

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE DE JARDIM  
CURSO DE LETRAS**

**THEMIS RONDÃO BARBOSA**

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NUMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO  
CRÍTICO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA**

**JARDIM**

**2011**

**THEMIS RONDÃO BARBOSA**

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NUMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO  
CRÍTICO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Letras  
Habilitação Português-Inglês da Universidade Estadual de  
Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do  
grau de Licenciado em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. MSc. Roseli Peixoto Grubert Martinez.

**JARDIM  
2011**

**THEMIS RONDÃO BARBOSA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CURSO DE LETRAS HABILITAÇÃO PORTUGUÊS-INGLÊS  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NUMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO  
CRÍTICO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA**

**APROVADO EM: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. MSc. Roseli Peixoto Grubert Martinez  
UEMS

---

Prof. MSc Ruberval Franco Maciel  
UEMS

---

Prof<sup>a</sup>. Karla Ferreira da Costa  
USP

Rondão-Barbosa, Themis

Ensino de língua inglesa numa perspectiva de letramento crítico:  
relato de uma experiência/ Themis Rondão Barbosa. Jardim:  
UEMS, 2011.

Bibliografia

Monografia de Graduação – Curso de Letras Habilitação Português-  
Inglês – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

1. Ensino de inglês 2. Letramento crítico 3. Construção de sentidos

É concedida à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul a permissão para publicação e reprodução de cópia(s) deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) somente para propósitos acadêmicos e científicos, resguardando-se a autoria do trabalho.

---

Assinatura do autor

À minha mãe,  
pela compreensão e o estímulo  
em todos os momentos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida e pelas gratas oportunidades que me concede.

À Profa. MSc. Roseli Peixoto Grubert Martinez, minha gratidão pela orientação e por me fazer acreditar na realização deste trabalho.

Ao Prof. MSc. Ruberval Franco Maciel, pelas várias sugestões e conhecimento compartilhado.

À minha mãe, pelo amor e paciência em todos os momentos.

À minha amiga Célia, pelo encorajamento.

Ao Pr. Joselen, pelas palavras de ânimo nos momentos em que senti vontade de desistir.

À Glaura e Juliana pelo apoio e incentivo, sempre.

Aos meus colegas da UEMS, pelo convívio destes anos e pelas trocas de experiências.

Enfim, a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho, muito obrigada!

*“Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais.” FREIRE (1997)*

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>12</b>
<b>I. AS MULTIFACES DO LETRAMENTO.....</b>	<b>14</b>
1.1 Letramentos.....	14
1.1.1 Novos letramentos.....	15
1.1.2 Letramento Crítico.....	17
1.1.3 Multiletramentos.....	20
1.1.4 Multimodalidade.....	21
1.2 Diversidade e Conflitos.....	22
<b>II. RELATO DA EXPERIÊNCIA.....</b>	<b>25</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>42</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>CD-ROM</b>



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Comentário de A10 postado no <i>Youtube</i> .....	37
<b>Figura 2</b>	Comentário de A13 postado no <i>Youtube</i> .....	38
<b>Figura 3</b>	Comentário de A06 postado no <i>Youtube</i> .....	38
<b>Figura 4</b>	Comentário de A12 postado no <i>Youtube</i> .....	39
<b>Figura 5</b>	Comentário de A17 postado no <i>Youtube</i> .....	39
<b>Figura 6</b>	Comentário de A21 postado no <i>Youtube</i> .....	39
<b>Figura 7</b>	Comentário de A20 postado no <i>Youtube</i> .....	40
<b>Figura 8</b>	Comentário de A11 postado no <i>Youtube</i> .....	40

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Conceitos de Leitura Crítica e Letramento Crítico (CERVETTI, PARDALES E DAMICO, 2001, p. 9)	18
-----------------	---	----

## **Resumo**

O principal objetivo deste trabalho é investigar como um grupo de alunos constrói sentidos e amplia perspectivas em aulas de língua inglesa tendo por base as teorias dos novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativa de caráter etnográfico, cujos objetivos específicos são: 1) investigar como os alunos constroem sentidos de um texto multimodal; 2) identificar os aspectos críticos dos novos letramentos presentes nas discussões; 3) verificar como os alunos produzem textos a partir de uma perspectiva não-linear de aprendizagem. O capítulo 1 apresenta as teorias dos novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico, e algumas considerações sobre o tema diversidade e conflitos. O capítulo 2 apresenta o corpo de dados coletados durante esta pesquisa, análises e discussões críticas com base nas teorias apresentadas no capítulo 1. Nas considerações finais, apresento as contribuições e relevância dos resultados desta pesquisa que podem levar a reflexões sobre o papel das aulas de inglês na escola e a necessidade de novas epistemologias em uma sociedade digital globalizada.

Palavras-chave: ensino de inglês, letramento crítico, construção de sentidos.

## **Abstract**

The main purpose of this study is to investigate how a group of students can make meanings and broaden perspectives in English language classes based on the theories of new literacies, multiliteracies and critical literacy. It is a qualitative interpretative ethnographic research which objectives are: 1) to investigate how the students make meanings of a multimodal text; 2) to identify the critical aspects of new literacies in the discussions; 3) to verify how students produce texts from a nonlinear perspective of learning. Chapter 1 presents the theories of new literacies, multiliteracies and critical literacy, and some considerations on the theme diversity and conflict. Chapter 2 introduces the body of data collected during this research, analysis and critical discussions based on the theories presented in chapter 1. In the final considerations, I present the contribution and relevance of the results of this research that can lead to reflections on the role of English classes at school and the need for new epistemologies in a globalized digital society.

Key words: English teaching, critical literacy, meaning making.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O fenômeno da globalização e os avanços tecnológicos são responsáveis pelas constantes mudanças na sociedade, que têm gerado novas necessidades de aprendizado em face das transformações nas formas de comunicação e interação (COPE; KALANTZIS, 2000). A formação de indivíduos capazes de interagir neste contexto aponta para o uso de novas epistemologias e uma reflexão sobre o papel da escola e mais especificamente, no contexto desta pesquisa, das aulas de inglês neste processo.

Este trabalho é fruto de meu interesse pelas novas teorias de letramento e como o ensino acontece por meio delas. Interesse este, despertado por meio de leituras, palestras e participação no Projeto Nacional Novos Letramentos.

O foco de estudo desta pesquisa concentra-se na verificação de como alunos negociam sentidos em meio a discussões sobre o tema diversidade e conflitos, que é introduzido a partir de um vídeo, que ilustra uma situação de tensão entre representantes de três diferentes grupos étnicos. As aulas analisadas foram planejadas de acordo com o que é proposto pelas teorias de novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico, conforme sugerido pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio para Língua Estrangeira (doravante OCEM-LE), ou seja, o ensino da língua estrangeira contribuindo para a formação de cidadão crítico. Os objetivos específicos desta pesquisa são: 1) investigar como um grupo de alunos constrói sentidos de texto multimodal, 2) identificar os aspectos críticos dos novos letramentos presentes nas discussões e 3) verificar como os alunos produzem textos a partir de uma perspectiva não-linear de aprendizagem.

O *corpus* desta pesquisa é composto pelas discussões sobre o tema tratado no vídeo, comentários escritos em inglês e postados no *Youtube*<sup>1</sup> e relatos de experiência dos alunos sobre todas as atividades propostas nas aulas. Para coleta de dados foram utilizadas gravações em áudio e/ou em vídeo e relatos escritos. Como base teórica para análise interpretativa deste *corpus* são utilizadas as teorias dos novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico.

A pesquisa foi conduzida numa escola particular do município de Bela Vista – MS, em uma turma de 2º ano do ensino médio do período matutino, na qual há 23 alunos cuja faixa etária varia entre 15 e 17 anos. Sou professora desta turma há três anos e através deste

---

<sup>1</sup> *Youtube* é um site de compartilhamento de vídeos em formato digital ([www.youtube.com](http://www.youtube.com)).

trabalho tenho a oportunidade de observar a percepção dos alunos em relação às aulas e também refletir sobre minha prática em sala de aula.

Sendo assim, o trabalho está organizado da seguinte maneira: O primeiro capítulo apresenta um panorama das concepções teóricas que embasam seu desenvolvimento, nele são discutidas as diferentes concepções de letramento, desde sua noção tradicional até as propostas dos estudos sobre novos letramentos, além de algumas considerações sobre o tema diversidade e conflitos e os objetivos do ensino de inglês na escola. No segundo capítulo, apresento e discuto os dados principais desta pesquisa tomando por base as teorias discutidas no capítulo 1. Nas considerações finais, apresento minha percepção e a dos alunos sobre as aulas, falo sobre as contribuições e relevância da pesquisa, e apresento resultados que podem provocar reflexões sobre o papel do ensino de inglês na formação de cidadãos críticos.

## Capítulo I – AS MULTIFACES DO LETRAMENTO

Este capítulo tem por objetivo apresentar um panorama das concepções teóricas que embasam o desenvolvimento deste trabalho, a fim de situar o leitor; questões mais específicas serão abordadas ao decorrer das análises. Primeiramente, traço um paralelo entre a noção de alfabetização e letramento e em seguida apresento as teorias dos novos letramentos, letramento crítico e multiletramentos. Além de algumas considerações sobre diversidade e conflitos e os objetivos do ensino de inglês na escola.

### 1.1 Letramentos

Tradicionalmente, as definições de letramento, traduzido do inglês *literacy*, estavam relacionadas à aquisição de leitura e escrita, mais especificamente a programas de alfabetização para adultos, correspondendo, então, à definição de alfabetização em português. Atualmente o termo letramento tem sido usado sob outros aspectos, pesquisadores como Street (1984), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Cope e Kalantzis (2000) entre outros, discutem seu conceito a partir de diferentes pontos de vista e apresentam definições variadas.

Ao tratar do conceito de letramento e do conceito de alfabetização, Soares (2004, p.7) diz que eles “se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”. A autora define alfabetização como o “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (id., p.11), e letramento como o “desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvam a língua escrita” (id., p.14). Apresenta os processos como independentes e indissociáveis e defende que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento.

O termo alfabetização é usado por Freire (1997), em uma perspectiva mais ampla que a apresentada por Soares (2004), sua definição de alfabetização remete aos conceitos que descrevem as práticas de letramento de acordo com teorias atuais, apresentando as palavras não como meras abstrações, mas como tendo um valor social que é adquirido em determinados contextos e comunidades. Freire (1997, p.72) defende que o conhecimento seja sempre contextualizado e os atos de aprender a ler e a escrever sempre como práticas sociais.

A alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas -, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformatação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto.

Na concepção de Freire, letramento diz respeito a ler a palavra, mas também ler o mundo, ou seja, além da capacidade de decodificar textos, envolve compreender o mundo nas dimensões sócio-culturais que produzem oportunidades e resultados desiguais para diferentes grupos de pessoas (SNYDER, 2008).

Lankshear (1997 apud BRAHIM, 2007, p.15) apresenta uma definição de letramento proposto por um estudo chamado *Australian Language and Literacy Policy* que define letramento como:

A habilidade de ler e usar informação escrita e escrever apropriadamente, em uma variedade de contextos. É usado para desenvolver compreensão do conhecimento, para alcançar crescimento pessoal e agir efetivamente em nossa sociedade. O letramento também inclui o reconhecimento de números e símbolos matemáticos básicos e símbolos no texto. O letramento envolve a integração da fala, compreensão auditiva, e pensamento crítico com leitura e escrita<sup>2</sup>.

Baseada nessas concepções, Mattos (2011, p.77) conclui que “o termo alfabetização, historicamente compreendido de forma restrita como a aprendizagem do sistema da escrita, foi ampliado para se chegar ao termo letramento, que atualmente passou a designar práticas sociais de leitura e escrita”.

### 1.1.1 Novos letramentos

Os *new literacy studies* ou novos estudos de letramento representam uma nova tradição no que diz respeito à natureza do letramento, distanciando-se do que é proposto pelas abordagens dominantes que focam apenas na aquisição de habilidades, consideram letramento como prática social (STREET, 2003). Essa nova área chamada novos letramentos, segundo Gee (2008, p.2) é

---

<sup>2</sup> Tradução livre feita por mim. “... the ability to read and use written information and to write appropriately, in a range of contexts. It is used to develop knowledge understanding, to achieve personal growth and to function effectively in our society. Literacy also includes the recognition of numbers and basic mathematical signs and symbols within text. Literacy involves the integration of speaking, listening, and critical thinking with reading and writing.” (LANKSHEAR, 1997, apud BRAHIM 2007, p.15)

uma forma de nomear trabalhos que, a partir de uma variedade de perspectivas diferentes, veem os letramentos em sua abrangência completa de contextos cognitivos, sociais, interacionais, culturais, políticos, institucionais, econômicos, morais e históricos.

Nesta mesma perspectiva, Barton e Hamilton (2000, apud MOTTA, 2007) defendem que letramentos são historicamente situados, constituídos por práticas em constante transformação e estão associados aos diferentes domínios da vida, incluindo diferentes processos de aprendizado.

O termo novos letramentos é apresentado por Lankshear e Knobel (2003) numa concepção de leitura como prática social que contempla questões culturais, questões de poder, contestações das ideologias ditas hegemônicas e negociações discursivas. A partir desse conceito de novos letramentos, Takaki (2008, p. 46) entende que desenvolver letramento significa:

ultrapassar a mera atribuição de sentido ao texto estudado, de forma a capacitar o leitor a participar ativamente no complexo social no qual interage. O letramento procura conscientizar o leitor de que os textos são produzidos, distribuídos e interpretados de acordo com objetivos, práticas, interesses sócio-econômicos e culturais que concorrem para serem legitimados e mantidos.

Letramento é definido por Street (1984) como um termo-síntese que resume as práticas sociais e concepções de leitura e escrita que não podem ser consideradas como neutras, pois sempre estão imersas em uma ideologia. Street (1984) categorizou o letramento em dois modelos pedagógicos: modelo autônomo e modelo ideológico.

No modelo autônomo, que está aliado às práticas tradicionais, o letramento é visto como uma tecnologia neutra que pode ser separada de contextos sociais específicos, enfatizando a técnica, ou seja, o desenvolvimento das habilidades individuais de leitura e escrita e desconsiderando o contexto de produção. Street discorda do modelo autônomo, pois para ele, o letramento está sempre vinculado à ideologia de seu contexto e defende que “o que as práticas específicas e contextos de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto que eles já estão incorporados em uma ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas com ‘neutras’ ou meramente ‘técnicas’”<sup>3</sup> (STREET 1984, p.1).

No modelo ideológico, defendido por Street (1984), a leitura e a escrita são tidas como atividades sociais dependentes da ideologia que envolve o contexto social, sendo assim, o autor sugere que seria mais apropriado nos referirmos a ‘letramentos’ de uma forma



múltipla, do que a ‘letramento’ em uma forma singular, considerando que variam de acordo com tempo e espaço e são contestados nas relações de poder.

### 1.1.2 Letramento crítico

O letramento crítico, de acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001), teve duas principais influências na sua formação, uma delas advindo da teoria social crítica e a outra das teorias de Paulo Freire, e apresentam sua definição traçando um comparativo com o conceito de leitura crítica.

Para esses autores, as práticas de letramento são necessariamente fundadas em tradições histórico-filosóficas que possibilitam distingui-las. A leitura crítica está fundamentada em tradição liberal-humanista e o letramento crítico em perspectivas críticas.

Segundo os referidos autores, a chamada leitura crítica “é o processo de avaliação da autenticidade ou validade do material e da formulação de uma opinião sobre ele” (p.2), ou seja, cabe ao leitor descobrir as intenções do autor, discernindo fatos e julgamentos pessoais e avaliar a validade das informações. Já o letramento crítico apresenta uma diferente concepção, já que prevê que o significado de um texto é sempre múltiplo e está atrelado ao contexto sócio-histórico, portanto desprovido de neutralidade.

O processo de significação textual no letramento crítico de acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 5), é:

[...] um processo de construção, e não de extração; nós atribuímos mais sentidos a um texto do que extraímos os significados dele. Acima de tudo, o significado textual é compreendido num contexto sócio-histórico e de relações de poder, não somente como o produto ou a intenção de um autor. Além disso, a leitura é um ato de conhecer o mundo (tanto quanto de conhecer as palavras) e um meio para a transformação social.<sup>4</sup>

Para ilustrar as mudanças de foco entre leitura crítica e letramento crítico, apresento a seguinte tabela proposta por Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 9).

<sup>3</sup> Tradução livre feita por mim. “What the particular practices and contexts of reading and writing are for a given society depends upon the context that they are already embedded in an ideology and cannot be isolated or treated as ‘neutral’ or merely ‘technical’”. (STREET, 1984, p.1)

<sup>4</sup> Tradução livre feita por mim. [...] a process of construction, not exegesis; one imbues a text with meaning rather than extracting meaning from it. More important, textual meaning is understood in the context of social, historic, and power relations, not solely as the product or intention of an author. Further, reading is an act of coming to know the world (as well as the word) and a means to social transformation (CERVETTI, PARDALES E DAMICO, 2001, p.5).

<b>Diferenças entre leitura crítica e letramento crítico</b>		
<b>Área</b>	<b>Leitura crítica</b>	<b>Letramento crítico</b>
<b>Conhecimento</b>	Conhecimento – por meio de experiência sensorial e raciocínio Fatos-realidade Distinguem-se os fatos (objetivos) das inferências e dos julgamentos (subjetivos) do leitor	Conhecimento – não é natural ou neutro Conhecimento – baseia-se em regras discursivas de cada comunidade Logo, o conhecimento é ideológico
<b>Realidade</b>	Pode ser conhecida Serve como referência para a interpretação	Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade A realidade não pode ser capturada pela linguagem A verdade não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida em um contexto localizado
<b>Autoria</b>	Detectar as intenções do autor – base para os níveis mais elevados da interpretação textual	O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder.
<b>Educação</b>	Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação	Desenvolvimento de consciência crítica

Fonte: Extraída de CERVETTI, G.; PARDALES, M.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy (2001). Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>. (Tabela original em inglês)

Podemos depreender então, que se trata de objetivos educacionais diferentes, já que a leitura crítica visa ao desenvolvimento da capacidade de interpretação textual, enquanto o letramento crítico pretende o desenvolvimento da consciência crítica.

O letramento crítico como prática social, segundo Baynham (1995, apud BRAHIM, 2007, p.16), “não existe em um vacuum, mas é expresso ou realizado no processo social” e pode ser um meio para o desenvolvimento do pensamento crítico já que a língua é considerada poderosa como prática social.

De acordo com Snyder (2008, p.78), no letramento crítico, “os significados das palavras e dos textos não podem ser separados do contexto sócio-cultural em que são construídos”. Esta construção de sentidos vai depender dos recursos trazidos pelo leitor, que

podem ou não, ser os mesmo do autor, podendo então emergir diferentes percepções de um mesmo texto. Para Monte Mór (2010, p.445), a construção de significados ou *meaning making*:

envolve ampliar conhecimento/percepção sobre a realidade, entendendo que não há um conhecimento definido sobre esta; que a realidade não pode ser capturada pela linguagem; e também, rever a concepção de verdade, numa ideia de que essa não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade, devendo ser compreendida dentro de um contexto localizado.

No letramento crítico o aprendiz tem oportunidades para questionamentos, e participa ativamente de seu processo educacional. Freire (1997) enfatiza a importância de os alunos desempenharem um papel ativo na construção de conhecimento, percebendo-se não apenas como objetos, mas também sujeitos nesse processo que é influenciado pela sua identidade sócio-cultural.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 1997, p.46).

A construção de sentidos é considerada uma habilidade necessária nesta nova sociedade de rápidas mudanças que ocorrem em decorrência dos avanços tecnológicos, que estão mudando as formas de comunicação social (COPE; KALANTZIS, 2000). Em relação a essas mudanças que não apenas geram novas necessidades de aprendizado, mas, sobretudo redefinam o modo em que o conhecimento é construído, Morin (2000) critica o modelo epistemológico convencional que é baseado em princípios que dividem o conhecimento em partes e em graus de dificuldade. E que por promover uma educação reprodutiva, não corresponde às necessidades da sociedade contemporânea.

Há, efetivamente, necessidade de um pensamento: que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes; que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões; que reconheça e trate as realidades, que são, concomitantemente solidárias e conflituosas [...] , que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade. É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une (MORIN, 2000, p. 88-89).

A argumentação de Morin (2000) a respeito de uma nova epistemologia que leve ao desenvolvimento de uma mente criativa vai ao encontro dos estudos de Lankshear & Knobel (2003) sobre epistemologia de *performance*, o que definem como a capacidade de agir na ausência de modelos, e apontam como uma necessidade premente em uma sociedade cada vez mais digital.

Refletindo sobre todas essas mudanças que vem ocorrendo na comunicação e na construção de conhecimento, percebe-se que o uso de práticas pedagógicas tradicionais, que entendem que o professor é o detentor das informações e deve transferi-las para aquele que não as possui, o aluno<sup>5</sup>; deve ser repensado considerando o papel da educação na formação de indivíduos que tenham condições de participar ativamente neste novo contexto. Como alternativa ao modelo tradicional de educação surgem os novos estudos de letramento e multiletramentos. De acordo com essas novas concepções, o que o aluno traz para o ato de ler é valorizado e o ensino da leitura deve ser acompanhado pelo ensino da cultura, os leitores devem compreender as representações textuais, valores, ideologias, ter visões de mundo e posicionar-se, entendendo que a leitura está relacionada com conhecimento e distribuição de poder em uma sociedade (FREEBODY E LUKE, 1997 apud MONTE MÓR, 2007).

### 1.1.3 Multiletramentos

A globalização e o advento e disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) trouxeram grandes mudanças no que diz respeito às necessidades de aprendizado. Trata-se de um período de mudanças não apenas de hábitos e valores, mas também, na comunicação e nas formas de interação (real e virtual), logo, o perfil do indivíduo capaz de interagir neste contexto é diferente. Mudando as necessidades de aprendizagem, as necessidades por letramentos tornam-se também múltiplas e é com base nessas transformações que surge a teoria dos *multiliteracies* ou multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000).

Em setembro de 1994, reuniu-se um grupo de pesquisadores, *the New London Group* (COPE; KALANTZIS, 2000), na cidade de New London, para discutir a respeito do que precisaria ser ensinado nas sociedades que estão em constante transformação, e como deveria ser ensinado. Os autores acreditam que as mudanças das práticas de letramento na sociedade

---

<sup>5</sup> Concepção de educação denominada por Freire (1987) como “educação bancária”.

estão relacionadas às amplas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas na educação, no local de trabalho e na vida cotidiana.

A escolha pelo termo multiletramentos é justificada por dois argumentos principais. O primeiro está relacionado à multiplicidade de canais de comunicação e mídia e o segundo ao destaque cada vez maior da diversidade cultural e linguística. O termo multiletramentos concentra-se em modos de representação mais amplos que apenas a língua e que variam de acordo com a cultura e o contexto (COPE; KALANTZIS, 2000).

Surgem então duas discussões, a primeira a respeito da “crescente multiplicidade e integração de modos significativos de construção de significado, onde o textual também está relacionado com o visual, o áudio, o espacial, o comportamental e assim por diante” (id., p.5). De acordo com estes autores, os novos meios de comunicação estão remodelando a maneira como usamos a linguagem, sendo o significado construído de modo cada vez mais multimodal. A segunda discussão, foca no aumento da diversidade local e na conectividade global, que nos traz a necessidade de “negociar diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais e em nossas vidas profissionais e comunitárias cada vez mais globalmente interconectadas” (id., p.6).

#### **1.1.4 Multimodalidade**

A revolução da comunicação ocorrida nas últimas décadas fez com que a linguagem escrita perdesse a posição central ocupada até então na comunicação, dando espaço para outros modos de comunicação (KRESS, 2000). Nesse contexto, surge o termo multimodalidade, que diz respeito às diferentes maneiras de expressar e formatar mensagens através de complexas combinações entre mídias (um livro, uma tela), modos (fala, escrita, imagem, música) e recursos semióticos (fontes, entonação, cores). Essas mídias, modos e recursos semióticos a partir dos quais os sentidos são construídos mudam constantemente de acordo com o contexto e são sócio-culturalmente definidos (KRESS, 2003).

Cada modo de transmitir uma informação a representa de uma maneira diferente, e dentre as múltiplas opções disponíveis, a escolha é feita pelo usuário de acordo com o que considera adequado ao que deseja comunicar a seu destinatário em um contexto específico. Em se tratando do contexto escolar, mais especificamente, as salas de aula são, conforme Kress (2005, p.13, 14),

locais onde a comunicação ultrapassa as modalidades de língua falada e escrita: são espaços multimodais, locais onde os significados são construídos por muitos meios diferentes, e onde recursos como gestos, olhares postura, e a disposição de objetos visuais são de importância crucial para a construção de significados.

Quando trata das mudanças nas formas de representação e disseminação, Kress (2003) enfatiza as diferenças entre a escrita na página de um livro e as imagens na tela do computador. O autor entende que a leitura do texto impresso obedece a uma sequência pré-fixada que aponta para uma leitura linear, numa ordem culturalmente determinada em que se deve ler de cima para baixo, da esquerda para a direita seguindo as linhas, e através dessa leitura o leitor busca compreender o que o autor pretendia ao escrever este texto. Em contrapartida, ao ler uma página da internet, o leitor pode traçar seu próprio caminho de leitura e o *designer* da página não é considerado um autor, mas um fornecedor de materiais que são escolhidos visando a corresponder ao interesse desse leitor (KRESS, 2003).

## 1.2 Diversidade e Conflitos

Uma das características da sociedade globalizada é a aproximação de diferentes povos e culturas, o que pode gerar conflitos. Para Menezes de Souza (2011, p.130), “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico” e aponta a leitura crítica de posturas e posições de si mesmo e de seus adversários como uma saída. Pois quando o indivíduo se conscientiza que o seu “eu”, e o “eu” do outro são construídos diferentemente em diferentes contextos sócio-históricos que os influenciam e os diferenciam, passa a lidar melhor com as diferenças. Na visão de Freire (1997, p.30),

o homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo.

O homem que não está apenas no mundo, mas com o mundo como um ser de relações que é, “tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos” (id., p.30), assumindo uma postura de “sujeito cognoscente” em relação a um “objeto cognoscível”. Logo, é importante que reflita e perceba que as identidades sociais individuais se constroem em coletividades sócio-históricas variadas e que, justamente por isso, se

diferenciam. E que, embora percebidas como diferentes, não devem ser julgadas como inadequadas ou inferiores.

Tendo em vista as características da sociedade contemporânea, é necessário buscar compreender a heterogeneidade, segundo Geertz (2001 apud MONTE MÓR, 2008, p.177) “precisamos é de modos de pensar que sejam receptivos às particularidades, às individualidades, às estranhezas, descontinuidades, contrastes e singularidades [...] uma pluralidade de maneiras de fazer parte e de ser [...]”, e a escola se mostra como um espaço propício para levar os alunos a refletirem sobre essas questões.

De modo a contemplar reflexões a respeito da heterogeneidade nas sociedades contemporâneas, Monte Mór (2010) propõe para o ensino de língua estrangeira, um trabalho pedagógico com três perspectivas: pessoal, comunitária e global. Na perspectiva pessoal, o aluno deve ser levado a perceber através de discussões e reflexões que “todo cidadão é um sujeito socialmente constituído e não uma individualidade desvinculada dos outros” (id., p.46), aprendendo desta maneira a perceber e valorizar as semelhanças e diferenças. Na perspectiva comunitária, os indivíduos são vistos como membros de grupos e coletividades sociais, logo, essa perspectiva objetiva “sensibilizar o aluno para o fato de que semelhanças e diferenças de opiniões, atividades e valores têm origem nos contextos e grupos sociais aos quais cada um pertence” (id., p.47). Já na perspectiva global, “procura-se sensibilizar o aluno a respeito das semelhanças/diferenças e da interação local/global entre grupos de várias culturas e nações” (id., p.48). Nessa perspectiva o aluno é levado a compreender a diversidade e a heterogeneidade que há em grandes grupos, como nações, buscando desfazer estereótipos discriminatórios.

Com base nas teorias dos novos letramentos, as OCEM-LE propõem uma revisão das práticas adotadas pelas escolas de maneira que o ensino possa ir ao encontro das necessidades dos indivíduos dessa nova sociedade digital globalizada. Enfatizando que o ensino de inglês nesse contexto, além do desenvolvimento de habilidades linguísticas específicas, tem uma função educacional no que diz respeito à formação dos indivíduos, que deve incluir “o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (MENEZES DE SOUZA E MONTE MÓR, 2006, p.90). Sugerem para tanto, reflexões sobre a relevância da noção de cidadania e práticas socioculturais contextualizadas de ensino.

Segundo Menezes de Souza e Monte Mór (2006), saber inglês deve ampliar as possibilidades dos indivíduos no que diz respeito à inclusão no mercado de trabalho e acesso

às tecnologias, mas também, o contato com outras culturas. E apontam como uma questão relevante sobre o contato e aproximação de culturas, a reflexão sobre valores locais em contraposição a valores globais. Segundo os referidos autores, local é tudo aquilo que é “regional, interior de uma comunidade ou de grupos com características próprias” (id., p.96) e global diz respeito ao que é “universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político-econômica, se apresentam como modelos sociais”. Para Menezes de Souza e Monte Mór (2006) ao pensar em culturas devem-se considerar não apenas as mais distantes, como as de países estrangeiros, mas também as diferentes culturas observadas em nosso país e na própria sala de aula.



## RELATO DA EXPERIÊNCIA

*“We are living amidst mayor changes, changes creating new ways with words, new literacies, and new forms of learning.” James Paul Gee (2000)*

Este capítulo dedica-se a apresentar e discutir o relato de uma experiência de aulas de inglês preparadas segundo uma abordagem metodológica que busca desenvolver o senso crítico nos alunos. A análise dos dados está teoricamente embasada nas propostas dos novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico. O *corpus* é composto pelas discussões sobre o tema tratado no vídeo<sup>6</sup>, comentários escritos em inglês e postados no *Youtube*<sup>7</sup> e relatos de experiência sobre todas as atividades propostas<sup>8</sup>. Assim, os dados serão analisados em três seções, cujos objetivos são: 1) investigar como os alunos constroem sentidos de um texto multimodal, 2) identificar os aspectos críticos dos novos letramentos presentes nas discussões, e 3) verificar como os alunos produzem textos a partir de uma perspectiva não-linear de aprendizagem.

### ✓ Sobre o filme

Na primeira aula os alunos assistiram a um filme curta-metragem chamado “Strangers – short film<sup>9</sup>” (2004), dirigido, escrito e produzido por Erez Tadmor e Guy Nattiv. Antes de dar prosseguimento ao relato, resumo-o brevemente, sob minha perspectiva, na tentativa de contextualizar a análise caso haja um interlocutor que não o tenha assistido.

“Strangers” conta a estória de dois jovens, um mulçumano e um judeu, que tiveram que superar o preconceito racial para escaparem de uma situação conflituosa quando confrontados por uma gangue de *skinheads*. É um texto sem diálogos, cuja mensagem é expressa através de recursos como trilha sonora, expressão corporal e facial, objetos, sinais e símbolos. Trata-se de um filme produzido profissionalmente com estória, embora simples, muito impactante. O filme começa com um homem entrando num trem em que havia poucas pessoas e se dirigindo a um banco perto de outro homem. Na cena seguinte, já se pode inferir

<sup>6</sup> Todos os excertos retirados das discussões sobre o vídeo estão em negrito.

<sup>7</sup> Dados copiados e colados em forma de imagem.

<sup>8</sup> Todos os excertos retirados dos relatos de experiência estão em itálico.

<sup>9</sup> Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=RpjHSiQLPmA>.

a que grupo étnico cada um dos personagens pertence; neste momento os dois se encaram com ódio. O homem que entrou no trem e se sentou é judeu, o que pode ser percebido no momento em que ele mostra sua corrente que tem como pingente uma estrela de Davi, símbolo de Israel. O outro homem é mulçumano e o que evidencia isso é o jornal que está lendo. De repente, aparece no trem um grupo de quatro *skinheads* o que ficou claro quando um deles desenhou um símbolo nazista no jornal do mulçumano usando tinta em spray. Outro *skinhead* tinha uma tatuagem na parte de trás da cabeça que também identificou o grupo. Os *skinheads* começaram a perturbar o mulçumano, e só pararam quando o telefone do judeu começou a tocar. O toque judeu do celular o identificou, e percebendo que também seria ameaçado, se comunicou por olhares com o mulçumano para que fugissem. Levantaram-se rapidamente, saíram correndo e conseguiram escapar.

### 1) O texto multimodal e a construção de sentidos

Os novos meios de comunicação estão remodelando a maneira como usamos a linguagem e o significado é construído de modo cada vez mais multimodal, valorizando também gestos, olhares e posturas para construção de sentidos (COPE; KALANTZIS, 2000; KRESS, 2000).

Dessa forma, as aulas foram pensadas numa perspectiva de multiletramentos, sendo criado um contexto de aprendizado multimodal, incorporando o uso de novas tecnologias. Abaixo, seguem alguns excertos nos quais os alunos falam sobre a experiência vivenciada.

A4<sup>10</sup>: *As aulas me chamou<sup>11</sup> atenção, pois o modo em que ela ocorreu é de uma jeito que está no meu dia-a-dia, a internet. Trabalhar dessa forma me fez ter mais interesse pelo assunto, a idéia de registrar essas aulas, que também foi interativa, foi bem legal, mas diferente também.*

A7: *Juntando essas aulas diferentes, os materiais que usamos foi ótimo, teve uma participação geral da sala.*

A2: *A temática, foi muito bom, fizemos metade dentro de sala de aula e a outra metade na internet, foi extremamente bom.*

A partir desses relatos, posso inferir que o uso da tecnologia e da internet está muito presente no dia-a-dia dos alunos, e o uso desses recursos durante as aulas, de acordo com A4,

---

<sup>10</sup> As falas, os comentários e os relatos dos alunos estão enumerados na ordem em que interagiram pela primeira vez.

<sup>11</sup> Optei por transcrever falas e relatos sem fazer correções em nível gramatical, ortográfico, ou qualquer outro.

o “fez ter mais interesse pelo assunto” e foi avaliado por A2 como “extremamente bom”. Levando a “uma participação geral da sala”, conforme relatado por A7.

A disseminação das tecnologias de informação e comunicação gera mudanças de hábitos e valores na comunicação e nas formas de interação. Logo, as necessidades de aprendizado também mudam, já que o perfil do indivíduo capaz de interagir nesse contexto é diferente (COPE; KALANTZIS, 2000). A escola precisa acompanhar essas mudanças na sociedade, formando leitores críticos, capazes de questionar e avaliar a variedade de informações a que são expostos no ambiente virtual.

Por se tratar de uma sala de alunos em diferentes níveis de proficiência linguística, as discussões orais foram em língua materna. Duboc (2007) defende que as discussões em língua materna possibilitam avaliar não apenas conteúdos acabados, mas também o posicionamento dos alunos, a maneira como negociam sentidos e reconstróem significados.

Ao término do vídeo, as discussões foram iniciadas da seguinte maneira:

A3: **Qual a moral?**

A4: **Não entendi.**

A2: **Não entendi.**

A1: **Eles são gays. Eles vão se ver lá em cima.**

P<sup>12</sup>: **Essa é uma leitura que você fez, tá?**

A3: **Homofobia reina aí, hein?**

A5: **Eu gostei, eu gostei. O que eu entendi foi o seguinte um era mulçumano e o outro era judeu, atualmente eles vivem em conflitos e chegou os skinheads e eles tiveram que se unir pra não tomar uma surra nem acabar morrendo, então no final eles ainda são amigos.**

P: **Eles são amigos?**

A2: **Naquele momento.**

A7: **Naquele momento eles tiveram que se unir.**

A11: **Os dois são inimigos, mas eles têm um inimigo comum pra isso que eles se uniram para tentar fugir, o inimigo do meu inimigo é meu amigo.**

A12: **Eu não entendi nada.**

A13: **Ahh não sei. Dá pra perceber que eles se uniram num momento de dificuldade para tentar fugir dos caras que iam bater neles.**

A14: **Eu acho q eles eram gay daí veio o skinhead que não gosta de gay e queria bater nele, eles eram gays, eles estavam se olhando!**

Observando os excertos acima, percebe-se que os alunos fizeram diferentes leituras do filme, ou seja, construíram sentidos diferentes, o que está ligado justamente ao que cada um traz para o ato de ler e construir significados. Na visão de A1 e A14, os homens que primeiro aparecem no vídeo “são gays”, enquanto para A11 e A5, “os dois são inimigos” e “vivem em conflitos”. Já A4 e A12, declararam não ter compreendido. Confirmando que o significado não está no texto, mas no leitor (MENEZES DE SOUZA, 2011).

<sup>12</sup> As aulas selecionadas para investigação foram ministradas pela autora da pesquisa, denominada aqui professora-pesquisadora (P), logo, as descrições e análises serão feitas em primeira pessoa.

**P: E quem não compreendeu por que será q você não compreendeu?**

**A17: Conhecimento de mundo.**

*A20: O vídeo foi uma excelente maneira de aprender mais sobre outros povos e religiões, sobre o conflito de dois diferentes grupos. O interessante foi a capacidade de cada um poder enxergar diferente o que estava sendo relatado, apenas do olhar dos personagens, dos símbolos que estavam presentes e também da música que foi produzida.*

*Com os comentários sobre o vídeo, percebi que todos os que postaram pensam de uma maneira totalmente diferente, cada um teve sua própria opinião sobre o filme, enxergou o filme também com a sua experiência sobre o assunto tratado.*

Pelo formato do vídeo, o conhecimento linguístico dos alunos não interferiu na construção de sentidos, contudo o conhecimento de mundo e o conhecimento prévio cultural definiram os níveis de compreensão. Segundo Freire e Macedo (1987, p.29 apud JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p.99), “ler não é simplesmente decodificar a palavra escrita ou a linguagem; melhor do que isso, a leitura é precedida e entretecida pelo conhecimento de mundo. A linguagem e a realidade estão dramaticamente entretecidas”. Na leitura como prática social a interpretação é o resultado da interação entre o texto e os conhecimentos que o leitor traz para a tarefa de ler (BAYNHAM, 1995 apud BRAHIM, 2007). É justamente o fato de o significado do texto não estar no próprio texto, mas no leitor, que leva à construção de significados múltiplos.

**A7: Eu quero saber o significado do colar dele, eu quero saber o significado do colar dele!**

**A5: A estrela de Davi, a estrela de Davi, um símbolo judeu, e a musiquinha do celular também.**

**P: Ahh... Vocês conhecem a música?**

**A5: É lógico.**

**A4: Eu não entendi a música.**

**A1: Musiquinha de gay.**

**P: Música de que?**

**A1: De gay.**

**A2: Lógico que não.**

**A3: É por que não é a sua cultura.**

Observando a construção de sentidos, no trecho acima, ao declarar “eu quero saber o significado do colar dele”, A7 evidencia saber que determinado artefato tem um significado no contexto do vídeo, embora não saiba o que é e simboliza. Em contrapartida, A5 é capaz de identificá-lo como “a estrela de Davi”, e diz que se trata de “um símbolo judeu”. Ao acrescentar “e a musiquinha do celular também”, A5 revela conhecer também a música, que é mais um elemento significativo usado no vídeo com o objetivo de identificar o personagem como judeu.

**P: Sobre o vídeo, qual era o idioma do vídeo?Em que língua...**

**A5: Não tinha**

**A15: Nenhum.**

P: **Nenhum?**  
 A15: **Não tinha áudio.**  
 P: **Não tinha áudio?**  
 A15: **Não, ninguém falou nada.**  
 A10: **Linguagem por seres humanos.**  
 P: **Gente, mas se ninguém falou nada então [...] como conseguiram compreender?**  
 A15: **É igual desenho animado, ninguém fala nada, mas você entende o que ta acontecendo.**  
 P: **Ah, não fala nada, mas você entende o que ta acontecendo.**  
 A15: **Tipo Tom e Jerry.**  
 [risos]  
 P: **Então, mas é verdade...**  
 P: **Como vocês estenderam alguma coisa então se ninguém falava nada?**  
 A5: **Linguagem corporal.**  
 A10: **A aparência deles.**  
 A16: **Gestos, objetos.**  
 P: **Isso! A gente não estava ouvindo vozes, mas tinha efeitos sonoros, tinha o visual, o gestual, outras linguagens, certo?**  
 A2: **Isso mesmo!**

De acordo com a teoria dos multiletramentos, os significados são construídos de forma cada vez mais multimodal, pois há uma “crescente multiplicidade e integração de modos significativos de construção de significado, onde o textual também está relacionado com o visual, o áudio, o espacial, o comportamental e assim por diante” (COPE; KALANTZIS, 2000, p.5). Embora não houvesse falas no vídeo, outros elementos significativos permitiram a compreensão do que estava se passando nas cenas.

*A6: Tive a sorte de entender o contexto do filme, tinham coisa que eu não havia percebido, mas outros colegas viram e comentaram, tiveram também pessoas que não entenderam nada, pois não tinham conhecimento das culturas.*

Outro aspecto importante evidenciado ao longo das discussões, diz respeito à importância das negociações entre alunos, pois à medida que cada um compartilhava suas interpretações, o grupo foi construindo sentidos coletivamente e posicionando-se sobre o tema, conforme relatado por A6 “tinham coisa que eu não havia percebido, mas outros colegas viram e comentaram”. De acordo com Menezes de Souza (2011, p.137)

a produção de significação não é um ato aleatório e voluntarioso de indivíduos independentes: pelo contrário, a produção de significação é um ato complexo sócio-histórico e coletivo no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo.

Numa perspectiva crítica de ensino os conhecimentos trazidos pelos alunos são valorizados na negociação de sentidos, bem com os trazidos pelo professor. E o papel do professor é “mediar as discussões e problematizar as diferentes perspectivas trazidas por si mesmo e pelos alunos” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p.96), levá-los a questionarem o que estão lendo, enfatizando as leituras do texto através de várias perspectivas.

A8: Professora, oh! Minha conclusão foi os animal entraram [...]os dois eram da mesma cidade, eram viado.Só que às vezes são da mesma cidade, mas não se conheciam, mas se conheciam de vista.

A2: Num é viado gente para!

A8: Deixa eu falar?

A3: Ele também tem direito.

A8: Aí naquele dele pro outro e do outro pra ele, aí as pessoas entraram, e como pelo jeito eles são nazistas, não gostaram da ideia...

A9: Deixa ele falar é a opinião de cada um.

A8: Daí eles não gostam de gay e acham que tem que bater nos gays, daí os gays se uniram pra fugir dos homens.

[...]

A10: Eu acho que rolou xenofobia, os skinheads viram que eles eram de outro país ali eles viram que eles eram de outro país, e os dois como o Marcos falou, tinham uma discussão consigo por causa da religião, passaram por cima disso e se uniram para fugir dos cara lá.

[...]

A11: Eu acho que no começo havia um desentendimento entre os dois, eles se olhando ali parece que eles iam brigar, uma rixa, aí quando chegaram o skinheads parece que eles se uniram para poder fugir.

P: Olha que interessante, enquanto vocês falaram que eles estavam paquerando, o Felipe falou que eles estavam se olhando com ódio.

O momento de interação transcrito acima revela mais uma vez que os alunos fizeram leituras diferentes de cenas do vídeo. Sobre os primeiros personagens que aparecem no vídeo, A8 declara que “os dois eram da mesma cidade, eram viado”, e segundo ele, pelo fato de serem “gays” são perseguidos pelos skinheads que “não gostam de gay e acham que tem que bater nos gays”. Na visão de A10, os dois estavam separados “por causa da religião” e a gangue foi motivada a persegui-los por preconceito étnico como relatado em “eu acho que rolou xenofobia, os skinheads viram que eles eram de outro país”. A11, assim com A10, a partir do comportamento dos dois homens, entende que “havia um desentendimento entre os dois” e que “se uniram para poder fugir”. Chamei a atenção dos alunos para o fato de terem tido diferentes visões sobre o que aconteceu no vídeo, como pode ser observado em “olha que interessante, enquanto vocês falaram que eles estavam paquerando, o Felipe falou que eles estavam se olhando com ódio”. Segundo Menezes de Souza (2011)<sup>13</sup>, isso se deve ao fato de o significado não estar na “coisa”, mas na maneira em que a comunidade de intérpretes lida com ela, pois se atribui significados diferentes de acordo com o contexto.

A fim de ampliar e aprofundar as reflexões sobre as diferenças fiz os seguintes questionamentos.

<sup>13</sup> SOUZA, L.M. **O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?** Palestra proferida na Uniderp em Campo Grande - MS, em 27 de maio de 2010.

P: **Outra coisa, vocês acham que em qualquer parte do mundo que esse vídeo fosse passado, as pessoas iam compreender da mesma maneira?**

A3: **Não.**

A1: **Não.**

A: **Negativo.**

P: **Negativo?**

A18: **Nem aqui na sala a gente viu da mesma maneira.**

P: **Olha que interessante o que o Rodrigo falou. Nem aqui na sala a gente entendeu da mesma maneira, imagina em outro país.**

[...]

P: **Então gente, a gente chega à seguinte conclusão, que pessoas diferentes veem a mesma coisa de maneira diferente, vocês concordam com isso?**

As: **Concordo, sim.**

P: **De repente eu mostro um determinado símbolo, uma determinada foto aqui, pra maioria aqui pode não fazer sentido nenhum e pra alguns pode ser um símbolo muito importante.**

A15: **Isso.**

P: **Por quê? Porque o que define o significado da coisa, não é a própria coisa, o que define o significado da coisa...quem que é?**

A11: **Nós.**

P: **Nós mesmos, nós que atribuímos sentidos, nós que atribuímos os significados, certo? E muda de acordo com cada contexto. Como nós falamos, se lá na Europa seria visto de outra maneira, né?Então assim...um país do Oriente Médio, então cada pessoa dependendo do lugar onde ela está, vai fazer uma leitura, vai atribuir significados diferentes pra aquela mesma coisa, tá?**

[...]

A respeito do processo de significação no letramento crítico, Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 5) defendem que o significado “é compreendido num contexto sócio-histórico e de relações de poder, não somente como o produto ou a intenção de um autor”. Logo, é sempre múltiplo e contestável, ou seja, pessoas de diferentes contextos podem atribuir significados diferentes a uma mesma coisa.

## 2) Aspectos críticos dos novos letramentos presentes nas discussões.

Além do ensino dos aspectos gramaticais e linguísticos, o ensino de inglês na escola deve contemplar aspectos reflexivos e críticos que estimulem a consciência política e a mudança social (LUKE; FREEBODY, 2007), isso pode ser alcançado através do letramento crítico. Sendo assim, as aulas aqui descritas foram pensadas a partir do tema diversidade e conflitos visando levar os alunos a reflexões a respeito da heterogeneidade nas sociedades contemporâneas.

P: **Quando eu falo em diversidade remete a que?**

As<sup>14</sup>: **Estilo, religião, cultura, língua, pensamentos, modo de vida, orientação sexual, classe social, música, raça...**

<sup>14</sup> Momentos em que vários alunos falam ao mesmo tempo, não sendo possível identificar as falas, serão identificados desta maneira (As).

P: **E como vocês veem, lidam com as diferenças?**  
 [...]
 

A1: **Um gay me chamou de gostoso e eu bati nele.**

A3: **Eu vou mostrar esse vídeo pra polícia.**

A8: **Eu acho que em gay tem que bater mesmo, chegar o pau.**

A3: **Themis! Você não vai deixar o cara falar isso?**

A3: **E se você tiver um irmão gay?**

A8: **Eu não considero ele.**

[...]

A5: **Não tem lógica o homossexual existir.**

[...]

O excerto acima ilustra momentos da aula em que falamos sobre as diferenças, tratar desse tema gerou muitas discussões pelo fato de os alunos terem diferentes visões sobre as diferenças e como lidar com elas. Logo, foi necessário intervir e falar sobre importância de buscarem compreender as individualidades, entendendo que pessoas diferentes podem ter opiniões diversas sobre um mesmo assunto e que precisamos ser receptivos a estes contrastes e particularidades (GEERTZ, 2001 apud MONTE MÓR, 2008). Para Jordão e Fogaça (2007, p.91) o papel do professor é

dar oportunidades aos alunos de construir e negociar significados de forma coletiva, de rever suas crenças e de questionar as implicações de suas visões de mundo. A criação de tais oportunidades em sala de aula está diretamente relacionada à forma como o professor conduz sua aula e suas atitudes em relação ao que ocorre dentro e fora da escola: dependendo da postura do professor na sala de aula, os alunos podem ter mais ou menos espaço para questionar e transformar significados, criando outros ou aceitando os sentidos construídos por outras pessoas na tentativa de reler o mundo.

É preciso ensinar os alunos a se relacionarem com o mundo e a pensá-lo de formas diferentes, vestindo as lentes do outro (DUBOC, 2011)<sup>15</sup>, considerando que precisam estar preparados para lidar com os conflitos que são gerados pelas diferenças e visualizar múltiplas perspectivas sobre diversas questões, levar os alunos “à compreensão de que os conflitos e as contradições fazem parte das relações sociais e da complexidade destas, fazendo parte portanto da heterogeneidade social” (MENEZES DE SOUZA E MONTE MÓR, 2006, p.98).

**P: Calma! Gente! Presta atenção! Toda vez que a gente trata de diferenças, diversidade gera essa espécie de conflito, por quê? Porque cada um tem seu ponto de vista. Então, eu perguntei como vocês encaram as diferenças, um de que aceita outro diz que não aceita. [...] Não estou me referindo só a diferenças de religião ou orientação sexual, você acabaram se detendo muito nisso, mas eu falo em diferenças de todos os tipos, tá? Então o que a gente consegue concluir? Que as pessoas têm dificuldade, não só os outros, mas nós mesmos temos dificuldades em lidar com todo e qualquer tipo de diferença, por que nós não estamos preparados para lidar com as diferenças.**

<sup>15</sup> DUBOC, A. P. M. *O ensino de línguas estrangeiras na contemporaneidade: teorias em prática*. Palestra proferida no VI EPLIMS. Campo Grande, MS, 04 de novembro de 2011.



Por que a gente encara sempre a outra pessoa [...] Por que a gente sempre fala o outro, o outro, o outro? Quem é o outro? Você fala sempre: eu e o outro. Você como sendo o certo, o padrão, detentor da verdade e o outro, o errado como sendo o diferente, o que faz tudo errado, o que não sabe, o que fez as escolhas erradas, que é o problemático, que não é o normal, o outro. Mas se nós mudarmos um pouco essa perspectiva, essa nossa maneira de enxergar isso, e pensarmos que o outro, na verdade ele não é o outro ele é um outro o que? Um outro eu. Porque do mesmo jeito que o Matheus é para mim ele é o outro, eu sou?

As: O outro do Matheus.

P: O outro do Matheus. Eu posso achar que o Matheus é cheio de esquisitices, da mesma maneira que o Matheus pode achar que eu é que sou cheia de esquisitices. A perspectiva é nossa, a gente julga as outras pessoas a partir do nosso ponto de vista, você julga que a religião do outro não é boa com base na sua religião e no que ela diz sobre a do outro[...]. E por que você é dessa maneira e como se tornou o que é, fruto do meio, influências. Pense um pouquinho... por que eu sou desse jeito...tem como todo mundo ficar igual e pensar igual? Tem como fazermos isso? Tem como apagarmos as diferenças? Precisamos aprender a conviver com as diferenças? Como devemos agir?

A3: Devemos respeitar a opinião e as diferenças, mas isso é muito difícil de fazer.

P: Você pode até não concordar...

A5: Algumas diferenças são mais fáceis de aceitar. Não gostar não dá o direito de agredir.

Segundo Menezes de Souza (2011) o valor e o significado atribuídos ao ‘outro’ vem do contexto em que o ‘eu’ está situado, ou seja, das comunidades às quais pertence. Essas comunidades podem ser culturais, de classe social, de gênero, de origem geográfica, dentre outras, e são elas que oferecem a esse ‘eu’ diferentes categorias que o levam a produção de significados. Menezes de Souza e Monte Mór (2006, p.102) ressaltam que

É importante lembrar que qualquer membro de “uma cultura” pertence *simultaneamente* a diversos desses grupos [regionais, sócio-econômicos, de gêneros, religiosos, de imigrantes, urbanos, rurais, etc.] e, portanto, possui e usa *simultaneamente* diversos conjuntos de valores e crenças.

Letramento, de acordo com Takaki (2011), é justamente a possibilidade de expansão de conhecimento de si próprio na relação com o outro, considerando que as identidades são complexas, dinâmicas e historicizadas, o conhecimento de si próprio se dá por meio de uma relação complexa com o outro, o que segundo a autora, requer diálogos. Nesta mesma perspectiva, Mattos e Valério (2010, p.142) apontam que

o desenvolvimento intercultural (CRAWSHAW, 2005), então, se dá por intermédio do conhecimento e da compreensão das diferenças, sem, no entanto, abrir-se mão de valores, exatamente como propõem as OCEM (MENEZES DE SOUZA; MONTE-MÓR, 2006); muito pelo contrário, pois o Eu só se constrói em oposição ao Outro. Portanto, só a percepção de outros valores, não como desvios, mas como próprios de nossas culturas, podem nos dar melhor noção da heterogeneidade presente em nossa própria identidade.

P: Há diferenças aqui na sala?

As: Ôôoo.

P: Como lidam com estas diferenças aqui na sala?

A12: **A gente tem que respeitar o gosto das outras pessoas.**  
 A5: **Acho que deve haver respeito não igualdade.**  
 A10: **Acho que tem que haver respeito.**

Ao questioná-los sobre as diferenças na sala de aula, os alunos ficaram eufóricos e começaram a falar todos ao mesmo tempo, dizendo que havia sim muitas diferenças, uns apontando para eles mesmos, outros apontando para os colegas.

P: **Como que, por exemplo, o Luiz se tornou a pessoa que ele é? Ele não nasceu pronto, né? Então assim, até chegar onde ele ta hoje muita coisa aconteceu, né? Então foi a partir dessas experiências que ele teve, do lugar, da cidade de onde ele veio, as pessoas com as quais ele se relacionou que ele se tornou essa pessoa que ele é, que ele pensa da maneira que eles pensa, dele vê o mundo deste ângulo que ele vê, é a partir dessas influências, certo?**  
 P: **Luís você acha que daqui a, por exemplo, dez anos você vai estar da mesma maneira, vai pensar da mesma maneira, vai ser tudo igual?**  
 A19: **Não.**  
 P: **Não? Por que não?**  
 A19: **Porque eu vou ganhar experiência e passar a ver o mundo de outro jeito.**

Conforme evidenciado no excerto acima, tendo como objetivo levar os alunos a perceberem que como membros de várias comunidades são influenciados por cada uma delas, questionei-os sobre como suas experiências influenciam seu modo de ser, de viver e de enxergar o mundo e as pessoas. Como suas identidades vão se construindo ao longo do tempo e de que maneira modela seus comportamentos e posturas. Takaki (2009) baseada no que é postulado por Cervetti, Pardales e Damico (2001), afirma que “a construção de sentidos pressupõe a influência das convenções e valores específicos da comunidade à qual pertence o leitor e que, portanto, o conhecimento é sempre situado, relacional e sujeito às mudanças histórico-culturais.”

P: **Gente! E se o esse filme fosse produzido por vocês, tratando de uma questão de conflito aqui na nossa região? Sobre o que vocês fariam? Sobre que assunto?**  
 A6: **Que legal.**  
 A7: **Racismo, cada um pode fazer de uma coisa...**  
 [tumulto]  
 P: **Você é paraguaia né? Você sente algum tipo de discriminação?**  
 A7: **Ahh... De algumas pessoas ignorantes sim.**  
 [risos]  
 A7: **Mas é verdade de pessoas que não tem conhecimento porque uma pessoa racista nesse mundo de hoje é ignorante.**  
 P: **O título do vídeo que a gente viu é Strangers, Strangers significa desconhecido, forasteiro. Se vocês fossem escolher dar um título para o vídeo, que título vocês dariam?**  
 A1: **A viadagem na tela.**  
 A16: **Ái, ái, ái.**  
 [resmungos de protestos]  
 A7: **O ignorante.**  
 A4: **A gente falando em ignorância vem um no topo da ignorância e vai e fala.**  
 [risos]

P: **Ô gente! Angélica! quem está certo?**

A4: **Ninguém!**

[risos]

P: **Oh gente quem tá certo?**

As: **Ninguém.**

P: **A gente percebeu então que o que causa tanto conflito é o fato de haver diferenças, de existirem diferenças [...] o que cada um nós aqui tem que fazer?**

A4: **Cada um fica na sua e respeita os outros.**

P: **Como a gente faz para lidar com as diferenças sem apagar as diferenças?**

A5: **Respeito só, só o respeito.**

Os excertos acima ilustram alguns momentos das aulas em que os alunos ampliaram perspectivas por meio de reflexões a respeito da multiplicidade cultural. Disse a eles que o que é uma verdade para um pode não ser para o outro. Que cada um acredita que sua própria visão a respeito das coisas esteja certa e que não temos como mudar a maneira de pensar do outro, ele não estaria disposto a isso, assim como nós também não estamos. A conclusão a que chegaram foi que não há uma maneira de fazer com que todas as pessoas vejam tudo de uma mesma maneira. Logo, conscientes que sempre haverá diferenças, o necessário é aprender a lidar com elas.

A13: *Cheguei à conclusão de que o respeito é a base de tudo, independente da sua cor, raça, orientação sexual, religião, etnia, não devemos julgar ninguém. Aprendi que as diferenças sempre vão existir, cada pessoa tem um jeito de pensar e agir e que eu devo fazer é aprender a CONVIVER COM TODAS AS DIFERENÇAS.*

A15: *O filme mostrava diferenças e isso foi importante porque com base nele comparamos o nosso dia-a-dia.*

A18: *Na minha opinião ajudou muito para refletirmos sobre o assunto do vídeo e até o cotidiano.*

A16: *Com os comentários sobre o vídeo, percebi que todos os que postaram pensam de uma maneira totalmente diferente, cada um teve sua própria opinião sobre o filme, enxergou o filme também com a sua experiência sobre o assunto tratado.*

A3: *Em relação ao curta metragem, entendi que existem muitas diferenças e tenho que tratar com respeito tais, pois até eu sou “diferente”. O que gera esse pensamento diferente é os pensamentos, religião, nacionalidade, estilo de cada um. Em qualquer lugar do mundo sempre seremos diferentes, e sempre existirão pessoas diferentes, o que nos resta é aceitar, para sermos aceitos.*

A11: *A linda da Themis fez uma aula agradável, passou um filme que despertou a atenção deixando cada aluno com a sua própria opinião. O filme mostrava diferenças e isso foi importante porque com base nele comparamos o nosso dia-a-dia. Após isso podemos refletir e chegamos em uma conclusão, de que temos e devemos de aceitar todas as diferenças, não importa se você gosta o que não pode é desrespeitar.*

A3: *Na aula de quinta-feira, a professora Themis passou um “short film” que tinha como finalidade de fazer uma “revolução” na sala para cada um dar sua opinião sobre o filme. A aula*

*foi filmada e gravada, com muitos “eu acho que...” diferentes.[...] Enfim, com tudo isso percebi que mesmo com toda a diferença, temos que ajudar ao próximo.*

*A21: Mas cheguei a uma conclusão, aprendi muito nesses poucos minutos a respeitar as diferenças espero que outras pessoas também.*

*A12: O vídeo assistido foi muito interessante, e todos interagiram e derão suas opiniões, foi uma experiência muito boa para todos, o trabalho realizado teve como objetivo fazer com que os alunos entendessem que temos que respeitar as diferenças e que ninguém é igual a ninguém e alias que graça teria o mundo se todos fossemos exatamente iguais? Cada ser em si teve uma criação recebeu um tipo de influencia e teve uma base de formação diferente da nossa.*

*A20: Depois das aulas, acho que não só eu, mas todos percebemos que devemos lidar com qualquer diferença que seja, pois não julgar ninguém, portanto a pessoa que escolhe o seu jeito de ser.*

*A15: Essa dinâmica foi bastante interessante, eu reconheço o esforço da professora em falar algo diferente para nois. Eu não mudei minha opinião, mais reconheço que há opinião dos outros deve ser respeitada. Aprendi mais nessa aula que nas demais, muito bom!*

Nos trechos acima, retirados dos relatos dos alunos, identifico que as discussões a respeito do tema proposto possibilitaram uma reflexão sobre opiniões e posturas, através de um olhar para a o contexto dos saberes que levam às diferentes perspectivas, ou seja, levam pessoas a ter diferentes opiniões. E que o modo de ver de cada um pode conter preconceitos e que estes preconceitos podem afetar o outro, os alunos ampliaram perspectivas fazendo conexões com a realidade local deles, mostrando que é possível conciliar o ensino de inglês com a formação crítica dos alunos.

### **3) Produção de textos em língua inglesa a partir de uma perspectiva não-linear de aprendizagem.**

A prática escrita conforme a concepção de letramentos e multiletramentos propõe usos contextualizados e significativos da língua. Sendo importante, também, o uso de uma nova epistemologia que não enfatize o conhecimento compartimentado e fragmentado, mas a produção de uma escrita significativa (MENEZES DE SOUZA E MONTE MÓR, 2006). O vídeo a que os alunos assistiram serviu de estímulo à produção de comentários em inglês para serem postados na página do vídeo no *Youtube*. Uma atividade tendo como ponto de partida o contexto de uso e não a regra gramatical, possibilitando assim, observar não apenas o uso correto de estruturas gramaticais, mas também a construção de sentidos e os posicionamentos ideológicos dos alunos.

*A10: Foi muito bom, pois nós tivemos que fazer um comentário no “youtube” em inglês, coisa que eu nunca tinha feito na minha vida escrever um texto com minhas idéias em inglês.*

No excerto acima observo a satisfação de A10 em escrever um texto em inglês com conteúdo significativo para ele, o que fica evidente quando diz “um texto com minhas idéias em inglês”. A proposta de escreverem esses comentários foi bem aceita, não somente por A10, mas também pelos outros alunos.

*A6: A professora nos pediu para fazer um comentário em inglês e mandá-los para os comentários do curta no YOUTUBE, fizemos em sala de aula, alguns com ajuda da internet e outros com os poucos conhecimentos do inglês, nós vimos também os comentários das pessoas de todo o mundo nos comentários do vídeo, deu para perceber que em cada país tem uma opinião sobre skinheads, judeus e mulçumanos; isso foi muito interessante, pois abriu minha mente para outras opiniões.*

A comunicação e relações na sociedade digital exigem que os indivíduos saibam agir na ausência de modelos (LANKSHEAR & KNOBEL, 2003), logo, para produção dos comentários, não foi passado nenhum exemplo, apenas disse que para a realização da atividade poderiam ajudar uns aos outros e fazer uso de dicionários.

Os comentários foram produzidos de maneira colaborativa, permitindo aos alunos realizar uma atividade mais complexa do que poderiam realizar sozinhos, percebendo, então, a representação do professor e ampliando a percepção da tarefa e sua relação com outros aspectos do que estavam sendo aprendidos. A gramática não era o foco principal da aula, mas tida como uma gama de possibilidades a disposição dos alunos para realizar uma atividade específica (COPE; KALANTZIS, 2000). Ajudei-os à medida que precisavam e pediam, havendo a necessidade de utilizar uma estrutura ainda não estudada, a dúvida era esclarecida. Com essa atividade os alunos aprenderam estruturas da língua de maneira a suprir as necessidades deles naquele momento específico de produção, não conteúdos descontextualizados divididos em unidades e em graus de dificuldade. Os resultados foram respostas não padronizadas, e que refletiram subjetividade (MORIN, 2000), como se pode observar nos comentários abaixo.

the video, had many discussion because the classroom and many places there are different ethnicity. And races therefore had a discussion an the film past.  
the film showed jews, muslims they work on a train when some skin heads join at the train they want to fight with the jews and muslims they make a union to come to be alive.  
i liked much of the film it shows union of religions that not all give well and to escape skin heads

[OPolozinho](#) 1 mês atrás



Figura 1 Comentário<sup>16</sup> de A10 postado no *Youtube*.

No comentário acima, pode observar que A10 compreendeu que diferenças não apenas na sala de aula, mas em muitos lugares podem gerar conflitos. Embora o comentário de A10 apresente erros gramaticais, de pontuação e ortografia, ele consegue descrever brevemente o que acontece no vídeo e ainda expressar sua opinião. Considerando, conforme relatado por ele mesmo “coisa que eu nunca tinha feito na minha vida escrever um texto com minhas idéias em inglês”, o resultado obtido foi avaliado como satisfatório.

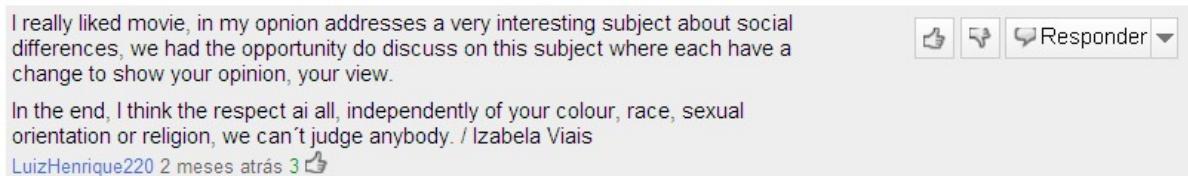


Figura 2 Comentário de A13 postado no *Youtube*.

No comentário acima, A13 diz ter gostado do filme por tratar de um assunto que considera muito interessante, as diferenças sociais. Disse ainda, que cada um teve a oportunidade de mostrar sua visão e opinião sobre o tema, o que não seria possível em uma sala de aula com uma concepção tradicional de ensino, onde apenas uma visão ou interpretação é válida e está contida no texto, mas reflete a concepção de ensino do letramento crítico, em que os sentidos atribuídos a um texto podem ser múltiplos (CERVETTI, PARDALES E DAMICO, 2001, p. 9). Conclui dizendo que, acredita que o “respeito é tudo independentemente de cor, raça, orientação sexual ou religião” e que “não podemos julgar ninguém”, o que demonstra ter repensado sua maneira de lidar com a heterogeneidade.

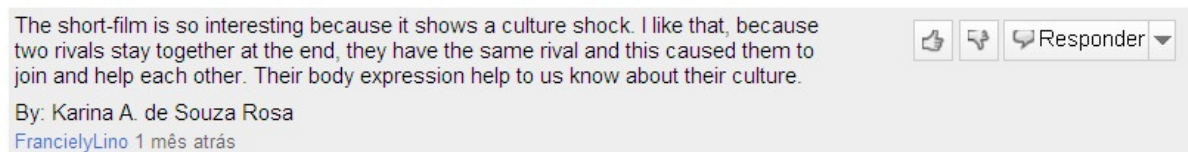


Figura 3 Comentário de A6 postado no *Youtube*.

A6 em seu comentário expressa ter gostado do filme e diz que o considera “muito interessante, pois mostra um choque cultural”. Fala sucintamente sobre a experiência vivenciada pelos personagens e afirma que a expressão corporal deles colaborou para a identificação cultural. Segundo Kress (2005, p.13) “os significados são construídos por

<sup>16</sup> Os comentários estão disponíveis em [http://www.youtube.com/all\\_comments?v=RpjHSiQLPmA](http://www.youtube.com/all_comments?v=RpjHSiQLPmA)

muitos meios diferentes, e onde recursos como gestos, olhares postura, e a disposição de objetos visuais são de importância crucial para a construção de significados’.

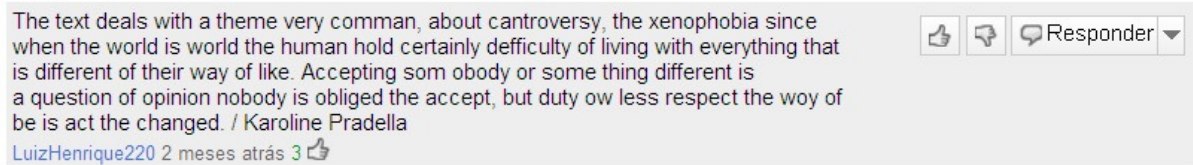


Figura 4 Comentário de A12 postado no *Youtube*.

No comentário acima, A12 afirma que as pessoas têm dificuldades em conviver com o que é diferente do que gostam. Diz também que “aceitar alguém ou algo diferente é uma questão de opinião” e que “ninguém é obrigado a aceitar”, mas devem respeitar. Por meio do que foi declarado, pode-se identificar que A12 expressa seu ponto de vista a respeito de como lidar com as diferenças.

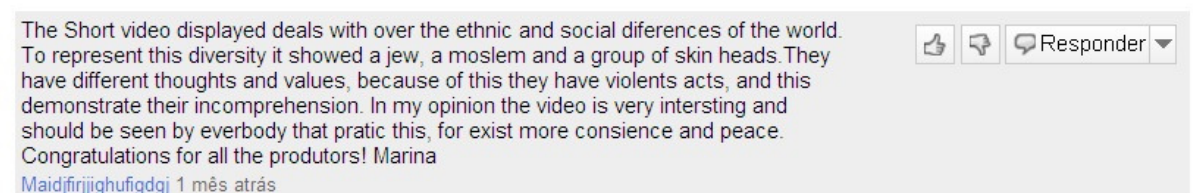


Figura 5 Comentário de A17 postado no *Youtube*.

No comentário acima, A17 descreve o que acontece no filme, e diz que os diferentes pensamentos e valores aliados a falta de compreensão, levam os personagens a cometerem atos violentos. Classifica o vídeo como interessante e recomenda a pessoas que praticam tais atos, como um meio de gerar consciência e paz. Parabeniza ainda os produtores, reforçando ter gostado do vídeo, ou seja, claramente afirma sua opinião sobre o vídeo.

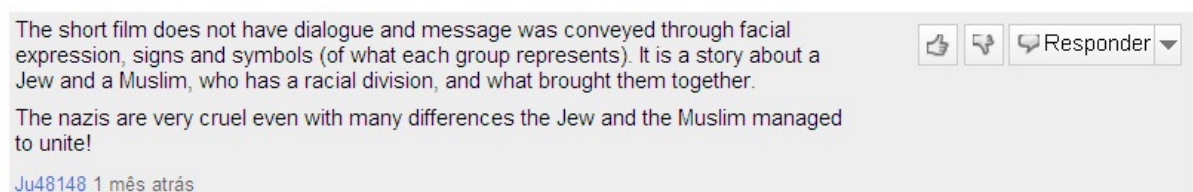


Figura 6 Comentário de A21 postado no *Youtube*.

A21 inicia seu comentário dizendo que recursos como expressão facial, sinais e símbolos, que representavam cada grupo, possibilitaram a compreensão do filme. Diz também que, a história é sobre um judeu e um muçulmano, que estavam separados por questão racial e o que os uniu.

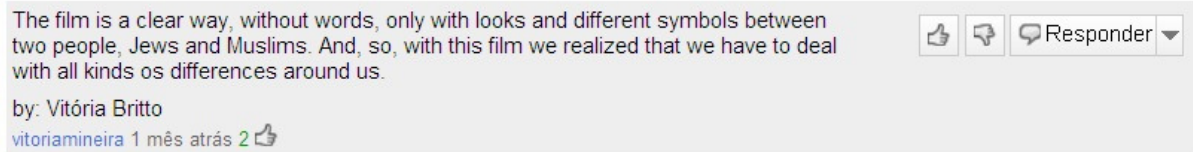


Figura 7 Comentário de A20 postado no *Youtube*.

Assim como A6 e A21, A20 comenta sobre recursos multimodais que permitiram a compreensão do vídeo. E conclui dizendo que percebeu que “temos que lidar com todos os tipos de diferenças a nossa volta”.

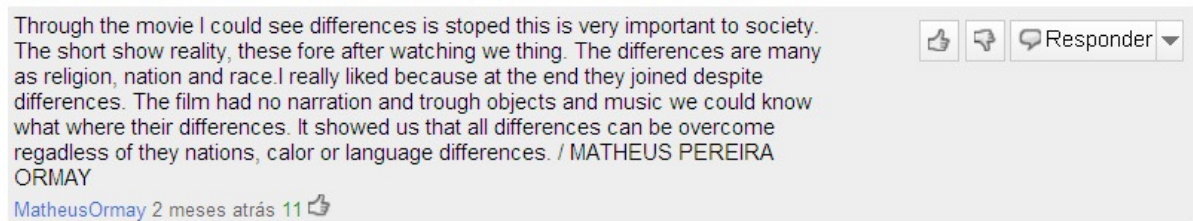


Figura 8 Comentário de A11 postado no *Youtube*.

A partir deste comentário, pode-se inferir que A11 ao dizer que o filme “*mostra a realidade*” e leva a reflexões, estabelece uma relação entre o que é mostrado no vídeo com o que vê na sociedade, muitas diferenças, dentre as quais cita as religiosas, de nacionalidades e raças. A11 percebeu também, a não neutralidade da música e dos objetos utilizados na produção do filme e através dos quais pode diferenciar os personagens. Encerra dizendo que o filme mostrou que as diferenças de nacionalidade, cor e línguas podem ser superadas.

Este tipo de produção textual remete ao que é proposto por Menezes de Souza e Monte Mór (2006, p.100) a respeito da escrita, quando dizem que “a escrita não pode ser vista de forma abstrata, desvinculada do contexto de seus usos e de seus usuários”. Nessa concepção de ensino, o aluno desempenha um papel ativo no processo de aprendizagem e que esta participação não deve ser apenas reconhecida, mas também incentivada (MATTOS; VALÉRIO, 2010).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo principal investigar e analisar a construção e negociação de sentidos de um grupo de alunos durante aulas planejadas tendo por base as teorias dos novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico.

Durante o processo percebi, conforme também relatado por A15, que houve um “aumento no interesse dos alunos em participar das aulas” e também “a participação geral da sala nas discussões e desenvolvimento das atividades”. Outro aspecto importante salientado por A13 foi que “cada um teve a chance de mostrar sua opinião, o seu ponto de vista”, ocorrendo “diálogo entre professor e aluno”. A 18 relatou que durante as aulas “muitos refletiram e mudaram de ponto de vista sobre preconceitos e discriminação”, numa reflexão “sobre o assunto do vídeo e até o cotidiano”, percebendo a importância de saberem lidar com as diferenças. Ainda sobre as discussões em sala, A15 declarou “eu não mudei minha opinião, mas reconheço que a opinião dos outros deve ser respeitada” e encerra dizendo “aprendi mais nessa aula que nas demais”.

Os resultados obtidos apontam para a eficiência dessas novas propostas de ensino para o desenvolvimento da consciência crítica, ou seja, levar os alunos além do pensamento ingênuo e do senso comum (MENEZES DE SOUZA, 2010), já que ao longo das aulas os alunos ampliaram perspectivas fazendo conexões entre o tema discutido e a realidade vivenciada por eles, o que os levou a repensar algumas atitudes e comportamentos.

Este trabalho representou para mim um novo aprendizado que me levou a refletir sobre minha prática em sala de aula. Tive também a chance de compreender que em face das mudanças que vem ocorrendo na sociedade as formas de aprender e ensinar estão se remodelando e que o papel do professor de hoje em dia não é o de transmitir conhecimento, mas ensinar a buscar e avaliar conhecimentos diferentes de acordo com a necessidade e interesse dos alunos.

Foi uma oportunidade também para refletir sobre os objetivos do ensino de inglês na escola considerando sua importância educacional de formação para a cidadania, preparando o aluno para um mundo de heterogeneidades e diversidade cultural.

## REFERÊNCIAS

BRAHIM, A.C.S.M. **Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica**. Texto e Interação: subsídios para uma pedagogia crítica de leitura de Língua Inglesa. Dissertação de Mestrado. Cap. 1. Unicamp: Campinas, 2001.

\_\_\_\_\_. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. *Revista X*, v.1, p.11-31, 2007.

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, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/> Acesso em: julho de 2011.

COPE, B; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.

DUBOC, A. P. M., (2007). A questão da avaliação de aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos. São Paulo: USP. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-06112007-102340/> Acesso em: julho de 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideologies in discourses*. 3. Ed. London: Routledge, 2008.

FOGAÇA, F.; JORDÃO, C. M. **Ensino de Inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido**. Línguas & Letras, Cascavel, v. 8, n. 14, 2007. Disponível em: <http://revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906>. Acesso em: agosto de 2011.

KRESS, G. *English in Urban classes*. New York: Routledge, 2005.

\_\_\_\_\_. Multimodality. In: Cope & Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.

KRESS, G. (2003) *Reading images: Multimodality, representation and new media*. Disponível em: <http://www.knowledgerepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html>. Acesso em: agosto de 2011.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom practice*. Buckingham, UK: Open University Press.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). *Constructing critical literacies*. St. Leonards: Hampton Press, 1997. p. 185-225.

MATTOS, A. M. A., (2011) *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania*. São Paulo: USP. Tese de doutorado.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. (2010) Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F & ARAÚJO, V.A. (orgs). *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*, Paco Editorial, 2011. p. 130-142.

MENEZES DE SOUZA, L. M. & MONTE MOR, W. (2006) Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras. In: *Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seb>. Acesso em: julho de 2011.

MONTE MÓR, W. M. Eu e o outro: imagens refletidas. Um estudo sobre identidade e alteridade na percepção das culturas, *Interfaces* nº8. Rio Grande: FURG/ABECAN, 2008, p 161-180.

\_\_\_\_\_. Caderno de Orientações Didáticas para EJA: Línguas Estrangeiras. 1. ed. São Paulo: SME, 2010. vol. 1. 146 p. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orientaingportal.pdf>. Acesso em: agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. Investigating critical literacy at the university in Brazil. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 1, n. 1, p. 41-51, 2007. Disponível em: <http://www.criticalliteracy.org.uk/images/journal/v1issue1/norton.pdf>. Acesso em: agosto de 2011.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma – reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 5. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n.25, p.5-17, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: junho de 2011.

SOUZA, L.M. *Developing New Literacies in Cross-Cultural Contexts*. São Paulo: USP, 2009. Palestra proferida na Universidade Estadual de São Paulo (USP) em 04 de agosto de 2009.

SNYDER, Ilana. *The literacy wars: why teaching children to read and write is a battleground in Australia*. Australia: Allen & Unwin, 2008.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5(2), p.77-91, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>. Acesso em: junho de 2011.

TAKAKI, N. H. (2008) Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso. São Paulo: USP. Tese de doutorado. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-05022009-113813/>. Acesso em: agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras em meio às globalizações: as novas tecnologias e suas implicações na sociedade. *Revista X*, v.2, p. 39-55, 2009.