelhanças entre os dois contextos, além de serem levados a pensar e problematizar os diferentes fatores que permeiam a questão racial no Brasil. Nesse último momento de relação entre o local e o global, o local não esteve presente apenas em um nível nacional, mas também regional e de sua própria sala de aula, o que motivou as discussões.

A partir dessas etapas, e também com base nos questionários finais, foi possível perceber o próprio reconhecimento do aluno a respeito de seu nível de criticidade em relação à questão racial. Assim, foi nítida durante a atividade 03 a expansão de perspectivas por meio de discussões em grupos, respostas às perguntas feitas pela professora e respostas às atividades. Monte Mór (2010) compreende a expansão de perspectivas como o reconhecimento da diversidade de heterogeneidade de visões de mundo, o que amplia o

conhecimento e a visão de mundo do aluno. Apesar do pouco tempo para a aplicação das atividades, acredito que os alunos puderam reconhecer as diversas perspectivas que podem existir em torno da questão racial e compreender que esse é um assunto complexo. A meu ver, mesmo não trazendo transformações concretas a curto prazo, poder refletir sobre o assunto de uma forma diferente já é engajar o aluno a partir de um letramento crítico.

Sobre a última etapa proposta por Duboc (2012), transformação, analiso-a na próxima seção, entre outros elementos importantes para a pesquisa.

### 4.3 Considerações Finais da Análise

Após analisar as reações de professora e alunos às atividades aplicadas, destaco a seguir as contribuições das atividades para a formação dos participantes, além de propor imagens que ilustram as relações dos elementos presentes na pesquisa.

#### 4.3.1 E quanto à transformação?

Segundo Duboc (2012, p. 10), a transformação, última das etapas para a promoção do LC, refere-se a “desenvolver a ‘transposição’ da expansão ocorrida a novas situações em diferentes contextos, de forma a contribuir para a formação de cidadãos éticos e responsáveis (porque reconhecem a heterogeneidade para além da sala de aula, em outras práticas sociais).” Dessa forma, a transformação viria como consequência da capacidade do aluno de expandir sua perspectiva e re(pensar) suas antigas formas de ver o mundo e os temas presentes nele. Assim, a transformação pode vir a ser uma etapa futura, em que o aluno encontra oportunidades de transpor sua nova maneira de questionar discursos, hábitos e relações de poder para novos textos e contextos.

Diante disso, na seção sobre a análise das atividades, onde investigo que etapas propostas por Duboc (2012) estão presentes em cada atividade, não apresento a transformação como etapa presente em nenhuma delas, uma vez que a transformação pode ser identificada a longo prazo, bem como pode acontecer em ambiente fora da sala de aula. Como o tempo de pesquisa na escola é curto em relação à carga horária total do aluno, não foi possível identificar sequer a presença dessa etapa dentro da sala de aula. A meu ver, a tentativa de

identificar processos de transformação na sala de aula pesquisada após a aplicação das atividades reduziria o conceito dessa etapa a algo menos complexo do que realmente é.

Segundo Mattos e Valério (2010), no LC “a língua assume um caráter libertador, pois é por intermédio do controle e da crítica aos significados imbuídos no discurso e pela criação de um discurso alternativo que se daria a construção do cidadão consciente” (p. 139), e a liberdade conquistada pelo aluno por meio do LC faz com este aprenda “língua (materna e / ou estrangeira) para transformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier” (ibid. p. 139). Dessa forma, acredito que não seria justo esperar do aluno que forneça resultados imediatos de transformação em consequência da pesquisa, se o principal objetivo do LC é fornecer condições para que esse aluno seja capaz de agir livremente ao longo de toda sua vida.

Por fim, conclui-se que as atividades tenham proporcionado aos alunos meios de expandir suas formas de pensar e assim, possam ser capazes de questionar e problematizar relações e discursos antes não vistos. Portanto, acredito que esses alunos possam ser futuros meios de transformação e ainda, agentes transformadores.

Dessa forma, destaco no Quadro 03 a seguir as etapas do LC propostas por Duboc (2012) encontradas nas três atividades utilizadas durante a coleta de dados desta pesquisa:

Atividade	I	II	III
Etapas			
Experiência com o conhecido			
Experiência com o novo			
Conceituações			
Conexões globais e locais			
Expansão de perspectivas			
Transformação			

Quadro 04 – Etapas de Duboc (2012) encontradas nas atividades

#### 4.3.2 A interação literatura/ língua/ LC

Desde o início da elaboração das atividades propostas na presente pesquisa, houve a tentativa de abordar os elementos literatura, ensino da língua e LC de forma igualitária, não-linear e não-hierárquica. Tal preocupação ocorreu como consequência de críticas na área da Linguística Aplicada – por exemplo, Paiva (2015) – a respeito do ensino de línguas por meio da promoção do LC. Tal crítica baseia-se na crença de que, ao promover atividades de LC em sala de aula, o ensino da língua seria esquecido. Porém, conforme pode ser visto nas atividades propostas nesta pesquisa, foi possível proporcionar uma relação produtiva entre o ensino da língua e a promoção do LC através da literatura. A Figura 44 abaixo visa a ilustrar a relação desses três elementos, de forma a considerá-los igualmente importantes no processo de ensino de ILE:

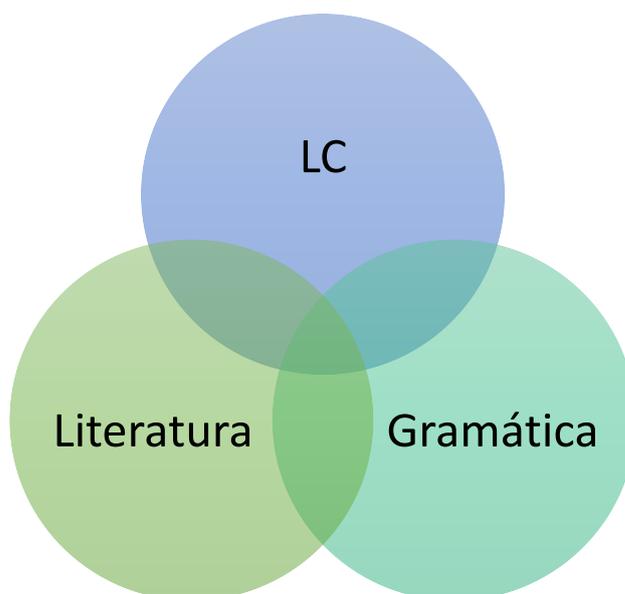


Figura 44: Relação LC/ Literatura/ Gramática na pesquisa

Como ilustra a figura acima, há uma interseção entre os três elementos, de forma que não houve momento em que um deles terminasse para que outro pudesse começar durante as atividades, assim como não há uma ordem pré-determinada de uso de cada um dos elementos. Assim, LC, literatura e gramática assumiram funções equivalentes em sala de aula de maneira complementar, contribuindo para o desenvolvimento das atividades.

Além disso, é possível perceber também, a partir da análise das atividades aqui relatadas, a interação ocorrida entre a literatura, as brechas e o letramento crítico nesta pesquisa. A figura 45 a seguir ilustra essa interação.

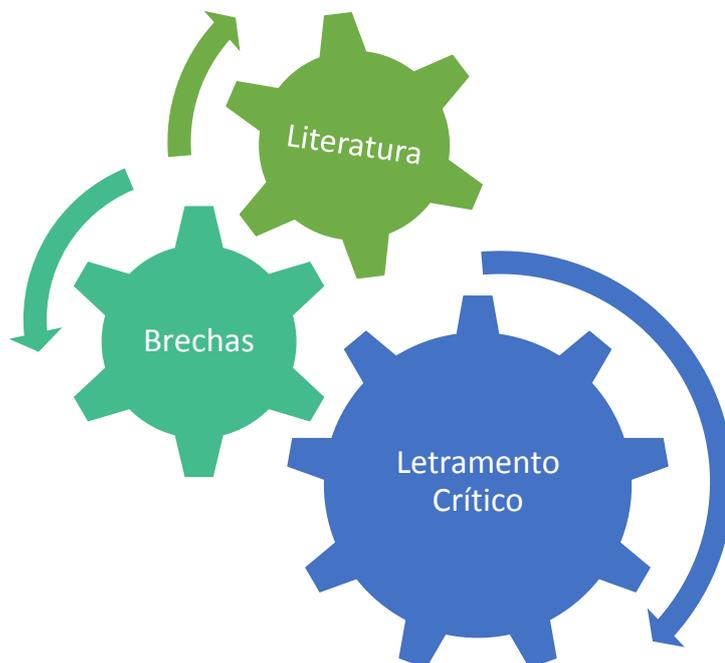


Figura 45: Interação literatura/brechas/LC

É necessário esclarecer, no entanto, que a figura acima ilustra uma relação entre literatura, brechas e letramento crítico presente especificamente nesta pesquisa. O objetivo não é generalizar as relações entre os elementos para a promoção do LC em salas de aula de língua estrangeira, mas ilustrar uma possível interação percebida a partir da análise realizada neste trabalho. É possível pensar, porém, que tal interação se repita em contextos semelhantes.

Assim, a literatura pode ser um meio de proporcionar ao aluno/leitor perspectivas diferentes sobre um mesmo tema, levando-o a um patamar mais elevado de compreensão e expansão de ideias. Através das reflexões feitas a partir do texto literário, mediadas pelo professor de língua em sala de aula, a literatura poderá ter a função de brecha (DUBOC, 2012, 2015) para a promoção do letramento crítico no contexto de ensino da língua inglesa. A partir dessa perspectiva, a pesquisa aqui relatada teve como proposta o ensino da língua inglesa em três eixos: a literatura, o ensino da estrutura linguística e o letramento crítico como elementos que interagem de forma não-linear e sem formação hierárquica. Dessa forma, o objetivo do ensino não é apenas o de letrar criticamente o aluno, mas de fazê-lo à medida que se encontrem brechas no letramento literário durante o ensino do uso das estruturas da língua inglesa.

## Capítulo 5

### *Considerações Finais*

#### 5.1 De volta aos objetivos da pesquisa

Este é o capítulo final deste trabalho, que tem por objetivo apresentar as considerações finais desta pesquisa. Primeiramente, retorno aos objetivos propostos no capítulo inicial, buscando avaliá-los. A seguir, discuto as possíveis implicações desta pesquisa para a relação pesquisador/pesquisado e suas contribuições para a formação acadêmica dos alunos. Por fim, apresento sugestões para pesquisas futuras.

Como apresentado no capítulo introdutório, o principal objetivo da pesquisa foi investigar de que modo o LC pode estar presente em aulas de língua inglesa ao se propor a inserção de um conteúdo de literatura de expressão inglesa. Buscou-se alcançar o objetivo geral por meio da aplicação de atividades que integrassem LC e ensino de inglês através de textos literários. A partir de entrevistas, respostas em questionários e nas atividades, notas de campo da pesquisadora e observação das aulas, foi possível concluir que o conteúdo de literatura de expressão inglesa em sala de aula pode vir a ser elemento importante na promoção do letramento literário e crítico, mesmo não fazendo parte do currículo obrigatório nacional. Assim, a inserção da literatura em sala de aula pode gerar benefícios para a sala de aula à medida que a literatura dialoga com o conteúdo linguístico já programado, ao mesmo tempo em que promove o LC.

A literatura autobiográfica, escolhida para os textos presentes nas atividades, contribuiu para que o aluno expandisse sua perspectiva (MONTE MÓR, 2010) em relação à sua identidade de raça, além de auxiliar o aluno a re(pensar) o lugar da mulher negra e seu próprio lugar na sociedade brasileira. Além disso, pode-se perceber que o objetivo geral foi alcançado à medida que a análise das discussões em sala pôde compreender a evolução da criticidade do aluno e a desconstrução de paradigmas presentes.

Para atingir o objetivo geral, buscou-se analisar a inserção do conteúdo de literatura nas aulas de inglês e sua relação com as discussões sobre a questão racial. Como apresentado no capítulo anterior, a literatura presente nas atividades proporcionou, juntamente com o ensino da gramática da língua, discussões sobre a relação das características físicas presentes

na obra literária e questões sócio-históricas sobre raça. Os alunos foram levados então a problematizar questões presentes na contemporaneidade, através de uma autobiografia de autoria feminina e negra.

Procurou-se, ainda, analisar o processo de aplicação de atividades críticas pela professora participante e a recorrência e o contexto de brechas (DUBOC, 2012) encontradas pela professora durante a aplicação dessas atividades. Através da observação em sala e entrevistas com a professora após a aplicação de cada uma das atividades, foi possível concluir que a professora pôde encontrar brechas proporcionadas pela relação entre a literatura e o ensino gramatical da língua para promover discussões que levariam ao LC do aluno. O envolvimento da professora participante na pesquisa foi fator fundamental para o processo da aplicação das atividades e consequente envolvimento dos alunos nos temas propostos. A relação entre professora e alunos foi de suma importância para o bom andamento da aplicação das atividades e para a promoção de discussões que envolviam questões sociais e pessoais dos alunos.

Dessa forma, a percepção de que a literatura de expressão inglesa poderia contribuir para o ensino de língua inglesa e a promoção do LC foi corroborada pelos dados gerados e pela análise realizada neste trabalho. A próxima seção, apresenta algumas implicações desta pesquisa para a relação pesquisador-pesquisado e para a formação dos participantes.

## 5.2 Implicações da pesquisa

Alguns elementos observados durante a coleta de dados foram considerados importantes para os objetivos propostos e o resultado final deste trabalho. O primeiro deles foi a relação entre a professora participante e a pesquisa, na pessoa da pesquisadora. Devido à grande importância dessa relação para o bom andamento desta pesquisa, discorro a seguir sobre como essa relação se desenvolveu. Outro elemento importante para o decorrer da pesquisa foram as contribuições aos alunos. Tais contribuições não foram previstas durante a fase de preparação desta pesquisa, mas com certeza podem vir a transformar os percursos profissionais e acadêmicos de todos os envolvidos.

### 5.2.1 A relação professor/ pesquisador

Desde meu primeiro contato com a escola, Maria se mostrou muito disponível e aberta a propostas de pesquisa em suas salas de aula. Assim, em nenhum momento a professora apresentou receio em participar da pesquisa e fornecer dados, o que facilitou o contato também com o restante da escola. Como já conhecia Maria antes do início da pesquisa, quando a acompanhei durante meu estágio supervisionado, pude me aprofundar em questões de sua formação docente e sobre o cotidiano da escola, e Maria compartilhou, durante todo o processo de coleta de dados, suas impressões e dúvidas.

Um dos elementos importantes sobre a relação da professora participante com a pesquisa é que, a partir do meu contato inicial com ela, esta foi influenciada a iniciar uma busca por sua própria formação continuada, o que a fez matricular-se no EDUCONLE, programa de formação continuada para professores da escola pública já descrito no capítulo anterior, e buscar outros grupos de estudos para professores de inglês. A formação continuada de Maria, portanto, esteve presente na pesquisa à medida que a professora relacionava acontecimentos da sala de aula ao que vivenciava nos programas de formação continuada de que participava. Dessa forma, assim como a presença da pesquisadora na sala de aula de Maria auxiliou na sua busca por formação profissional, sua formação continuada a auxiliou no desenvolvimento da aplicação das atividades durante a pesquisa.

Borelli e Pessoa (2011) chamam atenção para o papel do professor como pesquisador e a tendência no ambiente escolar à supervalorização da teoria originada no meio acadêmico. Assim, a relação entre professor e pesquisador pode sofrer um processo de hierarquia, o que pode vir a ser problemático e negativo para ambos. Borelli e Pessoa (2011, p. 21) salientam que

é preciso ter cuidado para não continuar considerando participantes como meros fornecedores de dados. Participar de uma pesquisa pressupõe, pelo contrário, envolver-se ativamente com a produção do conhecimento e, além disso, ter suas vivências reconhecidas como válidas e decorrentes de perspectivas nem sempre valorizadas por questões de poder.

Dessa forma, acredito que o contato de Maria com os estudos nos cursos de formação continuada contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento desta pesquisa e para seu próprio crescimento profissional e acadêmico. Além disso, sua atual formação acadêmica fez com que a relação entre a escola e a academia não estivesse distanciada e hierarquizada, uma vez que as instituições dialogaram por meio da professora. Acredito ter sido esse um

fator essencial para minha própria formação profissional e pessoal, além de uma grande contribuição para a pesquisa.

Em entrevista com a professora após a última atividade (APÊNDICE 13), Maria falou sobre as contribuições da pesquisa para sua sala de aula:

***Você acha que algo das atividades aplicadas para a pesquisa refletirá na sua prática?***

*Claro! Com certeza. Influencia, modifica. Dá um novo olhar para o jeito de administrar a aula.*

***Gostaria de acrescentar algum comentário que queira estar presente na entrevista?***

*...acho que é um caminho muito bom esse que você tá seguindo, tá trilhando. Gostaria só que isso tivesse um alcance maior, chegasse a mais professores. Porque eu vejo com tristeza que muitos professores, muitas vezes culpam a escola, culpam o aluno, culpam a sala de aula, mas muitas vezes, infelizmente, o erro tá com a gente mesmo. Então a pessoa não para pra fazer uma autocrítica do trabalho, da postura, né?*

***O que você acha que levaria a essa autocrítica?***

*O professor chega na sala de aula dando a aula que ele preparou, que o currículo básico nacional preparou. Momento nenhum ele para pra pensar o que o aluno gostaria realmente de ouvir.*

***Você acha que a formação continuada ou o pesquisador vir pra dentro da sala de aula, o pesquisador de fora, igual está acontecendo com a gente, você acha que isso contribui?***

*Contribui. Acho que contribui sim, acho que traz coisas novas. Porque, por exemplo, tem muito professor que continua fazendo palestra, continua estudando, mas a maioria dos professores forma tem 10 anos e não assiste uma palestra. Se o pesquisador vem pra dentro da sala de aula, automaticamente ele tá trazendo informação. Então se o professor não vai até a informação, a informação vai até ele. A verdade é essa.*

Vemos nos excertos acima a necessidade encontrada pela professora de uma formação continuada, e o desejo de que outros professores tivessem a mesma oportunidade de ter o pesquisador presente na escola, assim como de frequentar cursos de formação docente. Parece, então, que tanto a pesquisa quanto a presença da pesquisadora na escola contribuíram

para a formação da professora participante. A seguir, apresento as contribuições da pesquisa para os alunos participantes.

### 5.2.2 Contribuições para a formação acadêmica dos alunos

O objetivo inicial da pesquisa em relação aos alunos era letrá-los criticamente sobre a questão racial. Porém, além de contribuir para a formação crítica desses alunos, pude concluir que uma contribuição acadêmica e profissional também pode ter sido possível. A partir do momento em que me apresentei como aluna da UFMG e como ex-aluna de escola pública, alguns alunos quiseram saber como ingressei na universidade e mostraram-se interessados em saber mais sobre a vida acadêmica. Então, percebi que esses alunos, cursando a segunda série do ensino médio, não tinham muito conhecimento sobre as oportunidades que poderiam ter, e alguns ainda acreditavam que a universidade não era uma possibilidade na vida deles.

Como o tempo para as atividades era curto, dediquei algum tempo após duas das aulas para falar um pouco sobre como ingressar na universidade e motivá-los a buscar tal oportunidade. Além disso, falei sobre o processo de cotas e sobre o curso pré-vestibular gratuito oferecido pela universidade. Acredito, ainda, que falar da minha própria experiência foi o fator que mais os motivou a pensar na possibilidade da continuação dos estudos na universidade.

Assim, mesmo não tendo proposto esse objetivo para a pesquisa, acredito que foi de grande valia para os resultados dela e uma contribuição valiosa para a formação cidadã desses alunos. Como debatido no capítulo sobre a análise dos resultados da pesquisa, a transformação, etapa do LC proposta por Duboc (2012), não foi analisada como etapa presente durante as atividades, uma vez que pode acontecer fora da sala de aula e em tempo indeterminado. Porém, considero tal contribuição também um possível caminho para a transformação, visto que pode ter sido importante para a visão desses alunos a respeito dos lugares que podem vir a ocupar na sociedade.

### 5.3 Sugestões para pesquisas futuras

Esta pesquisa teve como foco central a análise do processo de aplicação das atividades e as percepções dos alunos e professora participantes. Porém, durante a coleta de dados a relação entre professora e pesquisadora foi muito importante para a própria coleta e, assim, elemento fundamental para os resultados obtidos. Sobre a relação entre pesquisador e professor pesquisado, Mattos (2000, p. 111) relata uma “acentuada assimetria entre os papéis do pesquisador e do professor” e conclui que “o primeiro é visto como o detentor do saber, capaz de julgar as atitudes e comportamentos do segundo”. Ainda hoje, vejo a necessidade de compreender melhor a relação desses profissionais, devido à essa experiência que mostra que essa relação não deve ser hierarquizada. Assim, sugiro que pesquisas futuras investiguem a promoção do LC a partir da relação do pesquisador e do professor em trabalho colaborativo, além das contribuições do professor para o crescimento do número de pesquisas na área da educação na universidade.

### 5.4 Conclusão

Na presente pesquisa, procurei compreender como a literatura de expressão inglesa poderia contribuir em sala de aula para a promoção do LC, através de brechas encontradas pela professora. Assim, analisei como o ensino da língua inglesa, atrelado ao letramento literário pode contribuir para a formação crítica dos alunos de uma escola pública de Belo Horizonte. Para tal análise utilizei entrevistas, questionários, observação das aulas, notas de campo e respostas em atividades de sala de aula, a fim de investigar as perspectivas da professora e dos alunos participantes. A análise dessas duas perspectivas resultou na compreensão de que a literatura pode atuar como fator de promoção do letramento literário e crítico, a partir de temas críticos encontrados nas brechas do material didático usado em sala de aula.

Além das contribuições para a sala de aula pesquisada e para a professora participante, acredito que a pesquisa tenha contribuído muito para meu próprio crescimento profissional, acadêmico e pessoal. O processo de coleta de dados enriqueceu minha experiência como

pesquisadora e o contato com a estrutura escolar expandiu minha perspectiva a respeito dos papéis ali desempenhados. Da mesma forma como Maria passou por um processo de aprendizado com a pesquisa em sala de aula, meu processo de aprendizado se deu na escola, ao aprender com a experiência da professora e buscar relacionar teorias e práticas. Ao final desse percurso pude entender, portanto, quão enriquecedor é o ambiente de sala de aula para o pesquisador que pretende se dedicar ao desenvolvimento crítico dos nossos cidadãos.

## REFERÊNCIAS

- AKBARI, R. Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal*, v. 62, n. 3, p. 276-293, July 2008.
- ALLWRIGHT, D. Classroom-centered research on language teaching and learning: a brief historical overview. *Tesol Quarterly*, v. 17, n. 2, June 1983.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2008. 128 p.
- ANGELOU, M. *I know why the caged birds sing*. New York, NY: Random House, 1969.
- BARTHES, R. *Crítica e verdade*. São Paulo: Perspectiva, 1999 *apud* MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.
- BAUMANN, J. F.; DUFFY-HESTER, A. M. Making sense of classroom worlds: methodology in teacher RESEARCH. In: KAMIL, M. *et al. Methods of literacy research: the methodology chapters from the handbook of reading research*. New Jersey, NJ: Laurence Erlbaum Associates, 2002. v. 3, cap. 1, p. 1-22.
- BECKER, H. S. *Tricks of the trade: how to think about your research while you're doing it*. Chicago, IL: Chicago University Press, 1998. 232 p.
- BHABHA, H. K. O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- BLOOME, D. Classroom Ethnography. In: GRENFELL, M. *et al. Language, ethnography, and education: bridging new literacy studies and Bourdieu*. New York, NY: Routledge, 2012. cap. 2, p. 7-26.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education: an Introduction to Theories and Methods*. 4<sup>th</sup>ed. New York, NY: Pearson Education Group, 2003. 291 p.
- BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PEREIRA, J. D. V.; PESSOA, R. R. (Org.). *Reflexão e crítica na formação do professor de língua estrangeira*. Goiânia: Ed. UFG, 2011. p. 15-30.
- BRADBURN, N.; SUDMAN, S.; WANSINK, B. *Asking Questions: the Definitive Guide to Questionnaire Design: for Market Research, Political Polls, and Social and Health Questionnaires*. San Francisco, CA: Jossey Bass, 2004. 448 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: 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: 10 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRAZ, T. R. O.; ALVES, S. A. M. Contribuições do Educonle para a formação continuada de professores de língua estrangeira. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas: Pontes; Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2013. 297 p. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 30).

BRUNER, J. Life as Narrative. *Social Research*, v. 71, n. 3, p. 691-710, Fall 2004.

BRUNER, J. The Autobiographical Process. In: FOLKENFLIK, R. (Ed.). *The Culture of Autobiography: Constructions of Self-Representation*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1993. p. 38-56 *apud* CORRÊA, C. M. F. *Ecos da solidão: uma autobiografia de Maya Angelou*. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRYDON, D. *Globalization and Education: Reconceiving the Mission, Working Toward Cognitive Justice*. [S.l.]: Athabaska University. 36 f. Draft paper.

CANAGARAJAH, S. Critical pedagogy in L2 learning and teaching. In: HINKEL, E. (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. [S.l.]: Routledge, 2005. p. 931-949.

CARBONIERI, D. O letramento crítico e as teorias pós-coloniais no ensino das literaturas de língua inglesa. *Polifonia*, Cuiabá, v. 19, n. 25, p. 111-130, jan./jul. 2012.

CARDOSO, D. C. *Letramento crítico e discurso do livro didático de inglês: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita*. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CASSANY, D. *Trás las líneas: sobre La lectura contemporânea*. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASTRO, C. H. S. A etnografia como epistemologia. In: \_\_\_\_\_. *As culturas do Grupo Texto Livre: um estudo de viés etnográfico sob a ótica da complexidade*. 2014. 303 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. cap. 3, p. 71-96.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, Apr. 2001. Disponível em: <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html)>. Acesso em: 14 out. 2014.

CONTRERAS, J. Contradições e contrariedades do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In: \_\_\_\_\_. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Tabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-188 *apud* BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PEREIRA, J. D. V.; PESSOA, R. R. (Org.). *Reflexão e crítica na formação do professor de língua estrangeira*. Goiânia: Ed. UFG, 2011. p. 15-30.

- COOPAN, V. Ghosts in the disciplinary machine: the uncanny life of world literature. *Comparative Literature Studies*, State College, PA, v. 41, n. 41, 2004. Special Issue.
- CORRÊA, C. M. F. Ecos da solidão: uma autobiografia de Maya Angelou. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COURA SOBRINHO, J.; SILVA, S. R. E. Considerações básicas sobre pesquisa em sala de aula. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 51-58, 1998.
- CRAWFORD, L. M. *Paulo Freire's philosophy: derivation of curricular principles and their application to second language curriculum design*. 1978. Thesis (PhD) – University of Minnesota, Minneapolis, 1978 *apud* RASHIDI, N. A Model for EFL Materials Development within the Framework of Critical Pedagogy(CP). *English Language Teaching*, v. 4, n. 2, 2011.
- De CASTELL, S.; LUKE, A.; McLENNAN, D. On defining literacy. In: De CASTELL, S.; LUKE, A.; McLENNAN, D. (Ed.). *Literacy, society and schooling: a reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 3-14.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432p.
- DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- DUBOC, A. P. M. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras na contemporaneidade: tendências em curso. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Org.). *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas: Pontes, 2014a, p. 21-47.
- DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014b. p. 209-229.
- DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de língua estrangeira*. São Paulo: Paco, 2015. 304 p.
- EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. L. *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1995. Disponível em: <<http://www.pacificdiscovery.org/credit/SEAreadings/Robert%20et.al.%20-%20Writing%20Ethnographic%20Fieldnotes.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2015.
- FESTINO, C. G. A importância das narrativas literárias no ensino de inglês como língua estrangeira. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 54-62, 2011.
- FESTINO, C. Rewriting the foreign literature syllabus from the perspective of critical literacy. *Critical literacy: theories and practices*, v. 2, n. 1, 2008. Disponível em:

<<http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=index>>. Acesso em: 01 set. 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1970.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1987 *apud* MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. [S.l.]: Penguin Education, 1972.

GENOVESE, E. F. My Statue, My Self. In: GATES, H. L. *Reading Black, Reading Feminist: a Critical Anthology*. New York, NY: Meridian; Penguin Books, 1990.

GIROUX, H. *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. New York, NY: Routledge, 1992 *apud* CARBONIERI, D. O letramento crítico e as teorias pós-coloniais no ensino das literaturas de língua inglesa. *Polifonia*, Cuiabá, v. 19, n. 25, p. 111-130, jan./jul. 2012.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2015.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, 2005.

GRIFFEE, D. T. *An Introduction to second language research methods*. California, CA: TESL-EJ, 2012. 213 p.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. (Org.). *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 13-44.

HUBERMAN, M.; GROUNAUER, M.-M.; MARTI, J. *The lives of teachers*. Translated by Jonathan Neufeld. New York, NY: Teachers College Press, 1993 *apud* HAYES, D. Becoming a teacher of English in Thailand. *Language Teaching Research*, v. 12, n. 4, p. 471-494, 2008.

JENKINS, H. *Convergence culture: where old and new media collide*. New York, NY: New York University Press, 2006.

JENKINS, H.; KELLEY, W. (Ed.). *Reading in a participatory culture: remixing Moby-Dick in the English classroom*. New York, NY: Teachers College Press, 2013. p. 73-79.

JUCA, L.; FUKUMOTO, A.; ROCHA, A. O letramento crítico e a formação do professor-cidadão: caminhos possíveis para a transformação da prática e da posição docentes. *Revista X*, Curitiba, v. 1, n. 1, 2011. Dossiê especial.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *New Learning: elements of a science of education*. Australia: Cambridge University Press, 2008a *apud* DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em

Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

KLEIMAN, A. B. Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercados das Letras, 2004 *apud* ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 11, n. 1, p. 49-60, 2008. Disponível em: <[http://www.dtp.uem.br/rtp/e/volumes/v11n1/006\\_Mirian\\_Hisae.pdf](http://www.dtp.uem.br/rtp/e/volumes/v11n1/006_Mirian_Hisae.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2015.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices and classroom learning*. 2<sup>nd</sup> ed. Glasgow: Open University Press, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices and social learning*. 3<sup>rd</sup> ed. Maidenhead: Open University Press; McGraw-Hill House, 2011.

LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. L. Critical literacy and the postmodern turn. In: LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. L. (Ed.). *Critical literacy: politics, praxis and the postmodern*. Albany, NY: State University of New York Press, 1993. p. 379-425.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools*. St. Leonards, MD: Allen & Unwin, 2000.

LEWISON, M.; FLINT, A. S.; VAN SLUYS, K. Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, v. 79, n. 5, p. 382-392, 2002.

LIMA, D. C.; LEFFA, V. J. *Inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. 214 p. (Estratégias de ensino, 23).

LOURENÇO, D. S. Letramento literário e (a ausência de) políticas públicas nacionais e estaduais para o ensino de literaturas em língua inglesa. *Revista X*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 92-109, 2011. Dossiê especial. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/viewFile/23022/16919>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). *Critical pedagogies and language learning*. New York, NY: Cambridge University Press, 2004. p. 21-29.

MARTUCCI, E. M. Estudo de caso etnográfico. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, DF, v. 25, n. 2, p. 167-180, 2001.

MATTOS, A. M. A. Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania. Jundiaí: Paco, 2015. 352p.

MATTOS, A. M. A. Letramento crítico na escola pública: uma experiência na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. (Org.). *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas: Pontes;

Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2013. p.21-76. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 30).

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. *Revista X*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 33-47, 2011. Dossiê especial.

MATTOS, A. M. A. *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania*. 2011. 284 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) –Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

MATTOS, A. M. A. *Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula: uma visão êmica*. 2000. 149 f. (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1984-63982010000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-63982010000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=en)>. Acesso em: 12 jun. 2015.

McCLURE, R. D. Common data collection strategies effective in Qualitative studies using action research in technical/operational training programs. *The Learning Corner*, Sept. 2002. Disponível em: <<http://evokedevelopment.com/blog/common-data-collection-strategies-effective-in-qualitative-studies>>. Acesso em: 07 set. 2015.

MCKAY, S. L. *Teaching English as an international language*. Oxford: Oxford  
McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. *Critical literacy: enhancing students' comprehension of text*. New York, NY: Scholastic, 2004.

MONTE MÓR, W. *Caderno de orientações didáticas para EJA - Inglês*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2010a. Disponível em: <[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orienta\\_ing\\_portal.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orienta_ing_portal.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2015.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES, J. A. S. (Org.). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2009, p. 177-189.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000 *apud* MONTE MÓR, W. *Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares*. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Critical pedagogies and language learning: an introduction. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 1-17.

PAIVA, V. L. M. O. *O desenvolvimento da Linguística Aplicada até o sec. 21*. Apresentação em mesa redonda, SETED – Seminário de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/vlmop/o-desenvolvimento-da-linguistica-aplicada-at-o-sec-21>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

RASHIDI, N.; SAFARI, F. A Model for EFL Materials Development within the framework of critical Pedagogy(CP). *English Language Teaching*, v. 4, n. 2, June 2011.

SHOR, I. What is critical literacy? *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*, v. 1, n. 4, Fall 1999. Disponível em: <<http://www.lesley.edu/journal-pedagogy-pluralism-practice/ira-shor/critical-literacy/>>. Acesso em: 25 maio 2015.

SIGNORINI, I. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os Significados do letramento: novas perspectivas sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 161-199.

SILVA, M. O. L. *et al. Etnografia e pesquisa qualitativa: apontamentos sobre um caminho metodológico de investigação*. [Teresina]: UFPI, 13 f. Não publicado. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_15.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_15.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2015.

SOARES, É. A. C.; JORGE, M. L. S. *O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão*. 2014. 204 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/MGSS-9HSLYC>>. Acesso em: 14 maio 2015.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, W. África e Brasil: unidos pela história e pela cultura. Ilustrações de Edson Ikê, Design de Vilmar Oliveira, Programação de Felipe Costa. *Revista Nova Escola*, São Paulo, 2015. Reportagem. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/consciencia-negra/africa-brasil/>>. Acesso em: 04 out. 2015.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. São Paulo: UNESP; UNIVESP. 2013. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 243 p.

TURNER, D. W. Qualitative interview design: a practical guide for novice investigators. *The Qualitative Report*, v. 15, n. 3, p. 754-760, May 2010.

University Press, 2002 *apud* FESTINO, C. G. A importância das narrativas literárias no ensino de inglês como língua estrangeira. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 54-62, 2011.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008. 281 p.

WASHINGTON, M. H. The Darkened Eyed Restored: Notes Toward a Literary History of Black Women. In: GATES, H. L. (Ed.). *Reading Black, Reading Feminist: a Critical Anthology*. New York, NY: Meridian; Penguin Books, 1990. p. 30-43.

WIELEWICKI, V. H. G. Desafios da leitura literária e ensino na contemporaneidade: cultura da convergência e possibilidades de inclusão social. *Interdisciplinar*, v. 19, n. 1, p. 23-40, jul./dez. 2013.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 11, n. 1, p.49-60, jan./abr. 2008.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 01: AUTORIZAÇÃO DO ALUNO

Caro(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**O ensino de literatura de expressão inglesa na escola regular como brecha para o Letramento Crítico**”, sob responsabilidade da aluna de pós graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais, Caroline Martins dos Santos.

O objetivo da pesquisa é contribuir para o ensino de Língua Inglesa, utilizando literaturas de expressão inglesa a fim de promover o pensamento crítico dos alunos, ao serem tratados temas presentes nas obras literárias que contribuam para que professores promovam atividades em sala de aula de letramento crítico.

. Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, responda a um questionário sobre suas experiências com a língua inglesa e as aulas de inglês para que possamos conhecê-lo melhor. Além disso, durante o projeto, você nos disponibilizará, por meio de seu professor, material escrito e oral produzido em sala de aula. Entendemos que é desconfortável saber que outras pessoas estarão lendo alguns de seus trabalhos escritos, mas garantimos total anonimato sobre você ou as informações que você nos fornecerá através dos questionários. Além disso, suas contribuições serão importantes para que possamos auxiliar outros professores de outras escolas no ensino de Língua Inglesa.

Você não é obrigado a participar da pesquisa, e os resultados das suas respostas ao questionário não têm relação com a avaliação da disciplina de Inglês. Assim, sua participação é voluntária e não influencia suas notas na escola, nem mesmo em Língua Inglesa. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado. Estamos garantindo, assim, anonimato de todos os participantes.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, Caroline Martins dos Santos, no telefone: (31) 9646-8802, e-mail: carolinemsantos0@gmail.com. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo e levar uma via deste documento com você (a outra ficará com a pesquisadora).

Eu,(seunome) \_\_\_\_\_,  
confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Assinatura do aluno

---

---

Caroline Martins dos Santos

(Pesquisadora responsável)

(professora)

## **APÊNDICE 02: AUTORIZAÇÃO DOS PAIS**

Caro pai/mãe/responsável:

Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **“O ensino de literatura de expressão inglesa na escola regular como brecha para o Letramento Crítico”**, sob responsabilidade da aluna de pós graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais, Caroline Martins dos Santos.

O objetivo da pesquisa é contribuir para o ensino de Língua Inglesa, utilizando literaturas de expressão inglesa a fim de promover o pensamento crítico dos alunos, ao serem tratados temas presentes nas obras literárias que contribuam para que professores promovam atividades em sala de aula de letramento crítico.

. Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos que seu filho, estando de acordo, responda a um questionário sobre suas experiências com a língua inglesa e as aulas de inglês para que possamos conhecê-lo melhor. Além disso, durante o projeto, ele(a) nos disponibilizará, por meio de seu professor, material escrito e oral produzido em sala de aula. Garantimos total anonimato sobre ele(a) ou as informações que ele(a) nos fornecerá através dos questionários. Além disso, suas contribuições serão importantes para que possamos auxiliar outros professores de outras escolas no ensino de Língua Inglesa.

Ele(a) não é obrigado a participar da pesquisa, e os resultados das suas respostas ao questionário não têm relação com a avaliação da disciplina de Inglês. Assim, a participação dele(a) é voluntária e não influencia suas notas na escola, nem mesmo em Língua Inglesa. Ele(a) é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado. Estamos garantindo, assim, anonimato de todos os participantes.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, Caroline Martins dos Santos, no telefone: (31) 9646-8802, e-mail: carolinemsantos0@gmail.com. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a),

solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo e levar uma via deste documento com você (a outra ficará com a pesquisadora).

Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com o(a) senhor(a).

Eu, (seu nome) \_\_\_\_\_, confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo que meu filho (nome do seu filho) \_\_\_\_\_ dela participe.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Assinatura do pai/mãe/responsável pelo aluno

---

Caroline Martins dos Santos (Pesquisadora responsável)

---

Professora

### **APÊNDICE 03: QUESTIONÁRIO INICIAL DO ALUNO**

Aluno (a): \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Qual a sua idade? \_\_\_\_\_

Você já repetiu alguma série? Qual? \_\_\_\_\_

Você já parou de estudar? Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

Em qual bairro você mora? \_\_\_\_\_

Até quando seu pai estudou?

- Não estudou.  
 Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).  
 Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).  
 Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.  
 Ensino médio completo.  
 Ensino superior incompleto.  
 Ensino superior completo.  
 Pós-graduação.  
 Não sei

Até quando sua mãe estudou?

- Não estudou.  
 Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).  
 Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).  
 Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.  
 Ensino médio completo.  
 Ensino superior incompleto.  
 Ensino superior completo.  
 Pós-graduação.  
 Não sei

Qual seu interesse em aprender a língua inglesa?

- Acho muito importante e quero ser fluente na língua.  
 Considero importante, mas não é minha prioridade.  
 Não quero aprender a língua inglesa.  
 Quero aprender a língua inglesa, mas não na escola em que estudo atualmente.

O que você costuma ler? **Pode marcar mais de uma alternativa**

revistas. Quais?

\_\_\_\_\_

Jornais. Quais?

\_\_\_\_\_

História em quadrinhos.  
Quais? \_\_\_\_\_

Livros religiosos.

Quais? \_\_\_\_\_

Livros de auto-ajuda.

Quais? \_\_\_\_\_

Livros literários.

Quais? \_\_\_\_\_

Sites/ blogs.

Quais? \_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

Alguma obra literária de expressão inglesa te motivou a conhecer/ aprender mais a língua inglesa?

Sim . Quais?

\_\_\_\_\_

Não

Você já teve alguma atividade com literatura de expressão inglesa em aulas de inglês?

Sim       Não

Onde?

---

Como foi essa experiência?

---

---

---

#### **APÊNDICE 04: AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA**

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos com a realização da pesquisa “**O ensino de literatura de expressão inglesa na escola regular como brecha para o Letramento Crítico**” de autoria da aluna de pós graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, Caroline Martins dos Santos, a ser desenvolvida nesta escola. O objetivo da pesquisa é contribuir para o ensino de Língua Inglesa, utilizando literaturas de expressão inglesa a fim de contribuir para a promoção do pensamento crítico dos alunos, ao serem tratados temas presentes nas obras literárias que contribuam para que o professor promova atividades em sala de aula de letramento crítico.

A aceitação está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

Belo Horizonte, em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Nome, assinatura e carimbo do responsável pela Instituição.

**APÊNDICE 05: QUESTIONÁRIO SOBRE A ESCOLA**

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Endereço: \_\_\_\_\_

3. Data de fundação/por que a escola foi criada: \_\_\_\_\_

4. Natureza da escola:

Federal  Particular

Estadual  Municipal

5. Níveis de ensino: \_\_\_\_\_

6. Turnos atendidos:

\_\_\_\_\_

7. Número de alunos: \_\_\_\_\_

8. Número de professores: \_\_\_\_\_

9. Número de funcionários: \_\_\_\_\_

10. Número de turmas por séries/ciclos: \_\_\_\_\_

11. Estrutura física:

biblioteca

laboratório

sala de vídeo

salão/auditório

quadra de esportes

parque/pátio recreativo

outros:

Quais? \_\_\_\_\_

12. Recursos disponíveis:

TV/DVD

retroprojektor/data show

aparelho de som

máquina xerográfica

outros:

Quais? \_\_\_\_\_

13. Qual a filosofia de trabalho da escola?

\_\_\_\_\_

14. Há um projeto político-pedagógico? Que linhas o norteiam? Quem o construiu? Há revisão? Quando e como é realizada?

\_\_\_\_\_

15. Quem elabora o calendário escolar?

\_\_\_\_\_

16. Quais projetos existem na escola?

\_\_\_\_\_

## **APÊNDICE 06: QUESTIONÁRIO PÓS-ATIVIDADE**

O que você achou dessa aula?

Apresente pontos positivos e/ou negativos sobre as atividades da aula.

Você aprendeu algo novo da língua inglesa nessa aula? O que?

Você considera ter aprendido algo além da língua inglesa com as atividades da aula? O que?

## APÊNDICE 07: ATIVIDADE I - Apresentação de adjetivos para descrição física

<b>Activity 1</b>	
<b>Describing a person</b>	
Student: _____	Date: _____

Objetivos da aula:

- Introduzir o tópico “describing a person”;
- Apresentar estrutura gramatical para descrever características físicas;
- Apresentar trecho de literatura de expressão inglesa;

Read this extract from “I know why the Caged Birds Sing”:

“(…) Wouldn’t they be surprised when one day I woke out of my black ugly dream, and my real hair, which was long and blond, would take the place of the kinky mass that Momma wouldn’t let me straighten? My light-blue eyes were going to hypnotize them, after all the things they said about “my daddy must be a Chinaman” (I thought they meant made out of china, like a cup) because my eyes were so small and squinty. Then they would understand why I had never picked up a Southern accent, or spoke the common slang, and why I had to be forced to eat pigs’ tails and snouts. Because I was really white and because a cruel fairy stepmother, who was understandably jealous of my beauty, had turned me into a too-big Negro girl, with nappy black hair, broad feet and a space between her teeth that would hold a number-two pencil.

1. Can you identify in the text any description of physical characteristics? Write the words and expressions from the text which you relate to appearance.

---



---



---



---

2. Can you relate the description of the text with any of these images? Which one? Why?




---



---



---

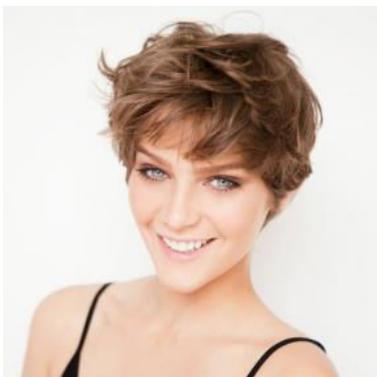


---

3. Now take a look at the images in the flashcards and try to describe each one of the girls in the previous exercise. Repeat the adjectives with the teacher to practice pronunciation.

### What is the girl like?

*What... like* é uma estrutura interrogativa usada quando queremos saber a descrição de algo. Assim, se quisermos ter uma descrição física sobre uma terceira pessoa, teremos:



What **is she/he** like?

She/He is tall, thin, blonde, and has green eyes.

Example:

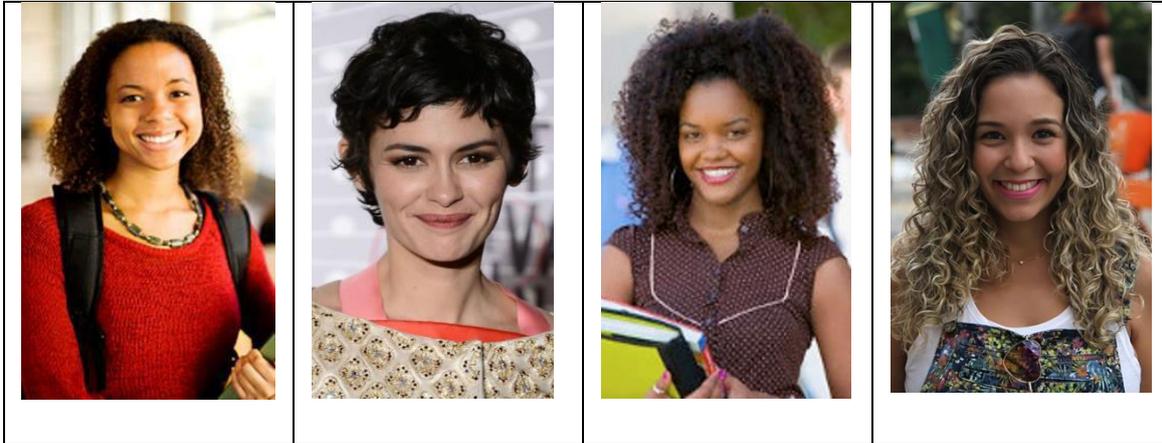
Isabella Santoni has **blue eyes**, **white skin** and **blonde hair**.

What about you? How do you describe yourself?

---

---

Now your teacher is going to describe a person and you have to choose one of the pictures which represents the description:



- Você acha que as características físicas são importantes? Por quê?

---

---

---

---

- No trecho do livro as características físicas foram importantes? Por quê?

---

---

---

---

- Na sua opinião, qual pode ser a relação entre as características físicas da autora e sua autobiografia?

---

---

---

---

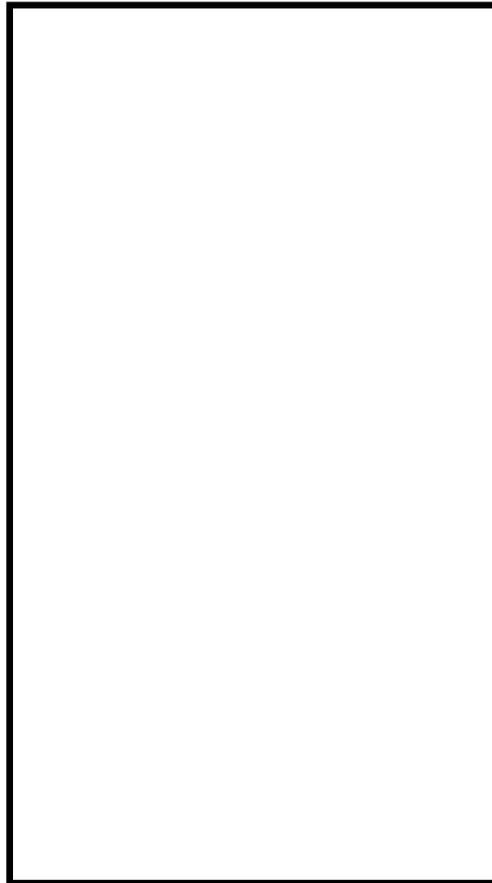
**APÊNDICE 08: ATIVIDADE II - A autobiografia de Angelou****Activity 2****Describing a person**

Student: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Objetivos da aula:

- Utilizar estrutura gramatical e vocabulário apresentados para falar de descrições físicas;
- Apresentar exemplo de literatura autobiográfica de expressão inglesa e aspectos biográficos da autora;
- Discutir temas relacionados aos textos literários e a questões sociais.

01. The teacher is going to read a description and you have to draw the person she is describing. Make sure to consider all the details.



02. Compare the drawings with a classmate. What is similar? What is different?

03. The following text is a short biography of Maya Angelou, the author of *I Know Why The Caged Birds Sing*. The girl in the picture is Angelou in her childhood, and also the girl of the description your teacher just read.



© Johnson Family Archives

*Maya Angelou was born as Marguerite Johnson on April 4th, 1928, in St. Louis, Missouri and raised in St. Louis and Stamps, Arkansas. Maya Angelou became one of the most renowned and influential voices of our time. With over 50 honorary doctorate degrees Dr. Maya Angelou became a celebrated poet, memoirist, educator, dramatist, producer, actress, historian, filmmaker, and civil rights activist.*

After reading the text, answer the questions:

- a) Qual seria a possível relação entre as duas imagens (descrita no trecho inicial e a foto de Angelou) e a sua biografia?

---



---

- b) Quantas escritoras você conhece? Cite-as.

---



---

- c) Quantas delas são negras?

---



---

- d) Você vê alguma relação entre a cor da pele e as profissões que as pessoas exercem?  
Fale um pouco sobre isso.
- 
- 

### Caged Bird

The free bird leaps  
on the back of the wind  
and floats downstream  
till the current ends  
and dips his wings  
in the orange sun rays  
and dares to claim the sky.

But a bird that stalks  
down his narrow cage  
can seldom see through  
his bars of rage  
his wings are clipped and  
his feet are tied  
so he opens his throat to sing.

The caged bird sings  
with fearful trill  
of the things unknown  
but longed for still  
and his tune is heard  
on the distant hill  
for the caged bird  
sings of freedom

The free bird thinks of another breeze  
and the trade winds soft through the sighing trees  
and the fat worms waiting on a dawn-bright lawn  
and he names the sky his own.

But a caged bird stands on the grave of dreams  
his shadow shouts on a nightmare scream  
his wings are clipped and his feet are tied  
so he opens his throat to sing

The caged bird sings  
with a fearful trill  
of things unknown  
but longed for still  
and his tune is heard

on the distant hill  
for the caged bird  
sings of freedom.

Sobre o poema Caged Bird, discuta com seus colegas e responda:

a) Qual seria a relação da imagem do pássaro com a autobiografia de Angelou?

---



---



---

b) Você acha que os conflitos enfrentados por Angelou envolvendo suas características físicas ainda acontece hoje? Como?

---



---



---

### APÊNDICE 09: ATIVIDADE III - A questão racial no país

#### Activity 3

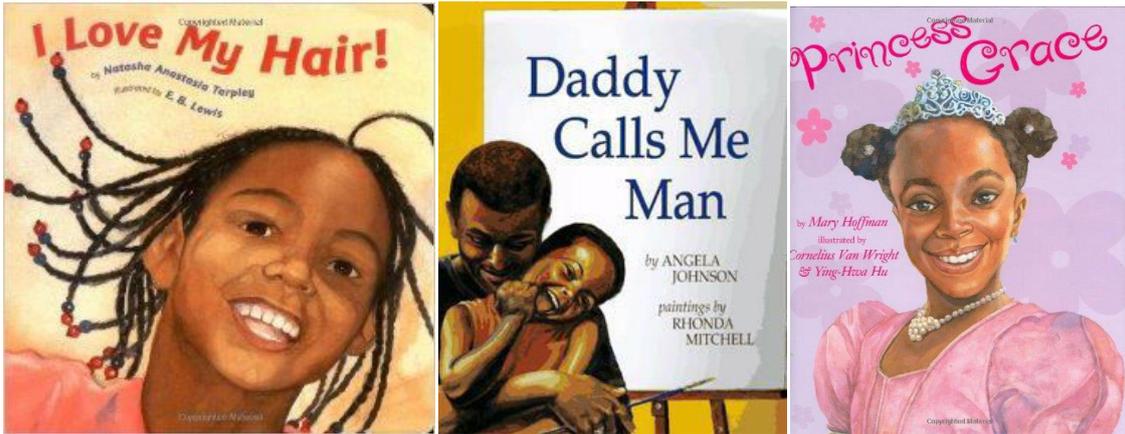
#### Describing a person

Student: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

#### Objetivos da aula:

- Utilizar vocabulário de adjetivos para descrever características físicas;
- Apresentar novas perspectivas literárias;
- Discutir criticamente temas relacionados à obra literária;

07. Observem estes livros. O que eles têm em comum?




---

08. Estes livros se parecem com os livros que lia na sua infância? Por quê?

---

03. Quais crianças estão sendo representadas nestes livros? Descreva-as em inglês usando os adjetivos apresentados nas aulas anteriores.

---

04. Tente lembrar-se de seu personagem favorito da infância e/ou adolescência e descreva suas características físicas em inglês.

---

05. Você já teve problemas com sua aparência física? Como foi essa experiência?

---

06. Sobre as histórias de ficção ou reais que lê ou assiste, quais são as pessoas representadas? Você acha que todas as cores de pele são representadas na literatura/ cinema/ televisão no Brasil?

---

Leia a seguinte informação apresentada pelo Departamento de Educação norte-americano:



\*POC: person of color

Fonte: <https://www.pinterest.com/pin/562527809679366136/>

1) Quem é a pessoa que fornece a informação?

---

2) Você acha que os dados são similares aos dados brasileiros? Por quê?

---

1) Discuta com seus colegas a porcentagem apresentada acima e faça a mesma porcentagem referente a seus colegas de sala. Discuta as informações e transcreva suas discussões. Qual a relação da porcentagem dada no quadrinho e sua sala de aula?

## APÊNDICE 10: ENTREVISTA INICIAL COM A PROFESSORA

1. A escola onde atua:
2. Qual é a instituição onde você se formou?
3. Fale um pouco sobre qual foi sua motivação inicial para lecionar.
4. Há quanto tempo leciona?
5. Já fez algum curso de educação continuada?
6. O que você achou deles?
7. Qual o seu tempo de serviço na rede estadual?

8. E qual seu tempo de serviço nessa escola?
9. E quantas turmas você leciona por semana?
10. Quantas são de inglês?
11. E qual a média do número de alunos em suas turmas?
12. E você já ouviu o termo Letramento Crítico antes?
13. Você lembra qual foi a primeira vez que ouviu o termo?
14. Registre sucintamente sua rotina nas aulas de língua inglesa.
15. E você já fez alguma coisa na escola que você considera trabalhar com o aspecto crítico?
16. E você já fez algum trabalho com literatura?
17. Você gosta da sua profissão
18. O que você acha das suas aulas no 2º F?
19. Você gostaria de mudar algo nas suas aulas de inglês em geral?
20. E que tipo de atividades você prioriza na sua sala de aula?

#### **APÊNDICE 11: ENTREVISTA COM A PROFESSORA APÓS ATIVIDADE I**

1. O que você achou dessa atividade aplicada em sala de aula?
2. Qual era sua expectativa quanto à atividade antes de ela ser aplicada em sala de aula?
3. E você acha que o conteúdo gramatical teve uma relação boa com a literatura?
4. E você acha que essa literatura apresentada na primeira aula já gerou uma reflexão crítica?
5. A atividade gerou em você algo novo que você queira aplicar em suas aulas?
6. Qual aspecto principal você quer inserir nas suas aulas de inglês?

#### **APÊNDICE 12: ENTREVISTA COM A PROFESSORA APÓS ATIVIDADE II**

1. O que você achou da elaboração dessa atividade?
2. O que você achou da inserção da literatura, da apresentação da autora e do poema..?
3. E você já fez algo com a literatura, parecido com o que estamos fazendo, em suas aulas de inglês?
4. E como você avalia a relação da língua com a literatura nessa atividade?
5. Você vê algum ponto negativo nessa atividade? Você mudaria alguma coisa?

**APÊNDICE 13: ENTREVISTA COM A PROFESSORA APÓS ATIVIDADE III**

1. O que você achou da aula de hoje?
2. Você achou mais interessante dentro da atividade, ou aquelas que propomos além da atividade?
3. E você acha que a atividade, mesmo sendo voltada para um aspecto crítico, trabalhou a língua inglesa também?
4. Algum ponto negativo sobre a atividade?
5. Mudaria alguma coisa?
6. Você acha que algo das atividades aplicadas para a pesquisa refletirá na sua prática?
7. Gostaria de acrescentar algum comentário que queira estar presente na entrevista?
8. O que você acha que levaria a essa autocrítica?
9. Você acha que a formação continuada ou o pesquisador vir pra dentro da sala de aula, o pesquisador de fora, igual está acontecendo com a gente, você acha que isso contribui?