



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

ELIANA APARECIDA PRADO VERNEQUE SOARES

**MOMENTOS DE LETRAMENTOS CRÍTICOS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS
AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Campo Grande/MS

2015



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

ELIANA APARECIDA PRADO VERNEQUE SOARES

**MOMENTOS DE LETRAMENTOS CRÍTICOS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS
AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para obtenção de título de mestre junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração: Linguagem, Língua e Literatura.
Linha de Pesquisa: Ensino de Linguagem

Orientador: Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel

Campo Grande/MS

2015

S653m Soares, Eliana Aparecida Prado Verneque

Momentos de letramento crítico e suas implicações nas aulas de língua inglesa no ensino médio de uma escola pública. Eliana Aparecida Prado Verneque Soares. Campo Grande, MS: UEMS, 2015.

136f.; 30cm.

Dissertação de Mestrado – Letras - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, 2015.

Orientador: Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel.

1. Letramento. 2. Letramento crítico. 3. Ensino de inglês. 4. Linguística aplicada. I. Título.

CDD 23.ed. 808

ELIANA APARECIDA PRADO VERNEQUE SOARES

MOMENTOS DE LETRAMENTOS CRÍTICOS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para obtenção de título de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração: Linguagem, Língua e Literatura.
Linha de Pesquisa: Ensino de Linguagem

Orientador: Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul /UEMS

Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul /UFMS

Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul /UEMS

Profa. Dra. Maria Leda Pinto /UEMS
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Dánie Marcelo de Jesus
Universidade Federal de Mato Grosso /UFMT

Campo Grande – MS, 03 de setembro de 2015.

Para meus adorados filhos, Bruno e Luiz Fernando, pelo constante incentivo, pela força e pela compreensão dos momentos em que não pude estar em suas companhias. Para meu amado e compreensivo esposo, Fernando, que nas horas difíceis sempre me consolou com palavras de apoio, pelo companheirismo e pela compreensão dos momentos que não compartilhamos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pelo dom da vida, que me acompanhou em todos os momentos de angústia e desânimo, mas que mostrou que sou capaz de atingir meus objetivos, por mais árduo que seja o caminho, permitindo que eu siga pelas trilhas da sabedoria.

À minha querida mãe, que me concebeu como filha e sempre orientou meus passos, que moldou meu caráter e que me confortou com palavras de apoio.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel, por sua parceria, dedicação, paciência, competência, inúmeros incentivos, confiança e valiosos ensinamentos e que acreditou na minha capacidade. Orientador que foi meu professor na época da graduação, na especialização e que há muito tempo faz parte da minha trajetória acadêmica. Profissional que tenho como exemplo de comprometimento com a Educação e o Ensino, desde quando foi meu professor de Língua Inglesa no Curso de Licenciatura.

À Professora Doutora Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e em especial à Professora Doutora Maria Leda Pinto, que permitiu minha entrada no início do programa de pós-graduação, como sua orientanda. Professoras comprometidas com o ensino, que em suas aulas, fizeram com que eu alcançasse conhecimentos que outrora nunca teria sido possível senão pela dedicação e amor ao que fazem.

Ao professor Doutor João Fábio Sanches Silva pela sua contribuição quando de suas considerações em meu trabalho como professor examinador da minha Banca de Qualificação.

À professora Doutora Marlene de Almeida A. de Souza pelas preciosas contribuições durante a Banca de Qualificação que me ajudaram na análise de dados.

Ao professor Doutor Dánie Marcelo de Jesus pelas sugestões feitas durante a Banca de Qualificação que muito contribuíram para este trabalho.

À Professora Doutora Nara Hiroko Takaki pelas valiosas contribuições teóricas, conselhos e dicas que em muito me auxiliaram na árdua tarefa da escrita.

Aos colegas do curso de Mestrado pelas partilhas e contribuições em sala de aula, pelas inúmeras palavras de incentivo, encorajamento e apoio.

Às gestoras professoras Marly Pedão Mina e Aparecida Gonçalves Costa da E.E. J.M.H.R. pelas palavras de apoio e pela compreensão dos momentos que não pude estar na sala de aula, devido aos compromissos com a academia e por permitirem que eu realizasse minha pesquisa na escola em que atuo como docente.

Aos alunos participantes desta pesquisa que foram importantes para que este trabalho acontecesse e pela gentil e carinhosa contribuição com as minhas aulas de investigação. Meus sinceros agradecimentos. Sem vocês nada teria sido possível.

Aos colegas de trabalho que participaram das minhas angústias e que me confortaram com palavras de carinho.

“A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática, eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na falta de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma *ausência* na sala.” (PAULO FREIRE, 1996, p. 65)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1.1 De onde falo	16
1.1.2 Meu despertar	18
1.2 Aspectos metodológicos.....	21
1.2.1 Questões norteadoras da pesquisa.....	23
1.2.2 Objetivo geral	24
1.2.3 Objetivos específicos.....	24
1.2.4 Características do contexto investigado	24
1.3 Aporte teórico	26
1.4 Instrumentos para coleta de dados	26
1.4.1 Procedimentos para a coleta e a análise de dados.....	27
1.5 Organização da dissertação.....	27
CAPÍTULO I	
1. Letramentos e suas implicações para o ensino de línguas	29
1.1. Alfabetização e letramento: conceitos e relações	29
1.2. Como surgiu o conceito de letramento	32
1.3 Letramento como prática individual e social.....	37
1.4 Modelo autônomo e modelo ideológico de letramento	39
1.5 Evento e prática de letramento.....	41
1.6 De letramento a letramentos: uma revisão conceitual para o ensino de línguas.....	43
CAPÍTULO II	
1. O surgimento do letramento crítico	46
1.2. As teorias que influenciaram o letramento crítico	49
1.3 As diferentes perspectivas do letramento crítico	54

CAPÍTULO III

1. Do prescrito ao reinterpretado: momentos de letramento crítico nas aulas de língua inglesa	63
2. Letramento crítico das políticas linguísticas, currículo e documentos oficiais que referenciam o ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro.....	66
2.1 As políticas linguísticas e o ensino de línguas estrangeiras nas escolas	69
3. Os momentos críticos que emergiram durante as aulas a partir do tema família.....	72
3.1 O planejamento das aulas e o tema família	75
4. Os momentos críticos e as brechas que emergiram durante as interações nas aulas	79
4.1 O desenvolvimento das aulas	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS	107

LISTA DE FIGURAS

Figura I – Letramento como prática social	32
Figura II – O Letramento crítico e as políticas linguísticas	67

LISTA DE TABELAS

Tabela I – Período da coleta de dados.....	25
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Comparação entre letramento crítico tradicional e letramento crítico redefinido proposto por Menezes de Souza (2011).....	58
Quadro II – Planejamento ressignificado e planejamento do Livro didático.....	78

LISTA DE SIGLAS

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EAP – English as Academic Purposes
EJA – Educação de Jovens e Adultos
LC – Letramento Crítico
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE – Língua Estrangeira
MEC – Ministério da Educação
NAEP - National Assessment of Educational Progress
OCEM- LE – Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
RC/MS – Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul

CONVENÇÕES USADAS PARA APRESENTAÇÃO E TRANSCRIÇÕES DOS DADOS

P: Pesquisadora
A: Aluno (a)
As: Alunos

OCORRÊNCIAS

SINAIS

Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Truncamento	/
Superposições de Vozes	[]
Indicação de que a fala foi interrompida e retomada em determinado ponto	(...)

Falas / Comentários da Pesquisadora (())
Aluno (a) não Identificado (a) pela pesquisadoraA
Vários Alunos falam ao mesmo tempoAs
Professora/Pesquisadora P

...

Fonte: MORAES, J. V. de. *Gravar e transcrever*. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/planos-deaula/medio/portugues-gravar-e-transcrever.htm>>. Acesso em: 10 nov 2014

SOARES, E. A. P. V. *Momentos de letramentos críticos e suas implicações nas aulas de língua inglesa no ensino médio de uma escola pública: setembro, 2015*. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

RESUMO

A presente pesquisa qualitativa com características interpretativa e autocrítica buscou analisar os momentos de letramento crítico e suas implicações para o ensino de língua inglesa, com os alunos do ensino médio, em uma escola pública, em Campo Grande – MS. O trabalho fundamentou-se, principalmente, nas perspectivas do letramento crítico de pesquisadores internacionais como Luke (2004), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Pennycook (2010), Morgan (2013), Lankshear e Knobel (2003), Cope e Kalantzis (2000), Coffey (2014) e os nacionais como Monte Mór (2010), Takaki (2012), Duboc (2011), Menezes de Souza (2010), Rocha e Maciel (2013), Mattos (2011), entre outros. A discussão dos dados embasa-se em estudos de Pennycook (2001), Morgan (2011), Duboc (2012), Monte Mór (2007; 2010; 2012), Menezes de Souza (2011) e Rocha e Maciel (2013). Os dados foram coletados por meio de gravação de áudio durante as interações e discussões entre os alunos e anotações em diários, produção de textos escritos e atividades relacionadas ao tema proposto para as aulas que foram investigadas. Os dados foram baseados nos momentos de letramentos críticos e as brechas que emergiram durante as interações entre os alunos. Enfoca também a atuação pedagógica e a reflexão autocrítica desta pesquisadora. Os dados mostraram que pode ser possível ensinar aspectos linguísticos juntamente com as perspectivas do letramento crítico. Na reflexão autocrítica, esta pesquisa apontou que o desempenho da professora, em alguns momentos, segue as propostas da pedagogia crítica.

Palavras-chave: letramentos; momentos de letramentos críticos; ensino de Inglês; Linguística Aplicada.

SOARES, E. A. P. V. *Momentos de letramentos críticos e suas implicações nas aulas de língua inglesa no ensino médio de uma escola pública: setembro, 2015*. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

ABSTRACT

The current qualitative research with interpretative and self-criticism characteristics aimed at investigating the moments of critical literacy and their implications for teaching English language with high school students in a public school in Campo Grande – MS. The work, particularly, focused on the critical moments perspective of international researchers such as Luke (2004), Cervetti, Pardales and Damico (2001), Pennycook (2010), Morgan (2013), Lankshear and Knobel (2003), Cope and Kalantzis (2000), Coffey (2014) and national ones such as Monte Mór (2010), Takaki (2012), Duboc (2011), Menezes de Souza (2010), Rocha and Maciel (2013), Mattos (2011), among others. The discussion of the data is based on studies of Pennycook (2001), Morgan (2011), Duboc (2012), Monte Mor (2007; 2010; 2012), Menezes de Souza (2011) and Rocha and Maciel (2013). Data were gathered from audio record during moments of the interactions and discussions among the students and notes in diaries, written text productions and activities related of the topic proposed for the classes were investigated. Data were analyzed based on critical literacy moments and the gaps that were raised during the interactions among students, as well as the pedagogical performance of this researcher. Findings suggest that is possible to teach linguistics aspects through critical literacy perspectives. As far as self-criticism reflection is concerned, this research has pointed out that teacher's performance, in some moments, has followed a critical pedagogy purpose.

Key words: literacies; critical literacy moments; English teaching; Applied Linguistics.

INTRODUÇÃO

P: Qual é o conceito de família para vocês? Como ela é constituída?

A1: Pai, mãe e filhos.

A3: Normal.

(()) O sentido de uma família “normal” veio do léxico dos próprios alunos. Optei então a utilizá-la por entender que seria uma forma mais fácil de eles se referirem a uma família convencional.

P: É uma família “normal”?

A1: Sim.

P: E o que é uma família “normal” para vocês?

A5: Pai, mãe e filhos. É o que todos acham “normal” Não é uma coisa assim (...)

A6: Anormal (...)

A5: Sim.

As

A1: Depende do que é normal.

A5: Tô dizendo assim (...) que antigamente era tudo bonitinho: pai, mãe, filho.

A6: É :: filho de um com outro.

P: Mas o que você quer dizer: “depende do normal”?

A1: Pai, mãe e filhos as pessoas acham normal, não foge do padrão. Antigamente era assim, Hoje em dia não é mais.

A5: O que era normal antes não é tão normal hoje.

O universo escolar é marcado por seres históricos, em um ambiente constituído por diferenças culturais, sociais, de raça e gênero e estão sempre em situações de conflito. Nesse sentido, para ilustrar meu trabalho de pesquisa, inicio esta introdução com o depoimento de alunos da escola pública, onde desenvolvi minha pesquisa. Eles descrevem como uma família era constituída nos moldes canônicos, ancorada em um conceito histórico social, e como sua constituição mudou nos dias atuais, demonstrando que os tempos, os espaços e os sujeitos são outros e a forma de pensar e agir e estar no mundo, também é outra. Constato que ainda persiste um conflito de ideias, pois, ao mesmo tempo em que conceituam família convencional, também aceitam a forma como a família se molda nos padrões da pós-modernidade, demonstrando ao que Bhabha (2013) chama de deslocamento cultural.

Esse deslocamento é acompanhado pelas mudanças ocasionadas pelas transposições territoriais das tecnologias globais e pelas mídias que influenciam os modos de produção de sentidos. Fundamento-me nos esclarecimentos de Bhabha (2013), ao declarar que:

Reconstituir o discurso da diferença cultural exige não apenas uma mudança de conteúdos e símbolos culturais; uma substituição dentro de uma mesma moldura temporal de representação nunca é adequada. Isto demanda uma revisão

radical da temporalidade social na qual histórias emergentes possam ser escritas; demanda também a rearticulação do "signo" no qual se possam inscrever identidades culturais. (BHABHA, 2013, p. 276 [1994])

Nas considerações do autor, os signos convencionais devem ser desconstruídos, a fim de que o indivíduo possa repensar conceitos em uma perspectiva da pós-modernidade, de modo que se construa e escreva sua identidade perante a temporalidade histórica em que se encontra. Neste capítulo, apresento o meu lócus de enunciação em um espaço híbrido, permeado por algumas convicções que demandam do meio social, que a meu ver, também conflitantes com conceitos da pós-modernidade. Conceitos esses que desconstróem princípios e sistemas da modernidade e constroem novas formas de identidade social associadas ao avanço dos meios tecnológicos da informação e da globalização. Esta parte introdutória oferece uma ideia geral do trabalho que será lido nas próximas páginas por meio da exposição sobre a metodologia adotada, a justificativa da pesquisa e as perguntas norteadoras.

Exponho também os objetivos, os pressupostos teóricos, o contexto investigado, os instrumentos que permitiram a coleta e análise de dados, e o meu interesse em investigar a perspectiva do letramento crítico e suas implicações para o ensino da língua inglesa, em uma escola pública de Campo Grande – MS. Faço também uma reflexão da minha atuação no processo do meu fazer pedagógico. É dessa forma, que apresento a organização desta dissertação, porém esclareço que não é um trabalho definitivo, mas sim um dos possíveis e o início para tantos outros quando os tempos, os espaços, os sujeitos serão outros e quando muitos de nós estaremos talvez, transformados pela temporalidade histórica.

1.1. De onde falo

Minha trajetória acadêmica iniciou-se em 1999, quando ingressei no curso de Licenciatura em Letras, em uma universidade particular. À época da graduação, diante das diversas disciplinas que compunham o referencial curricular do curso, apaixonei-me pela língua inglesa. Mesmo sem saber quase nada sobre o idioma, pois quando da conclusão dos meus estudos da educação básica, em escola pública, o ensino de línguas estrangeiras era oferecido apenas nos últimos três anos do que se chamava na época, de segundo grau (atual ensino médio). Dessa forma,

o contato com outra língua era muito pouco, apenas cumpria a grade de disciplinas, pois dificilmente um aluno aprenderia uma segunda língua nesse curto espaço de tempo.

Enquanto cursava a graduação, frequentei diversos cursos de extensão em língua inglesa, oferecidos pela própria universidade, em virtude da dificuldade que a maioria dos acadêmicos tinha em acompanhar as aulas de inglês. Entretanto, percebi uma contradição no exame que habilitava o acadêmico a frequentar a Licenciatura, pois a escolha da prova de proficiência poderia ser entre espanhol e inglês, no entanto a graduação não oferecia a disciplina de espanhol. Fui aprovada porque optei pela primeira opção devido a sua aproximação com a minha língua materna. Diante da dificuldade que eu tinha em acompanhar também as aulas de inglês, adquiri um dicionário para estudantes brasileiros e consultava-o quando precisava saber o significado de um vocábulo.

Dessa forma, fui familiarizando-me com a língua e ao término da graduação, continuei a estudar até me formar em um centro de idiomas. Logo que participei da colação de grau, soube que a universidade em que me graduei iria oferecer um curso de especialização em língua inglesa. Inscrevi-me no curso, e com muitas dificuldades em leitura dos artigos acadêmicos, que em sua maioria, eram escritos na língua alvo, também consegui concluir o curso. Nesse mesmo ano, de 2006, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul realizou um concurso para professores em diversas áreas, no qual fui aprovada para o cargo de professora de língua inglesa, onde exerço minha docência atualmente, em uma escola nas proximidades da minha residência.

Desde então, participo de eventos e formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, além de cursos particulares que frequento sempre que posso. Fui aprovada, em 2012, em uma seleção que levaria professores de inglês de escola pública para um curso de aperfeiçoamento da língua inglesa para os Estados Unidos, patrocinado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior). Frequentei um curso de quarenta e cinco dias no Instituto de Línguas da Universidade do Estado do Tennessee, que em muito me ajudou na proficiência da língua e atualmente ministro aulas de inglês para alunos do ensino médio.

No entanto, sempre estive em conflito com a forma de ensinar e a dificuldade que meus alunos tinham em aprender uma segunda língua. Incomodava-me também o descaso que a maioria dos estudantes fazia e ainda faz em relação ao aprendizado de um idioma na escola pública. Esse desinteresse se deve talvez, por não perceberem a importância desse aprendizado, em um mundo globalizado e permeado pelas tecnologias, ou por acreditar que não se aprende uma língua estrangeira na escola pública. Diante das minhas preocupações, precisava encontrar uma forma de motivação entre os alunos que os levassem a dar uma importância mais significativa em minha disciplina, abordando temas que despertassem neles uma participação mais efetiva nas aulas de inglês, quando das discussões de assuntos relevantes que fazem parte da vida cotidiana deles.

Esses assuntos referem-se às questões sobre raça, gênero, violência na escola, consumo de drogas, aparência, família, entre outros, que são presença constante no contexto social deles. Além de envolvê-los nessas discussões, a língua alvo também era o objeto de ensino. Nessa perspectiva, apresento na próxima sessão o que me levou a ressignificar minhas práticas pedagógicas com o objetivo de despertar em meus alunos um interesse e uma dedicação maior no aprendizado de uma língua estrangeira.

1.1.2 Meu despertar

O interesse em investigar a perspectiva do letramento crítico e suas implicações para o ensino de língua inglesa, bem como uma reflexão em minhas práticas pedagógicas, surgiu após eu ter participado como professora colaboradora, do projeto de pesquisa do professor Dr. Ruberval Franco Maciel, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Essa participação aconteceu no período entre 2009 a 2012, e era parte do desenvolvimento da tese de doutorado do referido professor. A pesquisa foi apresentada ao programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo – USP, para obtenção do título de doutor. O tema era “Negociando e Reconstruindo Práticas de Conhecimentos Locais: Formação de professores de Língua Inglesa e Documentos Oficiais”, Maciel (2013).

Foi nesse período de estudo dos documentos oficiais, em nível estadual e federal, que referenciam o ensino de línguas estrangeiras modernas nas escolas

públicas, que tomei conhecimento do documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, OCEM-LE (2006). O estudo deste documento me possibilitou o contato com a perspectiva de se ensinar língua estrangeira nas concepções que embasam o letramento crítico. Após ministrar algumas aulas fundamentadas nas perspectivas apresentadas pelas OCEM-LE (2006), percebia que minhas aulas ficavam mais interessantes e que a participação dos meus alunos era mais efetiva, mesmo com aqueles que se reservavam no direito de não se manifestar. Observei que esses alunos começavam a demonstrar interesse pelas aulas ministradas de uma forma mais participativa. Dessa maneira, despertava neles a necessidade de falar e oportunizava discussões de questões relacionadas a gêneros, classes sociais, raça, família, entre outras, que em aulas tradicionais, como por exemplo, ensino de gramática e tradução, não acontecia.

Essas perspectivas do letramento crítico se apresentam, conforme apontam Cope e Kalantzis (2000), como alternativas ou possibilidades para a compreensão das transformações sociais e seus resultados pautados nos efeitos da globalização. Conforme os autores, essas perspectivas possibilitam também transformações no uso da linguagem e da comunicação, na construção de sentidos e produção de conhecimentos. Lankshear e Knobel (2003) e Gee (1997; 2004) chamam a atenção para a necessidade de reavaliar as propostas de ensino em um mundo cada vez mais motivado pelas tecnologias e tecnologias da informação. Essas tecnologias impactam a maneira como as pessoas se comunicam e interagem, causando transformações no uso da linguagem e na maneira de construir o seu próprio conhecimento.

Essas leituras me levaram à ressignificação nas práticas de ensino na sala de aula, bem como na minha formação como sujeito crítico, no sentido de participar, de ver e estar no mundo e não apenas como mera observadora e sujeito passivo. Após o término da minha participação como professora colaboradora, senti a necessidade, agora como pesquisadora, de investigar como meus alunos desenvolvem uma percepção crítica, em relação ao espaço que ocupam na sociedade. Nessas perspectivas, analiso também a minha atuação pedagógica na integração de minhas atividades no ensino de língua inglesa na *praxis*¹ da sala de aula.

¹ De acordo com Freire (1970), *praxis* refere-se à abordagem dialética de refletir sobre o ensino e a ação que o aluno toma como resultado.

Meu trabalho de atuação segue um currículo prescritivo com uma lista de conteúdos com foco gramatical e lexical e dividido bimestralmente, conforme o leitor poderá observar no Anexo 1. Em função disso, procuro planejar minhas aulas de forma que possam abordar os aspectos listados no referencial e contemplar os estudos sobre letramentos. Quando falo em letramentos (no plural) refiro-me às várias formas de construção de sentidos conforme os autores, referenciados na seção que discorre sobre o aporte teórico, que fundamentam essa pesquisa. As reflexões aqui demonstradas buscam apresentar aspectos que julgo importantes e algumas contribuições que merecem ser destacadas para a realização desta pesquisa. Esses aspetos estão relacionados às fundamentações teóricas que busquei para referenciar minha prática visto que, pesquisadores brasileiros e internacionais têm abordado questões de como conciliar o ensino de Línguas Estrangeiras e Educação.

Esse trabalho parte do pressuposto de que há uma nova demanda nas mudanças do papel do ensino de línguas, no caso aqui investigado o ensino de inglês, e seu papel como ferramenta crítica e a promoção da cidadania. De acordo com as OCEM-LE (2006), falar sobre o aspecto educacional do ensino de Línguas Estrangeiras é referir-se à compreensão do conceito de cidadania, um valor social a ser desenvolvido nas várias disciplinas escolares e não apenas no ensino de línguas. O conceito de cidadania é muito mais amplo e heterogêneo do que a visão tradicional em que, quando se falava em cidadania, mencionava-se pátria, civismo, deveres cívicos, como nas antigas aulas de Educação Cívica. Esses conceitos cívicos pretendiam disseminar um sentimento de patriotismo e de nacionalismo.

Ao abordar questões de cidadania, conforme propõe as OCEM-LE (2006), entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa, no caso o aluno ou cidadão, ocupa na sociedade, o que pode competir ao ensino de idiomas, ou seja, a promoção da cidadania. Desse modo, essa pesquisa busca investigar como promover um ensino de inglês que além de objetivos linguísticos prescritos no referencial em que me ancoro, possa despertar o interesse dos aprendizes no idioma. Além de ensinar aspectos linguísticos, investiga também como promover um ensino voltado para as questões educacionais na formação cidadã. Na próxima sessão, apresento os aspectos metodológicos deste trabalho e as características do meu contexto de investigação.

1.2 Aspectos Metodológicos

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, interpretativista e autocrítica. Em estudos realizados por Neves (1996), o autor declara que a pesquisa qualitativa assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Ela compreende um conjunto de técnicas interpretativista que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Esse tipo de pesquisa tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social e de reduzir o espaço entre indicador e indicado, teoria e dados, segundo Maanem, (1979, p. 520) citado por Neves (1996). A maioria dos estudos qualitativos é feita no local de origem de dados e segundo Neves (1996), não impede o pesquisador de empregar a lógica do empirismo científico. Mas, essa lógica parte da pressuposição de que seja mais apropriado empregar a perspectiva da análise fenomenológica, quando se trata de fenômenos singulares e dotados de certo grau de ambiguidade.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Neves (1996), surgiu no auge da Antropologia e da Sociologia nos finais dos anos de 1930 e ganhou espaço nas áreas da Psicologia, da Administração e da Educação. Segundo o autor, enquanto a pesquisa quantitativa segue um plano previamente estabelecido, baseado em hipóteses e variáveis, a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada ao longo do seu desenvolvimento. Ela não busca enumerar ou medir eventos e geralmente não emprega instrumental estatístico para a análise de dados. O foco de interesse da pesquisa qualitativa é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Para Neves (1996), a obtenção de dados da pesquisa qualitativa é descritiva e mediante o contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador busca entender os fenômenos segundo o contexto dos participantes investigados, e partir daí, situar sua interpretação dos dados coletados.

Para ressaltar a diversidade entre os trabalhos de uma pesquisa de enfoque qualitativo, Godoy (1995, p. 62) citado por Neves (1996) enumera algumas características essenciais capazes de identificar este tipo de pesquisa. Essas características são: “o ambiente natural como fonte direta de coleta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, o caráter descritivo da pesquisa, o significado que as pessoas dão às coisas e à vida, a preocupação do investigador e

o enfoque indutivo”. Ao assumir a natureza de pesquisa qualitativa, Bortoni-Ricardo, (2008) explica que esse tipo de pesquisa se insere no paradigma interpretativista. Esse paradigma pressupõe que a realidade não é algo externo aos sujeitos e que não há como “observar o mundo independente de suas práticas sociais e significados vigentes”. Em estudos realizados sobre pesquisa qualitativa interpretativista pela autora, ela pontua que a ideia da observação do mundo e dos fenômenos que neles se dão está diretamente vinculada às práticas sociais dos indivíduos e aos significados que delas surgem. Ao relacionar esta afirmativa à realidade da escola, a autora observa que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Ao escrever sobre métodos de pesquisa qualitativa, Erickson (1985) usa o termo interpretativista para referir-se a todas as abordagens que envolvem pesquisas de observadores participantes bem como a etnográfica, a qualitativa, o estudo de caso, a fenomenológica, a interacionista e a construtivista. Segundo o autor, embora esses tipos de pesquisas sejam um pouco diferentes, carregam uma forte semelhança entre si. Erickson (1985) adota o termo interpretativista por três razões. Segundo ele, o termo interpretativista é mais inclusivo do que as outras pesquisas como a etnográfica, o estudo de caso, etc. Esse termo evita a conotação da definição das abordagens acima relacionadas como quantitativa e o ponto chave é a característica da semelhança entre as diversas abordagens como o interesse do significado humano na vida social e suas elucidações bem como a exposição do pesquisador.

A pesquisa interpretativista, segundo Erickson (1985), envolve uma intensiva e longa participação no trabalho de campo. De acordo com o autor, deve-se fazer um registro cuidadoso do que acontece no ambiente observado, como anotações para a coleta de dados e outros tipos de documentos seguidos de gravação em áudio e vídeo, além de recolher exemplos dos trabalhos dos alunos. Por fim, segundo Erickson (1985), subsequente a coleta dados, o pesquisador fará uma reflexão analítica dos documentos dos registros obtidos no campo de observação, relatada

por meio de uma narrativa e citações diretas dos envolvidos na pesquisa de investigação. Para Erickson (1985), a pesquisa interpretativista está preocupada com as especificidades do significado e das ações da vida social que acontecem em cenas da vida de interações frente a frente na sociedade em geral.

Como observador participante, Erickson (1985) declara que o pesquisador aprende formas de ver os valores do comprometimento pessoal e do mundo externo, além de aprender mais sobre si. De acordo com o autor, os resultados da pesquisa interpretativista são de interesse especial dos professores, que dividem suas preocupações similares com as do pesquisador. Dessa forma, os professores estão preocupados também com as especificidades do significado e das ações locais bem como as práticas diárias da sala de aula. A seguir, teço algumas considerações sobre a pesquisa autocrítica, característica que também assume essa investigação.

A pesquisa autocrítica assume a característica de um indivíduo que realiza uma crítica sobre si, implicando na análise da sua maneira de agir, de perceber seus possíveis erros e da possibilidade de realizar uma autocorreção desses erros ou de melhorar suas práticas. Segundo Menezes de Souza (1992) citado por Takaki (2011), a pesquisa autocrítica é definida pela capacidade, por parte do indivíduo, de avaliar suas próprias lentes culturais que influenciaram a leitura dos processos e dos resultados de uma determinada pesquisa. Tais lentes culturais são relacionais, incompletas, portanto, passíveis de mudanças. Esse modo de ser, conforme ressalta Takaki (2011), representa uma ponte que possibilita, além da aquisição-aprendizagem da língua alvo, o acesso à investigação do ensino-aprendizagem sob o ponto de vista da socialização.

Dessa forma, busco analisar minha própria atuação, tanto como pesquisadora quanto como professora, explicando de que forma cheguei às minhas conclusões, após o desenvolvimento desse trabalho. Elenco a seguir, os objetivos gerais e específicos que nortearam essa pesquisa e o contexto investigado.

1.2.1 Questões norteadoras da pesquisa

1. Como identificar os momentos de letramentos críticos que podem emergir durante as discussões e interações nas aulas de língua inglesa?

2. De que maneira esta professora/pesquisadora analisa a sua atuação nos momentos em que os aspectos críticos estão presentes nas aulas de língua inglesa?

1.2.2 Objetivo Geral:

- Investigar se momentos de letramentos críticos emergem durante as discussões e interações nas aulas de língua inglesa, em uma escola pública.

1.2.3 Objetivos Específicos:

- Identificar os momentos de letramentos críticos que emergem dos alunos do 2º ano do ensino médio, nos momentos de interação nas aulas de língua inglesa.

- Analisar de que maneira esta professora/pesquisadora avalia sua atuação no processo pedagógico, no ensino de língua inglesa, sob as proposições do letramento crítico.

1.2.4 Características do contexto investigado

Sob os princípios da pesquisa de natureza qualitativa, interpretativa e autocrítica, apresento o espaço investigado e os sujeitos envolvidos nessa investigação. Para a realização desta pesquisa, optei por investigar minha própria sala de aula visto que, um dos objetivos desse trabalho também é analisar como minha atuação pedagógica é integrada às atividades que desenvolvo, junto ao ensino de língua inglesa, na perspectiva do letramento crítico. Dentre as oito salas de aula do ensino médio em que atuo no período vespertino, na escola pública estadual onde assumi um concurso de vinte horas desde o ano de 2006, optei por investigar uma turma de alunos do 2º ano do ensino médio.

Essa turma era composta por 35 alunos no início do ano letivo de 2014, mas apenas 22 concluíram o ano escolar na mesma sala, pois, alguns foram transferidos, outros remanejados para o período matutino ou noturno e alguns desistiram na metade do ano, por motivos diversos. Os alunos tinham na época da coleta de dados, em média, entre 15 a 18 anos. Para situar o leitor no contexto escolar, informo que a escola em referência está situada em um bairro periférico da cidade de Campo Grande, MS, sendo considerada a segunda maior escola da rede estadual e que recebe cerca de 1.514 alunos², entre os períodos da manhã, tarde e noite, anualmente. É uma escola muito procurada por alunos que querem frequentar

² Os dados referentes ao número de alunos foram obtidos do Portal da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, de acordo com o Censo Escolar referente ao ano de 2013. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br>. Acesso em 10 mai. 2015.

o ensino médio, pelo motivo de ser a única na região que compreende vários bairros e que oferece os anos finais da Educação Básica.

O prédio escolar é muito bem conservado, com dezesseis salas de aulas que funcionam nos três turnos. Possui diversos equipamentos multimídia disponíveis aos professores, bem como auditório, uma sala de vídeo, sala de tecnologia educacional, uma quadra coberta e outra não, três laboratórios novos construídos pelo Governo Federal, sendo um de Informática, um de Matemática e outro de Química. No entanto, esses laboratórios estão fechados, pois ainda não foram equipados pelo Ministério da Educação, órgão responsável em fornecer os equipamentos. A escola conta também com uma biblioteca informatizada, muito bem equipada e está sempre atualizada em relação aos lançamentos de livros.

Para responder as perguntas norteadoras da pesquisa, direcionei a investigação para alguns aspectos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Primeiramente, escolhi o tema proposto para as aulas bem como a seleção dos materiais didáticos. A seguir, direcionei-me à análise ancorando-me nos pressupostos teóricos que embasavam as perspectivas do letramento crítico. E, finalmente, durante o desenvolvimento das aulas, realizei o procedimento de coleta de dados de acordo com os instrumentos especificados na próxima seção. A fase de desenvolvimento da pesquisa ocorreu no segundo semestre de aula do ano de 2014, entre os meses de agosto a outubro. A Tabela I abaixo resume o período e o número total de aulas que responderam às perguntas dessa pesquisa:

Disciplina	Período da Coleta	Número de Aulas	Duração das Aulas
Língua Inglesa	Agosto a Outubro de 2014	07 (Sete)	50 min cada
Total	03 meses	07 (Sete)	350 min

Tabela I: Período da Coleta de Dados

A disciplina de inglês é composta por apenas duas aulas semanais de cinquenta minutos cada, de acordo com a ementa curricular da Secretaria Estadual de Educação. No entanto, conforme se observa no quadro acima, sendo duas aulas por semana, durante três meses, o total de aulas é de apenas sete. Esse quadro compõe as aulas que foram realmente ministradas, pois, algumas delas coincidiram

com feriados letivos ou outras atividades, que já estavam no calendário anual da escola. Os materiais utilizados para o desenvolvimento das aulas, que estão presentes no anexo desse trabalho, foram elaborados com o auxílio de algumas atividades disponíveis no meio eletrônico como *Google* e *Youtube* e do livro didático e estão numerados no final da pesquisa. A seguir, destaco os pesquisadores que escolhi como fundamentação teórica para o desenvolvimento deste trabalho.

1.3 Aporte Teórico

Apresento nesta seção, os subsídios teóricos que utilizei para atender aos objetivos desta pesquisa. Para a construção da base teórica e a análise interpretativa dos dados coletados, fundamento-me nas teorias dos três momentos que conceituam letramento de acordo com estudos de Kato (1987), Soares (1998), Kleiman (1995) e Street (1984). Em relação aos estudos do letramento crítico, anoro-me nos estudos de Luke (2004, 2012), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Pennycook (2001, 2010), Morgan (2013), Lankshear e Knobel (2003), Cope e Kalantzis (2000), Coffey (2014) e nacionais como Menezes de Souza (2011), Duboc (2012), Takaki (2011), Mattos (2011), Rocha e Maciel (2013) e Monte Mór (2011, 2012). Na próxima seção, discorro sobre os instrumentos de coleta de dados usados, que deram aporte a interpretação e análise dos registros que realizei durante o desenvolvimento das aulas.

1.4 Instrumentos para a coleta de dados

Em relação aos instrumentos para a coleta de dados, a pesquisa previu anotações em um diário de bordo, gravação em áudio e vídeo, questionamentos orais, observação e produção de atividades pelos alunos. O tema “família” norteou o desenvolvimento das aulas. Para investigar e capturar os momentos de letramentos críticos que emergem dos alunos na interação das aulas de língua inglesa, sob a perspectiva do letramento crítico, preparei alguns *slides* com imagens relacionadas à família, selecionadas de endereços eletrônicos como *Google/images* conforme Anexo 02. Algumas dessas imagens foram sugeridas pelo livro didático do 1º ano do Ensino Médio, adotado pela escola e outras escolhidas por esta pesquisadora, para ilustrar a representação de diversos tipos de família como família convencional,

filhos adotivos, pais e mães do mesmo sexo, pais de etnias diferentes, crianças criadas em orfanato, entre outras.

A partir das imagens apresentadas, elaborei questões que permitiriam uma reflexão acerca do que realmente representa a constituição de uma família. Mostrei também dois vídeos retirados do meio eletrônico *Youtube* como “Reação de um garoto ao conhecer um casal gay”, Anexo 03 e “Family Diversity vista pela Sociologia, Família e seus agregados”, conforme Anexo 04, de forma que pudessem levantar questionamentos entre os alunos e enriquecer meu planejamento que contemplava questões voltadas para o conceito de família. Preparei, ainda, alguns exercícios de escrita, de acordo com as atividades propostas no livro didático e outros por mim adaptados, que estão disponíveis também no meio eletrônico conforme Anexos 5, 6, 7, 8 e 9, 10 e 11. Na sequência, apresento como esta dissertação está organizada.

1.4.1 Procedimentos para a coleta e a análise dos dados

Usarei a letra P, para me referir como professora pesquisadora e a letra A, seguida de números, para indicar a narrativa dos alunos, respectivamente. Optei por não usar pseudônimos, pois me sinto incomodada em atribuir outros nomes aos participantes, uma vez que houve um comprometimento e envolvimento dos aprendizes nas aulas que investiguei e registrei para que esse trabalho acontecesse. Na próxima seção, apresento a organização da dissertação.

1.5 Organização da dissertação

A fim de contemplar as perguntas norteadoras, esta dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo aborda os três momentos que debatem conceitos de letramento e suas implicações para o ensino de línguas. Essa visão é discutida sobre diferentes perspectivas, sendo dois momentos no contexto brasileiro que depois passam a ser ressignificados, em um terceiro momento, por pesquisadores brasileiros e internacionais. A seguir, destaco conceitos e relações entre alfabetização e letramento. Na sequência, discorro sobre o surgimento do conceito de letramento, letramento como prática individual e social e o modelo autônomo e ideológico de letramento. Delineio as considerações sobre evento e prática de

letramento e evento de letramento como prática situada. Para encerrar, discuto a revisão conceitual de letramento para o ensino de línguas.

O segundo capítulo apresenta o surgimento do letramento crítico, as teorias que o influenciam e as diferentes perspectivas para o letramento crítico na visão de pesquisadores internacionais e nacionais. No terceiro capítulo, discorro sobre o letramento crítico das políticas linguísticas, destacando o currículo e os documentos oficiais que referenciam o ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro. Apresento as políticas linguísticas e o ensino de inglês nas escolas, os momentos de letramentos críticos que emergiram durante as aulas, o modo como ressignifiquei a proposta didática para esse tema de acordo com o livro adotado pela escola, durante o ano em curso da pesquisa, e as discussões e análises de dados coletados.

Por fim, nas considerações, faço uma reflexão sobre minha atuação pedagógica em relação ao desenvolvimento das perspectivas críticas em meus alunos buscando responder às perguntas da pesquisa. Por meio deste trabalho, reitero minha expectativa em contribuir para o ensino do inglês ancorado nas perspectivas do letramento crítico. Entendo que essas perspectivas podem ser verificadas na análise dos dados e refletem no conhecimento local, considerando seus participantes, o contexto social e o tempo de onde eles falam.

Saliento que, como professora comprometida com um ensino mais situado³, percebo um processo de mudança em minha trajetória, construída ao longo do período de investigação. Nesse sentido, constato uma modificação expressiva na relação professor/aluno, bem como um sentimento de valorização, por parte dos investigados, ao perceber que podem mudar seus enunciados a partir da agência⁴ responsável pelo processo de construção de cidadania que as OCEM-LE (2006) advogam. Esclareço, ainda, que este trabalho é somente o começo, para outros tantos que poderão vir. A próxima seção constitui-se das discussões que caracterizam o primeiro capítulo.

³ Ao me referir a um ensino mais situado, utilizo-me das definições do *New London Group* (1996), sobre prática situada. De acordo com o grupo, prática situada é a imersão em uma comunidade de aprendizes engajados em versões autênticas da linguagem e práticas de letramento.

⁴ De acordo com Jordão (2010), o conceito de agência refere-se à ação construída no processo do discurso de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer. Agência é, portanto, uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo.

CAPÍTULO I

1. LETRAMENTOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

A ampliação do acesso às tecnologias de comunicação e da informação na contemporaneidade tem trazido mudanças significativas nas práticas de leitura e de escrita. Essa expansão, conforme esclarece Rojo (2009), provocou transformações importantes na reflexão sobre letramento. Segundo a autora, essas mudanças implicam em como a informação circula, diminui distâncias temporais que encurtam espaços geográficos, culturais e multiplica a presença de textos imagéticos, o som, a fala, enfim, extrapolam os ambientes digitais. Seguindo essa tendência, discuto neste capítulo os três momentos que caracterizam e ampliam o conceito de letramento no contexto brasileiro e internacional. Assim, divido esse capítulo em seis seções. Na primeira, delinco algumas considerações sobre conceitos e relações entre alfabetização e letramento. Na segunda, teço algumas considerações sobre o surgimento da palavra letramento. Na terceira seção, apresento as concepções de letramento como prática individual e social nas proposições de Soares (1998). Na quarta, destaco as definições de modelo autônomo e modelo ideológico de letramento de acordo com Street (1984) e na quinta seção, discuto eventos e práticas de letramento propostos pelo mesmo autor. Por fim, na sexta seção, remeto-me à reconceitualização de letramento por pesquisadores brasileiros e internacionais, que assinalam o terceiro momento do letramento.

1.1 Alfabetização e letramento: conceitos e relações

Os primeiros registros em relação à decodificação da língua, quando esta deixou de ser representada pelos desenhos (ideogramas) e começou a ser transcrita em códigos (alfabeto e numérico) datam por volta de 3.100 a. C. de acordo com estudos realizados por Clair (2009). Esses registros demonstravam, que o termo cunhado para a alfabetização não tinha o objetivo de ensinar língua como prática social e sim identificar e decifrar os sinais linguísticos. Diante dessas premissas, seria papel então da escola, na área da linguagem, desenvolver a leitura e escrita na criança, conforme aponta Kato (1987), tornando-a um cidadão funcionalmente letrado. Esse sujeito seria capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua

necessidade individual, de crescer cognitivamente e atender às várias demandas que uma sociedade prestigia como modo de comunicação.

A função de alfabetizar, para Soares (1988), é decifrar códigos linguísticos e numéricos. Aprender a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, segundo Kato (1987) é consequência do letramento. Kato (1987) esclarece que é função da escola, desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada e socialmente aceita. Nessa perspectiva, ao ser alfabetizado e letrado, o sujeito estará apto a envolver-se nas práticas sociais que se fazem uso, bem como o acesso a bens culturais e ser o construtor do seu aprendizado. O letramento não é alfabetização, mas a inclui e segundo Kleiman (2005) estão associados. Para a autora, há várias maneiras de ver e entender essa relação, porque alfabetização tida como prática é complexa e tem diversas significações. Como toda prática, é específica a uma instituição, envolve inúmeros saberes (quem ensina conhece o sistema alfabético e suas regras de uso), diversos tipos de participantes como aluno/professor e materiais que permitem concretizar a práxis da sala de aula como quadro, ilustrações, livros didáticos e outros instrumentos de uso pedagógico.

Para que se concretize a prática de alfabetização, nas considerações de Kleiman (2005), há na sala de aula a presença de um especialista que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e usos do código alfabético aos iniciantes no assunto. Nesse processo de ensino, em que professor/aluno têm relações sociais predeterminadas, um anima, organiza, instrui, avalia e o outro responde e realiza as atividades propostas, conforme declarações de Kleiman (2005). Por ser amplo, o conceito de alfabetização, destaco algumas das proposições da autora que enfatiza que, além de ser um conjunto de saberes sobre o código da escrita da língua em uso, refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras envolvendo sequências de operações cognitivas e estratégicas.

Essas sequências referem-se ao processo de alfabetização da criança. Ela se envolve em engajamento físico-motor, mental e emocional, que nas considerações de Kleiman (2005) tem por objetivo a aprendizagem do sistema da língua escrita. No entanto, a alfabetização é um processo inseparável do letramento que nas declarações da autora acima, é necessário para que alguém se torne letrado, mas que não é o suficiente. Apesar de a alfabetização ter características específicas, diferentes das do letramento, ela é parte integrante dele. Faz parte das

práticas escolares para que crianças, jovens e adultos possam participar de forma autônoma dos muitos eventos de letramento das diversas instituições, como ressalta a autora. Para Kleiman (2005) a alfabetização compreende a decodificação e assimilação dos signos linguísticos, insere a criança na prática da leitura e da escrita.

O letramento, nas considerações da autora acima, conduz a criança ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita, insere-a no campo das letras em seu sentido e contexto social. Abrange ainda, o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da grafia nas sociedades, ou seja, o sistema histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas como a democratização do ensino e o acesso à Internet. Nas práticas escolares, o letramento era definido como um parâmetro de prática social de acordo com a classificação dicotômica dos sujeitos em: alfabetizado e não-alfabetizado. De acordo com a autora, *ibid*, o letramento era apenas um tipo de prática dominante em favor do desenvolvimento de algumas habilidades, que determinava a forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. Para Kleiman (2005), se alfabetizar é decifrar signos linguísticos, letramento é mais amplo.

Letramento, nas definições de Hamze (2014), é informar-se através da leitura, buscar notícias e lazer nos jornais, interagir selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as histórias em quadrinhos, seguir receita de bolo, consultar uma palavra desconhecida no dicionário, fazer a lista de compras de casa, comunicar-se através do recado, do bilhete, das redes sociais. Letramento é interpretar os números que estão nos mapas, entender os enunciados nos rótulos dos alimentos, ler histórias com o livro nas mãos, emocionar-se com as histórias lidas, e fazer, dos personagens, os melhores amigos. Segundo a autora, letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, entender quem a gente é e descobrir quem podemos ser. Nessas perspectivas, o letramento acontece dentro de um contexto social e faz parte da vida das pessoas, efetivamente. A seguir, remeto-me à discussão sobre letramento como prática individual e social.

1.2 Como surgiu o conceito de letramentos



Figura 1 – Letramento como prática social

Disponível em:

<<https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=657&noj=1&tbm=isch&sa=1&q=tirinha+a+taxa+de+escolaridade+no+brasil&oq=tirinha+a+taxa+de+escolaridade+no+brasil&gs>> Acesso: 19, agosto, 2015.

Início esta seção, com uma charge retirada do meio eletrônico, para ilustrar que, apenas reconhecer códigos linguísticos, não habilita o indivíduo para as práticas sociais, além dos muros da escola. Para Soares (1998), ao se tornar letrado, o sujeito é capaz de ler e interpretar os diversos textos que estão presentes na sua comunidade e na sociedade em geral. Segundo a autora, o letramento habilita as pessoas a se envolverem em práticas de leituras sociais e mais complexas. Não basta juntar letras para formar palavras e compor frases. O sujeito deve compreender aquilo que lê.

Para compreender os fenômenos ocorridos quando uma ideia, um fato ou um objeto surge, segundo Soares (1998), outro sentido é dado às palavras. Para a autora, o termo letramento foi cunhado para designar àquele que além de fazer uso da leitura e da escrita, se envolve em práticas sociais, passa a ter outra condição social e cultural, é capaz de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura e sua relação com os outros, tornando-se letrado. Segundo a autora, enquanto que o sujeito alfabetizado apenas decifra códigos linguísticos e numéricos, o letrado é aquele que sabe ler e produzir textos, em diversos gêneros e temas. Interpreta as instruções de um manual de orientações, entende as coordenadas geográficas de um mapa ou opera um aparelho eletrônico, por exemplo.

A denominação letramento, conforme explica Soares (1998), é uma versão, em português, da palavra inglesa *literacy*, que quer dizer pessoa educada, especialmente capaz de ler e de escrever. Nessa acepção, a palavra letramento tem

sido utilizada para designar o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita nas práticas sociais dentro e fora da escola. Essa discussão apareceu pela primeira vez no Brasil no livro de Kato (1987), “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Para ela, o indivíduo que possui a habilidade de ler e de escrever não pode ser considerado apenas alfabetizado (no sentido de reconhecer as letras do alfabeto e assinar seu próprio nome). Ele também é letrado, no sentido de que é capaz de ler textos, mesmo em um nível básico, e escrever mensagens simples como uma carta ou um bilhete, por exemplo.

No exterior, o estudo em relação à prática de letramento teve início nos Estados Unidos pouco depois da segunda guerra mundial. De acordo com Soares (2004), esse estudo surgiu da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas, resultantes da aprendizagem do sistema da escrita. Assim, em meados dos anos de 1980, em outros contextos, como no Canadá e em vários países da Europa, como a França, Inglaterra e Portugal, por exemplo, começou-se a perceber que os indivíduos tidos como alfabetizados não conseguiam lidar com as demandas de leitura e escrita do dia a dia, como as que se apresentavam nos meios eletrônicos.

Embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada nos Estados Unidos e na Inglaterra desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980, que segundo Soares (2004), o letramento em português, tornou-se o foco da atenção e discussão nas áreas da educação e da linguagem. Influenciados pela tradição americana e europeia, pesquisadores brasileiros começaram também a perceber que apesar de as pessoas serem escolarizadas, elas não conseguiam fazer uso de seu conhecimento de leitura e escrita para se comunicarem de forma eficiente em suas práticas sociais. A partir de então, uma nova palavra é incluída no léxico acadêmico: letramento.

É considerado curioso, para Soares (2004), o fato de que a invenção do letramento tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto em aspectos geográficos quanto socioeconomicamente e culturalmente. No entanto, se houve coincidência quanto ao momento histórico em que as práticas sociais de leitura e de escrita emergem como questão fundamental em sociedades diferentes, a autora observa que o contexto e as causas dessa emergência, são diferentes em países em desenvolvimento, como o Brasil, e em países

com alto poder aquisitivo, como a França, os Estados Unidos, a Inglaterra e Portugal. Segundo Soares (2004), a diferença fundamental está no grau de ênfase dada nas relações entre as práticas de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, entre o conceito de letramento e alfabetização.

Em países desenvolvidos, de acordo com estudos realizados por Soares (2004), a preocupação era de que embora alfabetizados, os sujeitos não dominavam as habilidades da leitura e da escrita. Habilidades essas, necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais, independente da aprendizagem básica da escrita. No Brasil, a ênfase era em função da alfabetização, no sentido de aprender a decifrar os códigos linguísticos. Em suas pesquisas, Soares (2004) explica que na França, o foco era o *illettrisme*, palavra criada para caracterizar jovens e adultos provenientes dos países com menor poder aquisitivo, que revelavam precário domínio das competências de leitura e de escrita, o que dificultava sua inserção no mundo social e no do trabalho.

Mediante essas constatações, partia-se do princípio de que, toda população, independente de suas condições sociais, deveria dominar o sistema de escrita porque passou pelo processo da escolarização básica. As discussões sobre *illettrisme* giravam então em torno dos trabalhadores imigrantes, analfabetos na língua francesa. A partir do exposto, todo sujeito que viesse de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento e que não conhecesse o sistema da escrita francesa, não era alfabetizado. Nos Estados Unidos, o problema do *literacy/illiteracy surge* como resultado das avaliações realizadas no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 pela National Assessment of Educational Progress (NAEP).

De acordo com suas pesquisas, Soares (2004) explica que a constatação era de que jovens e adultos graduados na *high school* (ensino médio) não dominavam as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais que envolviam a escrita. Como conclusão da pesquisa realizada por Kirsch e Jungeblut (1986) sobre a avaliação proposta pela NAEP, descobriu-se que o problema não estava em não saber ler e escrever, mas no não-domínio das competências de uso da leitura e da escrita. No Brasil, o foco se deu em direção contrária. Como aponta Soares (2004), a ênfase era na importância e na necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita. Esse destaque era vinculado à

aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se a partir de um conceito de alfabetização.

Desse modo, conforme estudos apontados por Soares (2004), ao contrário do que ocorria em países com alto poder aquisitivo, em que a discussão era sobre o domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita, configurando como problemas de letramento, no Brasil, a atenção se voltava para a capacidade de reconhecer códigos alfabéticos e numéricos. A discussão sobre os problemas de letramento, em como fazer uso das habilidades de ler e escrever para envolver-se em práticas sociais, se insere no contexto brasileiro anos mais tarde. Diante das preocupações em desenvolver o letramento nos indivíduos para que pudessem envolver-se em práticas sociais, como era o foco nos Estados Unidos e na Europa, surgem no Brasil, três momentos importantes sobre pesquisas a respeito do letramento.

O primeiro momento refere-se às considerações de Kato (1987), quando a autora fez uso dessa palavra pela primeira vez em seu livro sobre alfabetização, conforme citado na sessão acima. Seu objetivo era destacar quais aspectos de ordem psicolinguística estão envolvidos na aprendizagem da linguagem escolar da criança. O conceito de letramento está relacionado à formação de cidadãos, funcionalmente letrados, capazes de utilizar a linguagem escrita para sua necessidade individual do ponto de vista cognitivo, no sentido de atender à demanda social que prestigia a língua padrão.

Nos estudos coordenados por Soares em 1998, a autora explica que a palavra letramento é um vocabulário surgido no discurso de especialistas da Educação e das Ciências Linguísticas nos anos de 1980. Ela esclarece que o termo letramento ganha estatuto de técnico, tornando-se mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas ao ser distinguido em seus estudos sobre alfabetização em 1998, discutido no capítulo introdutório do livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, conforme discuto na próxima sessão. Ao comparar alfabetização e letramento, Soares (1998) considera que letramento é mais que alfabetização, e reconhece que são dois processos que devem ser trabalhados simultaneamente na escola. Nesse sentido, não basta juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases. Para a autora, a criança deve compreender o que lê, assimilar diferentes tipos de textos e relações entre eles.

Ao levantar a questão da diferença entre os dois conceitos, Soares (1998) explica que letramento aparece sempre ligado à compreensão de leitura e escrita como práticas sociais. Essa noção privilegia a visão de língua que usamos a todo instante quando nos comunicamos. A alfabetização, por outro lado, está ligada à concepção de escrita como sistema ordenado pelas regras gramaticais, ou mesmo de escrita como código, que é preciso decifrar. O termo alfabetização, historicamente compreendido de forma restrita como a aprendizagem do sistema da escrita, foi ampliado para se chegar ao conceito de letramento, que passou a designar práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, ao se configurar o uso do letramento como forma de leitura e de escrita em práticas sociais, o sujeito que não sabe ler ou escrever, pode ser de certa forma, letrado, uma vez que utiliza a leitura e a escrita em práticas sociais.

Assim, o letramento ultrapassa a questão do ato de ler e escrever proposto pela alfabetização. Nessa visão, uma pessoa letrada passa a ter outra condição social e cultural, muda o seu lugar, o seu modo de viver, sua inserção na cultura e como consequência, começa a pensar diferente, trazendo também mudanças cognitivas e linguísticas. Dessa forma, o sujeito se apropria da escrita e de suas práticas sociais. De acordo com seus estudos, Soares (1998) também destaca que o letramento possui uma dimensão individual e outra social. A dimensão individual é vista como um atributo pessoal, que envolve um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas. Essas habilidades são desenvolvidas nos processos de leitura e de escrita que caracterizam uma pessoa enquanto letrada ou iletrada, e avaliam as habilidades como ler e escrever com precisão, por exemplo.

Na dimensão social, por outro lado, conforme explica Soares (1998), o letramento torna-se um fenômeno cultural e passa a ser caracterizado como um conjunto de atividades e exigências sociais que envolvem o uso da língua escrita. Nessa perspectiva, traz também consequências culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, seja para o grupo social em que esteja introduzida, seja para o indivíduo que aprende a usá-la. Ao envolver-se em práticas relacionadas à dimensão social do letramento, nas considerações de Soares (1998), o sujeito realça os princípios de uma alfabetização crítica, transformadora, capaz de usar a escrita enquanto ferramenta para o desenvolvimento de suas competências, para melhor

atuar na sociedade tecnológica. Apresento na próxima sessão, as considerações de Soares (1998), sobre os aspectos que caracterizam o letramento e a alfabetização.

1.3 Letramento como prática individual e social

A dimensão individual do letramento, na visão de Soares (1998), parte do pressuposto de que letramento é algo pessoal. Está relacionado à capacidade mental de ler e de escrever e que para que o sujeito seja letrado ou estar em processo inicial de letramento, é necessário ter no mínimo adquirido a habilidade de ler e escrever. Ainda segundo a autora, há uma relação estreita entre escolarização, alfabetização e letramento, visto que é na educação formal – neste caso a escola – a principal agência responsável pelo processo de alfabetização das pessoas, principalmente àquelas pertencentes às classes economicamente desfavorecidas. Diante da definição de letramento individual, parte-se do pressuposto de que o indivíduo que desenvolve a habilidade de ler e escrever é capaz de mudar seu *status* social nos aspectos culturais, políticos, psíquicos, cognitivos, linguísticos e econômicos.

Na dimensão social do letramento, Soares (1998) explica que a introdução da escrita em um determinado grupo social, até então sem nenhuma relação forte com a grafia, pode trazer também consequências/transformações políticas, sociais, linguísticas e econômicas a esse grupo. Ela defende ainda que, sem realizar uma análise social/cultural é impossível definir letramento, pois há que se considerar o contexto social e histórico do grupo a ser analisado. Essas considerações vêm ao encontro de Barton, Hamilton e Ivanic, (2000) que esclarecem sobre práticas. Os autores explicam que práticas são processos sociais que conectam pessoas e incluem compartilhar cognições representadas em ideologias e identidades sociais. As práticas são compartilhadas por regras que regulam o uso e a distribuição dos textos, prescrevendo quem deve produzi-los e ter acesso a eles.

Nessa perspectiva, ao definir letramento dentro de um determinado grupo social, é necessário que se avalie as ideologias e identidades representadas nele e quais grupos dominantes regulam suas práticas. Ainda nesse primeiro momento, os estudos sobre letramento foram ampliados por Kleiman (1995) e passaram a ser usados nos meios acadêmicos em uma tentativa de separá-los do impacto social da escrita e da alfabetização. Diante dessas perspectivas, os estudos sobre letramento

foram se ampliando, em função da expansão dos usos da escrita, desde o século XVI. Nas constatações de Kleiman (1995), no entanto, serviam para descrever as condições de uso e os efeitos de práticas de letramento em grupos minoritários ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma tecnologia de comunicação dos grupos que sustentavam o poder.

Ao considerar letramento como um conjunto de práticas sociais, Kleiman (1995) explica que esse conjunto possui modos específicos de funcionamento e tem implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos constroem relações de identidade e de poder. Isso também significa que ele desenvolve e usa uma capacidade metalinguística de usar a própria língua. Estudiosos na área do letramento pressupunham que os efeitos de letramento não seriam mais considerados como universais, mas correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que utilizavam a escrita. Em outras palavras, os efeitos de letramento provocavam uma formação identitária própria nos sujeitos. Isso podia ser observado nas mudanças sociais, econômicas, cognitivas e também políticas nas massas que incorporavam às forças de trabalhos industriais, a dominância do poder e a emergência na escola.

Nessa perspectiva, grupos minoritários passavam a ter outra condição social ao se envolver e participar de práticas de letramento. Ao escrever sobre letramento em 2005, Kleiman reconhece que o termo surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades que o sujeito se envolve. Essas atividades estão presentes na leitura de cartazes no ponto de ônibus anunciando produtos, serviços e campanhas, no comércio, em folhetos que anunciam ofertas, em pequenos ou grandes estabelecimentos. A escrita aparece também nas placas que encaminham o local dos serviços públicos a fim de orientar a comunidade, no parquinho, no escritório, na orientação do trânsito, enfim, faz parte da vida diária dos indivíduos.

O vocábulo letramento se enquadra num domínio complexo de definição por não estar dicionarizado e vários conceitos são dados a ele por pesquisadores que se interessam pelo assunto. No entanto, se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos, para Kleiman (1995) ser letrado significa ter desenvolvido e usar a capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. Ao investigar

como adultos e crianças de um grupo social *versus* outro grupo têm visões diferentes sobre um livro, caracterizando essas práticas e relacionando-as com o sucesso da criança na escola, a autora define o termo como uma prática discursiva⁵ de determinado grupo social. Essa prática está relacionada ao papel da escrita, considerando a interação oral, mas que não envolve, necessariamente, atividades específicas de ler e de escrever.

O grupo pode discursar sobre determinado assunto, mas isso não significa fazer uso da leitura e da escrita, sendo então a oralidade, objeto de muitos estudos sobre letramento. Um dos argumentos dado por Kleiman (1995), para usar a palavra letramento ao invés de alfabetização é pelo fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas por possuírem estratégias orais antes mesmo de serem alfabetizadas. Ao compreender o que o adulto diz ou olhar para um símbolo como de uma cadeia de restaurantes *fast food*, por exemplo, a criança faz relação com a imagem reconhecendo que se trata de uma marca de sanduíches. Dessa forma, ela participa de eventos de letramento e aprende uma prática discursiva, sendo considerada letrada mesmo que ainda não saiba ler e escrever. A oralidade da criança começa junto com as práticas cotidianas de convivência com os membros da família. Na seção seguinte, apresento os estudos realizados por Street (1984), que caracterizam o segundo momento sobre letramento.

1.4 Modelo autônomo e modelo ideológico de letramento

Para discorrer sobre o modelo *autônomo* e *ideológico* do letramento, que caracteriza o segundo momento, retomo primeiramente algumas considerações sobre estudos do letramento no primeiro momento. Como já foi apresentado no início deste capítulo, o conceito de letramento apareceu pela primeira vez no contexto brasileiro em meados dos anos de 1980. De acordo com os esclarecimentos de Kleiman (2005), esse conceito surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades diárias do indivíduo e não apenas nas atividades desenvolvidas no âmbito escolar. Nessa perspectiva,

⁵ Segundo Kleiman (2007), as práticas discursivas compõem-se de múltiplas funções e são inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. Para a autora, essas práticas envolvem atividades de leitura e escrita coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente), segundo seus interesses, intenções, objetivos e metas comuns.

apenas saber ler e escrever não satisfazia mais as necessidades das pessoas, que se viam engajadas em práticas que advinham das tecnologias da informação e da mídia digital.

Diante dessa visão, era preciso ampliar as habilidades da leitura e da escrita, presentes em outros contextos, em diversos gêneros textuais e em praticamente todas as situações do dia-a-dia da maioria das pessoas. Assim, pesquisadores da área da educação também começam a se engajar em estudos sobre o letramento. Meu enfoque, a partir de agora, se concentra nas discussões sobre duas perspectivas importantes propostas por Street (1984), o letramento *autônomo* e o *ideológico*. Para ele, o letramento *autônomo* parte do princípio de que o letramento por si possui efeito sobre outras práticas sociais e cognitivas. Segundo o autor, introduzir letramento às pessoas iletradas, vilarejos, jovens urbanos, entre outros, terá o efeito de reforçar suas habilidades cognitivas, melhorando suas perspectivas econômicas.

Essa introdução ao letramento transforma os sujeitos em cidadãos mais participativos na sociedade, independentemente de suas condições econômicas e sociais que são representadas pelo analfabetismo. A abordagem *autônoma*, segundo Street (1984), simplesmente impõe concepções ocidentais de letramento sobre outra cultura ou dentro de um país. O modelo *ideológico* de letramento, nas considerações do autor, oferece uma visão mais sensível de práticas de letramento e como essas práticas variam de um contexto para outro. Este modelo inicia-se sob diferentes premissas do letramento *autônomo*. Segundo Street (1984), o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra.

Essa prática está sempre incorporada em princípios epistemológicos socialmente construídos que variam de um contexto para outro e é dependente do contexto social e de sua ideologia. Para Street (1984), ao assumir a posição de prática social, o letramento *ideológico* volta-se para a produção do conhecimento, o aprender a aprender, as formas pelas quais as pessoas direcionam a leitura, a escrita, constroem suas identidades. Ainda nas declarações do autor, o letramento nesse sentido, é sempre contestado em seus significados e práticas, em uma versão particular de ser sempre *ideológico*. Está enraizado em uma visão de mundo particular e em um desejo consciente ou inconsciente de dominação e marginalização.

Para explicar os dois conceitos, Street (1984) declara que o letramento *autônomo* é caracterizado como um conjunto monolítico de habilidades de leitura e escrita e adquirido de forma isolada do contexto *ideológico* e cultural do qual os sujeitos fazem parte. Portanto, pode ser compreendido como a habilidade de ler e de escrever um código linguístico, enquanto o letramento *ideológico* considera os aspectos sócio-ideológicos inerentes às práticas de leitura e escrita. Pode-se dizer que as duas primeiras fases dos estudos sobre letramentos convergem no enfoque grafocêntrico da linguagem. A seguir, teço algumas considerações sobre evento e prática de letramento, também proposto por Street (1984), e que ainda caracterizam o segundo momento sobre estudos do letramento.

1.5 Evento e prática de letramento

Diante da dificuldade em empregar o modelo ideológico de letramento por alguns pesquisadores, Street (1984) propõe termos como “eventos de letramento” e “práticas de letramento”. Esses termos podem figurar como alternativas úteis no sentido de auxiliar a compreensão desse modelo em situações de ensino. Para a definição de “eventos de letramento”, Street faz uso do conceito proposto por Barton (1993) de que o termo “eventos de letramento” deriva da ideia sociolinguística dos eventos da fala, e que, segundo Barton (1994), foi usado pela primeira vez em relação ao letramento por Anderson e Stokes, (1980), que o definiram como uma situação em que uma pessoa tenta compreender sinais gráficos.

Street considera também as definições de Heath (1984, s.p.), de que um “evento de letramento” é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação. Diante dessas afirmações, a noção de eventos de letramento demonstra que o letramento tem um importante papel na sociedade. Está presente na interação oral, quando as pessoas se interagem na discussão de uma notícia de jornal ou quando desenvolvem práticas de escritas determinando uma interação leitor/autor como ler uma carta, um anúncio ou até mesmo um livro. Uma dona-de-casa, ao interpretar uma receita para fazer um pudim, ou seguir as instruções de um manual em como operar um aparelho doméstico, por exemplo, também faz uso de “eventos de letramento”.

Perante essas constatações, o letramento não se restringe as atividades nos ambientes escolares, mas é exercitado em diferentes locais e diferentes maneiras da sociedade, dependendo de seu contexto local e histórico. Ele está presente em todas as atividades que as pessoas desenvolvem em seu dia-a-dia. Para a definição de práticas de letramento, Street (1984, s.p) explica que é uma maneira de focalizar as práticas sociais e concepções de leitura e escrita de um determinado grupo. Refere-se a uma concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar sobre e praticar leitura e escrita em contextos culturais. O autor também se utiliza das definições de Barton (1994), de que práticas de letramento são os modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num “evento de letramento”. Barton também discute a noção de práticas de letramento que, para ele, constituem os vários eventos de letramento que ocorrem no nosso dia-a-dia.

Em cada um desses eventos, fazemos uso de várias práticas de letramento desenvolvidas e/ou aprendidas durante nossa experiência a partir do conjunto de práticas sociais de nossa cultura. Ainda nas considerações de Barton (1994), as práticas de letramento são melhores entendidas como a existência de relações entre pessoas, dentro de grupos e comunidades, ao invés de ser um conjunto de propriedades que residem apenas no individual. Segundo o autor, o uso da prática de letramento em diferentes situações, quando a palavra “prática” é usada para aprender a fazer algo pela repetição, é utilizada também em pesquisas internacionais para se referir as atividades ou tarefas comuns.

Desse modo, as práticas de letramento são adquiridas através dos processos de um aprendizado informal. Elas são moldadas pela estrutura social às quais estão envolvidas, dentro de comunidades em que as pessoas baseiam suas vidas, pois no entendimento de Barton (1994), as práticas de letramento são culturalmente construídas, e como todo fenômeno cultural, têm suas raízes no passado. Assim, enquanto as “práticas de letramento” designam as atividades particulares em que a leitura e a escrita têm papel integral, como as atividades desenvolvidas pelos alunos em relação à escrita e à leitura de cartas e diários, por exemplo, “os eventos de letramento” se organizam ao redor dos textos escritos e livros. Esses eventos envolvem a sua compreensão, quando da interpretação de um mapa, uma bula de remédio ou um manual técnico.

Nessas perspectivas, as práticas de letramento acontecem não somente em ambientes escolares, como também fora dele. Além dos muros da escola, elas variam segundo a situação em que se realizam as atividades de uso da língua escrita. Segundo Kleiman (2005), seguindo essa premissa de utilizar práticas de letramento fora da escola, a autora explica que são práticas situadas. Isso significa que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes de acordo com as características da situação. A preparação de uma missa, de instituição religiosa é diferente da preparação de uma festa, de instituição familiar. Os recursos e os materiais utilizados serão outros em virtude de as situações também serem diferentes. A seguir, destaco algumas considerações sobre a revisão conceitual de letramento para o ensino de línguas, que caracteriza o terceiro momento.

1.6 De letramento a letramentos: uma revisão conceitual para o ensino de línguas

Nesta seção, discuto algumas considerações sobre o que caracteriza o terceiro momento do letramento, configurando uma ressignificação por parte de pesquisadores nacionais e internacionais. O campo dos estudos do letramento foi constituído a partir das décadas de 1970-1980 e a partir de então, pesquisadores têm intensificado os debates sobre o tema. Nas pesquisas realizadas sobre letramento, que caracterizam o terceiro momento, são considerados os dois primeiros e legitimam outros modos de representação que descrevem práticas de múltiplos letramentos. Essa revisão conceitual de letramento, conforme discutida por Lankshear e Knobel (2003), foi impulsionada por três principais fatores: a pedagogia crítica de Paulo Freire (1970), a necessidade de reforma curricular nos Estados Unidos, nos anos sessenta, e a emergência dos estudos socioculturais.

Assim, os teóricos começam discutir que a aprendizagem da língua não se reduz ao domínio de um código ou técnica de escrita, pois esta, de acordo com Soares (2005), encontra-se situada política e ideologicamente nos diferentes espaços sociais e culturais. Os novos letramentos, que caracterizam o terceiro momento, priorizam o aspecto sociocultural ao lidar com os diversos modos representacionais e são acompanhados por uma orientação crítica, pautada agora na ideia de letramento crítico. Essa ideia é similar às propostas freireanas para a

educação, mas é distinta da visão de emancipação nos moldes da pedagogia crítica. A visão de emancipação é proposta por Freire (1970) como uma educação libertadora a respeito do entendimento e leitura de texto. Nas declarações do autor, a educação libertadora era marcada pela preocupação com a efetivação de um processo educativo que além de promover o acesso aos conhecimentos humanos acumulados, propiciasse também a libertação da consciência humana.

A emancipação do sujeito lhe forneceria plenas condições, de acordo com Freire (1970), de atuar em seu contexto social promovendo as transformações necessárias para sua permanente construção e humanização. A visão do letramento crítico distingue-se da visão emancipadora de Freire (1970), por constituir-se de uma prática social comprometida com a expansão de perspectivas de acordo com Monte Mór (2011) e nas concepções de Menezes de Souza (2011), com o desenvolvimento da percepção do aluno quanto à constituição coletiva de sua linguagem e do que entende por realidade. Em outras palavras, o letramento crítico configura-se não como método pré-estabelecido, mas como uma postura ou atitude diante de um texto com vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais, de acordo com as considerações de Comber (2001).

Tal orientação, portanto, desafia o *status quo*⁶ educacional rephraseando e ressignificando o conceito 'original' de alfabetização e toda a homogeneidade e fixidez que este conceito encerra no que se refere ao processo de significação. A partir destes três momentos descritos neste capítulo, algumas universidades brasileiras direcionaram suas pesquisas para novas perspectivas de se ensinar línguas estrangeiras nas escolas públicas. Busca-se nesse sentido, conciliar o ensino das línguas estrangeiras que leve em consideração os aspectos linguísticos aliado ao papel educacional de acordo com Monte Mór (2007). Essa preocupação se deve ao fato de que durante décadas, conforme Monte Mór (2012), o ensino do inglês nas escolas públicas esteve voltado para um trabalho linguístico focado apenas no ensino da gramática e na abordagem comunicativa, sem se preocupar com a prática social.

Para reativar o papel educacional da língua inglesa, buscou-se, então, ressignificar o ensino voltado para a formação cidadã e que deveria ser pensado e refletido localmente pelas escolas. Dessa forma, na perspectiva de

⁶ Termo em latim que significa o estado atual das coisas, fatos e situações seja em que momento for.

reconceitualização do letramento para do letramento crítico, procuro ressignificar minhas aulas de inglês, pautadas no aporte teórico que fundamenta essas perspectivas. Desse modo, desenvolvo meu planejamento de modo que, além de contemplar aspectos linguísticos, oportunize discussões sobre raça, gênero, classe, sexualidade, entre outros, e que também colabore com uma formação cidadã. Considerando tais preceitos, espero que ressignificando minhas práticas pedagógicas ancoradas nas perspectivas do letramento crítico, o ensino do inglês possa contribuir para que o sujeito em construção seja capaz de perceber e questionar discursos ideológicos presentes em relações de poder.

No próximo capítulo, apresento as considerações sobre o surgimento do letramento crítico e as perspectivas que o embasam, de acordo com pesquisadores internacionais e que passam a ser ressignificadas por pesquisadores nacionais.

CAPÍTULO II

1. O SURGIMENTO DO LETRAMENTO CRÍTICO

Nesta seção, apresento algumas considerações sobre o início dos estudos sobre letramento crítico e destaco as concepções de cada pesquisador que considero como referência bibliográfica para o aporte desse trabalho. Sendo o tema central dessa pesquisa a ressignificação de minha prática pedagógica e a construção de sentidos dos textos nas aulas de inglês, procuro aliar as teorias apresentadas à luz do letramento crítico, de acordo com as atividades desenvolvidas no contexto da sala de aula, bem como uma reflexão sobre como desempenho um papel importante no desenvolvimento da percepção crítica em meus alunos.

Diante da expansão das tecnologias, dos diversos meios de comunicação como a mídia, as redes sociais e o acesso aos textos digitais e visuais, apenas ser letrado já não supria mais a necessidade de se tornar atuante nas questões sociais e culturais que envolviam as práticas do dia-a-dia. Nessa perspectiva, pesquisadores internacionais como Luke (2004), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Pennycook (2010), Morgan (2013), Lankshear e Knobel (2003), Cope e Kalantzis (2000) Prinsloo (2005), Coffey (2014) e brasileiros como Monte Mór (2010), Takaki (2012), Duboc (2012), Menezes de Souza (2010), Rocha e Maciel (2013), Mattos (2011), entre outros, começam a intensificar os estudos de letramento propostos pelo *New London Group*, (1996).

O *New London Group*, (1996) era composto por dez estudiosos da área da linguística crítica, pedagogia e estudos antropológicos e sociais, dentre eles Kress, Cope, Kalantzis, Prinsloo, Gee, Fairclough, Luke (1996). Esses pesquisadores se reuniram em meados da década de noventa, na cidade de *New London, New Hampshire*, Estados Unidos da América, durante uma semana, para discutir suas ansiedades e incertezas quanto aos rumos dos letramentos em seus países de origem. Eles se preocupavam também com questões voltadas para a tecnologia, que passou a transformar as bases ontológicas e epistemológicas do letramento, criando novas práticas sociais e influenciando seus contextos. As discussões eram basicamente pedagógicas e relevantes para uma sociedade em transformação. Elas giravam em torno dos rumos do letramento, como o que ser ensinado, como ser

ensinado e de que forma a linguagem se encontra com a cultura e a diversidade linguística.

O grupo analisava ainda, em que consistia a prática pedagógica do letramento em um contexto de diversidade e conexão global, e o que poderia significar ser letrado em uma sociedade global, entre tantos outros assuntos. Iniciam assim, uma série de discussões em torno do tema do letramento sob a visão do multiculturalismo, do multilinguismo e da multimodalidade, tomando como base os estudos sobre letramentos. Tal preocupação resultou no surgimento do termo Multiletramentos – do inglês *Multiliteracies*. Cope e Kalantzis (2000) explicam que o grupo escolheu a palavra “multiletramentos” para resumir os resultados de suas discussões devido a dois argumentos: “a multiplicidade de mídias e canais de comunicações e a crescente saliência da diversidade linguística e cultural.” (*ibid*, p. 5).

O primeiro argumento, segundo os autores, diz respeito à “multiplicidade crescente e à constante integração de importantes modos de significado”, onde os modos textual, audiovisual, espacial e comportamental estão intimamente imbricados. Isso quer dizer que, na sociedade atual o significado é criado de forma cada vez mais multimodal, principalmente quando o objetivo é a “mídia de massa, multimídia e hipermídia eletrônica” de acordo com Cope e Kalantzis (2000). O segundo argumento usado pelos membros do *New London Group (1996)* para escolher o termo “multiletramentos” refere-se à nova realidade imposta pelos processos de globalização. Segundo Cope e Kalantzis (2000), a realidade do mundo ocidental moderno aponta para uma “crescente diversidade local” ao mesmo tempo em que exige “conectividade global”, e, por isso, “precisamos negociar diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais e em nossas vidas profissionais e comunitárias cada vez mais globalmente interconectadas” (*ibid.*, p. 6).

Esses dois argumentos, de acordo com os autores acima, podem potencializar as transformações, tanto nas práticas de letramentos presentes na sociedade atualmente, quanto às pedagogias para os letramentos, o que exige que educadores e educandos assumam papéis ativos que objetivam a mudança social. Os profissionais que compunham o Grupo de Nova Londres vinham de áreas diferentes, porém inter-relacionadas, e de países como Austrália, Reino Unido e Estados Unidos. Eles chegaram à conclusão, de acordo com as observações feitas pelos

autores Cope e Kalantzis (2000), de que o mundo estava em constante mudança, demandando uma revisão das práticas pedagógicas sob a luz dos letramentos.

Pioneiro neste trabalho, os membros do grupo eram oriundos em sua maioria, de países em que o conflito cultural se apresentava entre lutas de gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância. Esses pesquisadores indicavam que o não tratamento dessas questões em sala de aula poderia contribuir para o aumento da violência social, discriminação e falta de perspectivas para a juventude. O grupo sinalizava a necessidade de pensar uma pedagogia que envolvesse diferentes práticas, textos, gêneros, linguagens e variedades, constituindo-se assim, uma proposta inclusiva nos ambientes educacionais. Diante da ênfase dada a essa pluralidade nas práticas sociais e no uso da linguagem, justifica-se então o termo “letramento” em sua forma plural “letramentos”.

O prefixo “multi” advém da multiplicidade dos modos que representam as novas tecnologias e em relação à heterogeneidade e à subjetividade de culturas e linguagens, que o sujeito está exposto na era digital, conforme explicam os autores:

O termo ‘Multiletramentos’ refere-se a dois principais aspectos dos usos da linguagem nos dias de hoje. O primeiro constitui a variabilidade na produção de sentidos em contextos sociais e culturais específicos. Essas diferenças se tornam mais ainda significativas para o âmbito das comunicações. O segundo aspecto surge em parte das características das novas mídias de comunicação e informação. O sentido é construído em formas cada vez mais multimodais – nas quais modos representacionais escritos interagem com padrões espaciais, táteis, gestuais, auditivos e orais de significação. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5)

A partir de estudos liderados pelos pesquisadores do Grupo de Nova Londres (1996), é que teóricos brasileiros pensaram em uma maneira que pudesse conciliar o ensino do inglês no ambiente educacional, de modo que contribuísse com a formação cidadã proposta pelas OCEM-LE (2006). Mediante essa preocupação, o documento repensa os objetivos do ensino do inglês nas escolas, buscando então, aporte teórico nas teorias do letramento crítico. Essas teorias buscam rever o que a escola faz na promoção das disciplinas que envolvem o currículo escolar. Revisam também as teorias sobre linguagem e comunicação, pensando principalmente no grande papel que as novas tecnologias têm na linguagem e na sociedade, em como as pessoas estão pensando, olhando o mundo. Discorro a seguir sobre as teorias que deram aporte ao letramento crítico.

1.2 As teorias que influenciaram o letramento crítico

Nesta seção, apresento o surgimento do conceito de letramento crítico e os pressupostos teóricos que fundamentam as influências desta perspectiva. O conceito de letramento crítico advém do legado da Teoria Crítica, representada por um corpo de trabalho produzido pela Escola de Frankfurt ou Círculo de Frankfurt nos anos de 1920. Esta escola era estabelecida originalmente como Instituto de Pesquisas da Universidade de Frankfurt, baseada na união do materialismo marxista e associado em grande parte com Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Eric Fromm, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas, conforme estudos apontados por Jay (1973). Destacam-se nesta escola os trabalhos de Horkheimer que, segundo o autor, haveria duas teorias de conhecimento. Uma referente ao conhecimento produzido em condições não-críticas, a que ele denominou teoria tradicional; e outra, referente ao conhecimento produzido em condições críticas e orientado para a emancipação, a que ele chamou de teoria crítica.

A teoria crítica é equivalente à teoria social filosófica marxista que durante meados do último século oferecia uma implacável crítica às fontes e causas contemporâneas de opressão e repressão. Ela era caracterizada como atos de resistência dos intelectuais destinados a minar o aumento da regulação da vida. Esforçava-se em criar um contrapeso para a decepção da massa seguida pelo regime político, sustentado pela indústria cultural, em que a classe trabalhadora sofria mais opressão e ficava cada vez mais pobre. A teoria crítica de Horkheimer inspira outras teorias cujo enfoque é a transformação e emancipação da sociedade através da Educação. Apesar disso, é que surgem várias propostas para a definição de letramento crítico, cujo conceito advém das contribuições de Paulo Freire, mas que atualmente tem sido ressignificado por outros pesquisadores, sendo os quais, delinheio algumas considerações a seguir.

Esse trabalho assume um conceito de letramento crítico bastante amplo, visto que essa perspectiva recebeu várias influências, entre elas, a pós-estruturalista, a pedagogia crítica de Paulo Freire e a analítica de textos fundamentada na linguística aplicada, objeto de estudos de Pennycook. A teoria pós-estruturalista considera que o texto possui uma pluralidade de sentidos em contraste ao estruturalismo, que afirma a independência e a superioridade do significante em relação ao significado,

de acordo com estudos apontados por Harrison (2006), sendo que os pós-estruturalistas consideram o significante e o significado como inseparáveis

Destaco algumas características dessa teoria de acordo com observações levantadas nos trabalhos de Morgan e Norton, (2013). Para esses autores, as teorias da linguagem alcançaram proeminência no século XX e foram influenciadas por diversos pesquisadores como Bakhtin (1981), Bourdieu (1977), Derrida (1978), Weedon (1987), e Foucault (1971). As proposições das teorias pós-estruturalistas diferenciam-se das estruturalistas, associadas principalmente aos trabalhos de Saussure (1916), que distingue a fala e a língua na tentativa de reconhecer que, além das variações geográficas, interpessoais e sociais, a língua compartilha padrões e estruturas, de acordo com estudos realizados por Morgan e Norton, (2013). Na visão dos estruturalistas, as construções de blocos da estrutura da linguagem são signos que compreendem o significante ou a imagem do som e o significado, o conceito de sentido.

É o interrelacionamento entre os signos dentro de um sistema linguístico específico, que de acordo com Saussure (1916), garante seus significados. Dessa forma, cada comunidade linguística tem seu próprio conjunto de práticas de significações dando valores aos signos em uma determinada língua. Assim, um som pode ter um significado diferente para pessoas diferentes dentro da mesma comunidade linguística. Isto dependerá de qual sistema linguístico está presente nesse grupo. Os autores Morgan e Norton (2013) esclarecem que os pós-estruturalistas criticam as construções e as percepções linguísticas de Saussure entendendo que a noção de linguagem não dá conta dos esforços sobre os sentidos sociais que podem ser atribuídos aos signos dentro de uma determinada língua.

Nessa acepção, a construção de sentidos depende do contexto histórico, das condições culturais e práticas sociais de cada indivíduo, visto que comunidades linguísticas são arenas heterogêneas. Essas arenas são caracterizadas por reivindicações conflitantes de verdade e poder nas argumentações de Morgan e Norton (2013). Uma vez que as arenas são heterogêneas, diversificadas pela cultura, contexto social, político e histórico, o signo também assume um caráter particular de significação para cada membro dessa heterogeneidade. Dessa forma, a língua é vista como papel central na circulação do discurso. É através dela que o sistema de poder e conhecimento definem e regulam nossas instituições sociais,

disciplinas e práticas, conforme observam os autores. A língua não é mais vista como neutra neste quadro discursivo, mas sim um fator chave para uma contínua criação e contestação de identidade.

Os autores acima destacam que a abordagem da teorização pós-estruturalista na construção da identidade também influenciou os trabalhos culturais de pesquisadores como Hall (1997) e o pós-colonial Bhabha (2013), que descentralizam e desconstróem (desfazem preconceitos) categorias de identidade como raça e gênero. Nessa descentralização e desconstrução aparece a teoria feminista que também influenciou o surgimento do letramento crítico na luta para a libertação de padrões opressores. Essa luta envolveu diversos movimentos sociais e filosóficos que advogam pela igualdade entre sexos, além de promover os direitos femininos e seus interesses. Outra teoria que influenciou o conceito de letramento crítico foi a de Paulo Freire (1970). Esta proposição critica a educação tecnicista que visa à preparação única para a mão de obra econômica e defende uma educação libertadora, crítica e emancipadora. Uma educação que possa redimir o aluno de sua condição de subalterno, levando-o à possibilidade de participar das relações de poder da sociedade e possua uma visão emancipatória e atribuição de poder.

Quando trabalhava com comunidades indígenas marginalizadas e de camponeses no Brasil, a abordagem de Freire (1970) era fundamentada nas filosofias marxista e fenomenológica. Segundo o autor, o ensino era baseado num modelo de educação bancária onde o contexto social e a cultura dos aprendizes não eram considerados quando estes chegavam à escola. Freire defendia uma abordagem ao letramento baseado nos princípios de troca recíproca. A escola deveria considerar o conhecimento, problemas e conflitos que o aluno levava para o ambiente de aprendizagem. Essas considerações poderiam transformar o relacionamento binário de opressor e oprimido, professor e aprendiz, que ao levar em conta os diálogos presentes na escola junto aos alunos poderia reconhecer suas aspirações e seus problemas no intuito de entender e ajudar a resolver conflitos e construir novas maneiras de agir sobre o mundo.

No livro intitulado *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1970) fornece um exemplo de como a teoria crítica é desenvolvida em contextos educacionais. O autor propõe um sistema pelo qual os estudantes tornam-se mais sociavelmente conscientes através da crítica e das múltiplas formas de injustiça. No entanto, esta consciência

não poderá ser alcançada se não for dada ao aluno a oportunidade de explorar e construir seu próprio conhecimento. A teoria crítica defendida por Freire (1970), parte da premissa de que uma formação crítica deve conduzir ao desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar sua realidade histórica, social e cultural. Essa formação deve criar possibilidades de transformar os envolvidos, levando professores e alunos a uma autonomia e emancipação, na intenção de dar voz e poder ao oprimido.

A última teoria citada no início dessa seção e que também deixou suas influências no letramento crítico, são as abordagens analíticas de texto segundo estudos de Pennycook (2001). O autor salienta que a emergência de várias perspectivas críticas em meados dos anos de 1980 tem sido bem vinda por uns e rejeitadas por outros. Pennycook (2001) esclarece que estas perspectivas emergiram sob ostensivas bandeiras da criticidade, como a análise crítica do discurso, letramento crítico ou da pedagogia crítica e outras são advindas dos estudos de gênero, da teoria queer⁷, dos estudos pós-coloniais ou da pedagogia antirracista. A definição de análise crítica do discurso e letramento crítico é apresentada por Pennycook (2001), como sendo governadas por um conceito em entender textos e práticas de leitura e escrita relacionadas às questões de mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e emancipação política.

Seja como um modo de pesquisa (análise de textos ou de contextos de alfabetização) ou como um modo de pedagogia (desenvolvimento de habilidades para envolver-se em análise de texto crítico), essas abordagens estão preocupadas com questões de poder e de mudança. Para o autor, no entanto, ainda há uma série de questões não resolvidas neste domínio. Estas questões incluem o estado de leituras textuais quando nenhuma consideração é feita da sua interpretação por um público mais amplo e a relação entre as formas de análise linguística e política.

Assim, enquanto linguística aplicada crítica na abordagem de textos e práticas textuais precisa evitar uma visão do significado socialmente indeterminado, e sugere que tudo é aberto a interpretações, ela precisa também evitar formas de significados super determinados socialmente, que sugere que os textos são meras reflexões de

⁷ De acordo com Nelson (2002), a *teoria queer* discute questões heterossexual/homossexual pelas quais as identidades são definidas e negociadas através das interações sociais do dia a dia.

uma dada ordem social. Nesse sentido, as verdades presentes nos textos são ignoradas pelo leitor preservando o discurso ideológico do poder. Para a definição de pedagogia crítica, considero importante esclarecer alguns conceitos que diferenciam a “leitura crítica”, “pedagogia crítica” e “letramento crítico”, que podem causar dúvidas entre os leitores desse trabalho. Aponto os estudos de Monte Mór (2013) ao esclarecer que ser crítico permite vários entendimentos. Dentre essas interpretações, apresento algumas considerações a seguir.

Uma das explicações mais frequentes para a leitura crítica associa-se ao desenvolvimento crítico com a escolaridade, tendo com proposições a ideia de que a crítica se apresenta em níveis mais elevados de estudos, de acordo com Monte Mór (2013). Outro esclarecimento assinala para a capacidade de percepção crítica que cidadãos têm sobre a sociedade em que estão contextualizados. Capacidade esta que não se prende necessariamente aos níveis mais altos de escolarização. A autora esclarece nessas observações, que para o sujeito ser crítico não é essencial que seja totalmente escolarizado, podendo engajar-se na participação de questões sociais e políticas em uma sociedade em constante transformação. Grande parte dos estudos sobre o conceito de crítico, de acordo com Monte Mór (2013), advém da premissa de que essa concepção origina-se do termo *criticism*, fundamentada na área de crítica literária.

No entanto, ao pesquisar o processo do desenvolvimento da leitura e da interpretação, Monte Mór (2013) considera relevante examinar a formação da crítica que se realiza independente dos conhecimentos específicos proporcionados pela crítica literária. Diante dessas constatações, ser um leitor crítico vai além da linguagem literária e da valorização do objeto analisado quando são retiradas apenas informações de texto informativo ou a apreciação de uma obra de arte. Nessa perspectiva, ser crítico é ir além dos limites do texto considerando que os sentidos são construídos em seus contextos sociais, culturais e históricos conforme esclarece a autora. Ainda nas considerações de Monte Mór (2013), o letramento crítico discutido atualmente difere-se da pedagogia freireana, pois parte da premissa de que a linguagem tem natureza política.

De acordo com a autora acima, essa natureza se dá em função das relações de poder nela presentes, compreendendo-se que todo discurso, independentemente da modalidade e contexto em que ele se apresenta, é permeado por ideologias. A

autora esclarece que os sentidos são construídos socialmente e que as interpretações pré-existentes podem ser desconstruídas e reconstruídas constituindo uma prática diária do leitor. Desse ponto de vista, há que se considerar o contexto histórico, social e cultural de cada indivíduo. Para Monte Mór (2013), as interpretações de discursos são individuais e cada um tem uma visão de mundo diferente, além dos tempos, das filosofias e das agendas também serem outros. A próxima sessão dedica-se a discutir as diferentes perspectivas que fundamentam o letramento crítico.

1.3 As diferentes perspectivas do letramento crítico

Discuto nesta seção as teorias que dão aporte ao letramento crítico como uma perspectiva que pode ampliar a visão crítica dos alunos nas aulas de língua inglesa. Essas teorias surgem em meio às teorias pós-modernas que se fundamentam sobre as transformações que vêm ocorrendo na sociedade como a globalização e o desenvolvimento tecnológico e científico. Tais transformações trazem consigo uma nova maneira de ver o mundo e demandam uma ressignificação nos modos de ensinar, construir sentidos e de produzir conhecimento. A perspectiva de se ensinar alicerçada nas teorias que fundamentam o letramento crítico propõe uma reflexão de como esses sentidos são construídos, visto que, nas considerações de Luke (2012), todos os meios de comunicação através da linguagem, têm por trás um discurso interior no intuito de manipular a massa.

A partir do exposto, considerando que o letramento crítico é uma perspectiva que propõe a noção de criticidade, minhas práticas pedagógicas serão ancoradas nessas proposições, enfatizadas pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira, OCEM-LE (2006). No entanto, há que se considerar as necessidades contextuais para que essas práticas sejam significativas no processo de ensino. Nesse sentido, o ensino do inglês fundamentado nas concepções teóricas que alicerçam o letramento crítico pode contribuir com a formação de um sujeito crítico, propor uma percepção dos discursos ideológicos e de manipulação, além de identificar as verdades presentes no texto.

Conforme mencionado na seção anterior o conceito de letramento crítico é amplo e utilizo-me das palavras de Pennycook (2003), quando o autor declara que é possível afirmar que o letramento crítico tem orientações diferentes. Dessa forma,

destaco algumas concepções de acordo com a visão propostas pelos pesquisadores que fundamentam esse trabalho de pesquisa, alicerçada no letramento crítico. Dentre alguns desses pesquisadores, a perspectiva do letramento crítico é a que se refere ao uso das tecnologias de impressão e outras mídias de comunicação no sentido de analisar, criticar e transformar as normas, sistemas de regras e práticas de governo nos campos sociais e de vida cotidiana, propostas por Luke (2012). Nesse sentido, Luke e Freebody (1997) afirmam que:

O letramento crítico não consiste numa abordagem única, ele demarca uma coalizão de interesses educacionais comprometidos e engajados com as possibilidades que as tecnologias da escrita e outros modelos de inscrição oferecem com vistas à mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e política. (LUKE e FREEBODY, 1997, p.1).

Nas considerações de Luke e Freebody (1997), o letramento crítico é uma orientação política manifestada no ensino e aprendizagem dentro um conteúdo curricular ideológico e sociolinguístico. É focado no uso do letramento para justiça social em comunidades marginalizadas e desprivilegiadas. O letramento crítico envolve redistribuição igualitária e alcance das práticas letradas com um objetivo explícito de criticar e transformar ideologias dominantes, na cultura, na economia, nas instituições e nos sistemas políticos. Diante da perspectiva do letramento crítico, proposta pelos autores acima, é possível perceber que a escola exerce um papel fundamental na formação dos indivíduos. Nesse sentido, conforme declara Edmundo (2013), o professor poderá adotar uma postura crítica frente aos desafios das transformações que ocorrem na sociedade, assumindo uma responsabilidade de desnaturalizar o discurso hegemônico via educação escolarizada.

Como o objetivo dessa pesquisa é aliar o ensino de inglês à perspectiva do letramento crítico, destaco as considerações de Cervetti, Pardales e Damico (2001), que afirmam que o ensino da língua inglesa assume um caráter libertador, pois na visão dos autores é por intermédio do controle e da crítica aos significados imbuídos no discurso e pela criação de um discurso alternativo que se daria um cidadão consciente. Essas habilidades de leitura levam o sujeito a inferir sentido do texto construindo seus próprios significados. Eles entendem o contexto social e histórico em que fora produzido, as relações de poder e o discurso ideológico que o texto apresenta e não somente a intenção do autor. A leitura seria então um ato de

conhecer o mundo e o significado das palavras e isto significaria uma transformação social.

Para um entendimento mais amplo, leitura crítica seria desenterrar a intenção autoral na interpretação de textos, como declara os autores. Para eles, ler criticamente é um processo de avaliação da autenticidade e validade do material e formulação de uma opinião daquilo que se lê, ou seja, diferenciar o que é importante do que não é, do que é discurso ideológico, ou não. Ao referir-se ao ato de transformação social, Pennycook (2007) observa que o termo crítico não busca apenas referir-se a uma postura crítica em relação ao pensamento canônico ocidental, mas também como uma prática transformadora. Dessa forma, existem outras possibilidades da verdade de acordo com as interpretações que o sujeito faz daquilo que lê.

Algumas disciplinas que começaram a se engajar no ensino crítico, de acordo com Pennycook (2001), foram a antropologia cultural, a psicologia cognitiva, a linguística aplicada, os estudos dos letramentos entre outras, em que o letramento é altamente conceitualizado com a prática social. Segundo o autor, esta sociabilidade não ignora os processos cognitivos e semióticos envolvidos na produção e recepção de textos. Pelo contrário, Pennycook (2001) reconhece que as práticas de letramento, funcional ou de uma ordem superior, que se apresentam como emblemático de uma nação ou étnico são a raiz dos arranjos sociais. Essas práticas estão embutidas nas questões de relação desigual e distribuição de poder dentro de comunidades e instituições como a escola, a igreja, a própria família, entre outras.

Em seus estudos sobre letramento crítico, Morgan (2005) considera que é por meio da escolaridade que as práticas de letramento fornecem o significado textual pelo quais valores dominantes e identidades especificadas pelo autor como consumidores ávidos, trabalhadores obedientes, cidadãos patrióticos, são normalizados e em momentos, resistidos. É, portanto, no ambiente escolar, que as práticas de letramento podem fazer com que os estudantes envolvam-se em práticas sociais, podendo alterar seu estado ou condição em detrimento de aspectos políticos e culturais. Ainda nas declarações de Morgan (2005), ao desenvolver as concepções do letramento crítico em sala de aula, o professor possibilita ao aprendiz negociar e engajar-se criticamente com diferentes textos.

Esses textos, segundo o autor, originam-se de diferentes modalidades (imagéticos, multimídia, hipermídia) e sistemas de informação global como a Internet, desafiando a percepção da realidade, da localidade e da comunidade. No entendimento de Morgan (2005), são textos discursivamente formados ou posicionados, carregados de regras de trocas no meio em que circulam. São textos carregados de discursos ideológicos no intuito de convencer e manipular a massa.

Ao definir letramento crítico, Coffey (2014) relata que é a habilidade de ler textos de maneira reflexiva e ativa em ordem para entender melhor as relações de poder, desigualdade e injustiça entre os relacionamentos humanos. Nesta proposta, o texto é definido como veículos, por intermédio do qual, indivíduos comunicam-se uns com os outros, usando os códigos e convenções da sociedade. Convém ressaltar que esses códigos e convenções são usados como forma de ocultar discursos ideológicos. Nas considerações de Coffey (2014), desenvolver a habilidade de uma leitura crítica habilita as pessoas a interpretar mensagens em um mundo moderno através de lentes críticas. Essa habilidade de leitura crítica, de acordo com o autor acima, desafia as relações de poder. Nessas relações, os alunos são encorajados a interrogar questões sociais e instituições como família, pobreza, educação, igualdade, desigualdade, em ordem para criticar as estruturas que servem como normas bem como demonstrar que essas ordens não são experimentadas por todos os membros da sociedade.

Ao propor uma redefinição para letramento crítico, Menezes de Souza (2011) declara que:

Não basta entender o letramento crítico como um processo de revelar ou desvelar as verdades de um texto construídas e tendo origem no contexto do autor do texto. De acordo com o autor, o processo é mais amplo e complexo, pois tanto autor quanto leitor estão no mundo e com o mundo, sendo sujeitos sociais cujos “eus” se destacaram e tiveram origem em coletividades sócio-históricas de “não-eus”, ou seja, embora não sendo “eu”, é a partir das minhas origens e coletividades que construo minha identidade e pertencimento, e portanto, construo meu “eu”. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.130)

Convém notar que essa construção do “eu” contribui para a produção de significação da escrita e da leitura do texto e que o letramento crítico não pode mais contentar-se como observa o autor, em apenas entender como o texto está no mundo. É preciso entender como o texto e a leitura do texto está com o mundo, em que contexto e em que ideais ele foi produzido. A partir do exposto, Menezes de

Souza (2011) institui dois atos simultâneos e inseparáveis para entendimento do texto. No primeiro ato deve-se perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico. No segundo, o leitor deve, ao mesmo tempo, perceber como a percepção desses significados e de seu contexto sócio-histórico está inseparável de seu próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele constrói.

Desse modo é a partir de nossa coletividade e origem sócio-histórica, bem como o contexto sócio-histórico também do autor, que construímos nosso entendimento do texto. Para demonstrar as diferenças entre o letramento crítico tradicional e o letramento crítico redefinido, Menezes de Souza (2011) criou um quadro comparativo. No quadro a seguir, o autor explica que no letramento crítico tradicional o enfoque é no contexto e nas condições de produção da escritura do texto e do autor. No letramento crítico redefinido, o enfoque no contexto se pauta na produção de significação (leitura/escrita; autor/leitor): como o “eu” do autor e do leitor produzem a significação. Apresento a seguir o quadro proposto pelo autor⁸:

Letramento Crítico Tradicional	Letramento Crítico Redefinido
<p>Enfoque no contexto e nas condições de produção da <i>escritura</i> do texto e do autor: Como o Outro produziu a significação? Qual é esse significado (certo)? Todas as leituras de um mesmo texto são homogêneas, iguais.</p> <p>Poder dividido entre dominante e oprimido (Visão marxista). Leitura como <i>consenso</i>: convergência entre leitores. <i>Porque o outro escreveu assim? Por que o outro diz X e quer dizer Y</i></p>	<p>Enfoque no contexto e na <i>produção de significação</i> (leitura/escrita; autor/leitor): Como o Eu (do autor e do leitor) produz a significação. Qual a diferença entre contexto de produção da escritura e da leitura do texto A percepção da significação no texto nunca pode ser final ou certa, mas sempre passível de ser re-interpretada. As leituras/escrituras de um mesmo texto só poderão ser semelhantes (nunca iguais) se forem produzidas por leitores/autores de comunidades sócio-históricas semelhantes Poder distribuído entre todos, porém de formas desiguais (Foucault). Leitura como <i>dissenso</i>, conflitante: divergência entre produtores de significação. <i>Porque eu entendi/ele entendeu assim? Porque eu acho/ele acha isso natural/óbvio/inaceitável?Porque eu acho que ele quer dizer X?</i></p>

Quadro I – Comparação entre Letramento Crítico Tradicional e Letramento Crítico Redefinido proposto por Menezes de Souza (2011, p. 139).

⁸ Para uma leitura mais aprofundada do quadro criado pelo autor, ler *Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação*, Menezes de Souza (2011).

Questionamentos como o “outro” produziu a significação e que significado é esse também estão no quadro comparativo no letramento crítico tradicional. O letramento crítico tradicional se diferencia do letramento crítico redefinido em que a pergunta é qual a diferença entre contexto de produção da escritura e de leitura do texto. Em que período sócio-histórico foi escrito. No letramento crítico tradicional, todas as leituras de um mesmo texto são homogêneas. No letramento crítico redefinido, elas só serão semelhantes advindas de um mesmo texto, mas nunca iguais, se forem produzidas por leitores/autores de comunidades sócio-históricas semelhantes. No letramento crítico tradicional, o poder é dividido entre dominante e oprimido conforme declara Menezes de Souza (2011, p.139), numa visão marxista, pois há convergência entre leitores ao questionar-se “por que o outro escreveu assim ou porque um diz X e outro, Y”.

No quadro do letramento crítico redefinido, o poder é distribuído entre todos, porém de forma desigual apontada pelo autor numa visão Foucaultiana, pois há uma divergência entre produtores de significação: leitor/autor. As perguntas que demandam dessa significação são “por que eu entendi/ele entendeu assim? Por que eu acho/ele acha natural/óbvio/inaceitável? Por que eu acho que ele quer dizer X?” Menezes de Souza, (2011, p.139). Diferentemente do tradicional, o letramento crítico redefinido nunca será igual quando se referir ao processo de significação do texto, tanto por parte de quem escreve, tanto por parte de quem lê, pois, será levado em consideração o período sócio-histórico de quem produziu e de quem leu.

Esta visão vem ao encontro das pesquisas de Monte Mór (2013), em que para a autora o letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Compreende-se diante desta declaração que todo discurso, por mais amplo que seja, independentemente do modo e contexto em que se apresenta, é permeado de ideologias. Ao trazer a abordagem de leitura fundamentada no letramento crítico, no ensino de línguas, além de aprender a língua o aluno aprende ao mesmo tempo a lidar com instrumentos de poder, a se transformar, a renegociar significados e discursos impostos pela sociedade.

Nas contribuições do letramento crítico e o ensino de línguas, convém notar, o que Monte Mór (2009, 2010, 2011) tem chamado de “expansão de perspectivas”, em favor de um ensino que advoga um aprendizado voltado para a criticidade diante das

posições de poder e ideologias sobre a massa, sinalizando a sua relevância como prática de leitura comprometida com a expansão de perspectivas do aluno. Essa expansão consiste no exercício de construção de sentidos nas dimensões individual, comunitária e global, de forma a relacioná-las e, sobretudo, compreendê-las em suas semelhanças e diferenças como observa Menezes de Souza (2011). Ela pode contribuir com o desenvolvimento da percepção do aluno, quanto à constituição coletiva de sua linguagem e da natureza heterogênea e situada da realidade.

Diante do exposto e para que essa prática aconteça, deve haver uma mudança no exercício pedagógico tradicional da sala de aula, pois como declara Mattos (2010), esse tipo de educação tradicional está a serviço da perpetuação das relações de poder já existentes, promovendo a conformação ao privar o indivíduo de oportunidades para questionamentos diferentemente das concepções propostas pelo letramento crítico. Ao inverso da educação tradicional, o letramento crítico promove uma visão diferente no aprendiz, que o leva a apropriar-se de seu processo de construção de significado. O letramento crítico pode conduzir o aluno a uma reflexão crítica acerca da sua cultura e do seu cotidiano, levando-o ao questionamento de sua condição de estar no mundo, como declara Freire (1970). E a sala de aula é um ambiente propício que pode suscitar reflexões pressupostas pelo letramento crítico a partir de leituras fundamentadas nesta perspectiva, ao considerar a localização histórica e social do aprendiz, ao buscar a compreensão dos sistemas discursivos aos quais ele está exposto.

Em sua contribuição com os estudos sobre letramento crítico, Shor (1999) salienta que quando somos letrados criticamente, examinamos nosso desenvolvimento contínuo para revelar posições subjetivas das quais fazemos sentido no mundo e agimos nele. Todos nós crescemos e vivemos em ambientes de culturas locais em contextos globais, onde múltiplos discursos nos moldam. Advogando para o ensino do inglês nas escolas regulares brasileiras na perspectiva do letramento crítico, Rocha e Maciel (2013) enfatizam que:

Nos mais variados espaços, mediados pelas novas mídias ou não, o letramento crítico, visto como um exercício de deslocamento e ruptura mostra-se crucial para a participação democrática, como modo de resistência a discursos e forças hegemônicas. (ROCHA e MACIEL, 2013, p. 20).

Nessa perspectiva, quando os autores apresentam o exercício do deslocamento e da ruptura, entendo que há uma quebra do ciclo interpretativo. Ao promover uma leitura sob o aporte teórico do letramento crítico, o leitor desenvolve uma percepção de que as verdades não são prontas e acabadas e que ao romper com discursos hegemônicos, constrói seu próprio conhecimento e sua forma de ver o discurso do outro. Nesse deslocamento e ruptura, propostos por Rocha e Maciel (2013), ao ler o discurso do outro, o aluno percebe que os textos não são fixos e os significados não são dados, mas estão sempre em processos de transformação. Sendo assim, surgem questionamentos como: Sabe que eu não pensava assim? “Por que estou lendo este texto?” “Por que o texto foi escrito dessa forma, e não de outra?” “Quais interesses estão presentes nele?” “Que voz não aparece no texto?” “Que discurso ideológico está imbuído nele?” “Que elementos linguísticos estão presentes no texto de forma que convença o leitor das ideias propostas pelo autor?” Mas, conforme declara Maciel (2014), também pode não haver esse deslocamento, nem essa ruptura, fazendo com que o sujeito ainda pense da mesma maneira que antes pensava.

Nessa mesma linha de estudos sobre letramento crítico, Duboc (2012), em sua pesquisa voltada também para esse aporte teórico, adota letramentos críticos, letramento na forma plural. Segundo a autora, os letramentos na forma plural, buscam utilizar diversos gêneros e linguagens em função de sua preocupação em descentralizar, problematizar, perturbar e expandir concepções, valores, perspectivas e práticas por meio da atitude docente, visto que sua pesquisa é voltada para a formação de professores. A autora esclarece que desenvolver atividades pedagógicas sob as premissas do letramento crítico depende da atitude docente sobre o currículo, pois a crítica desejada não se encontra pronta no material didático, no professor, nos alunos ou na instituição.

A atitude crítica emerge na relação entre todas essas instâncias, cabendo ao professor essa maneira problematizadora, descentralizadora e expansiva que Duboc (2012) chama de “brechas” da prática docente. No entanto, a autora esclarece que “não está propondo um novo currículo, mas sim expandindo àquele que já existe”. Assim, ao propor um ensino fundamentado nessas abordagens críticas, possibilitaria uma ressignificação do objetivo curricular que as OCEM-LE (2006) advogam, no sentido de formar cidadãos participativos, críticos e com uma nova forma de ver e ler

o mundo. Com essa mesma visão de Duboc (2012), Takaki (2012) esclarece que os letramentos críticos requerem um processo que crie espaço para diálogos em que a voz do aluno e sua criatividade sejam valorizadas, tanto quanto o desenvolvimento linguístico.

O letramento crítico, para Takaki (2012), assume linguagem, identidade, conhecimento, cultura, poder, ensino-aprendizagem e realidade como noções que se modificam. Essas noções se apresentam ideologicamente porosas, motivo pelo qual estão sujeitas às constantes interpretações. Estando sujeitas a vários entendimentos, sendo dinâmica e heterogênea, a linguagem constrói e reconstrói realidades de forma pluralizada. Segundo a autora, o conhecimento é sempre reconstruído localmente e nunca está pronto como um produto fechado. É antes de tudo, incompleto e passível de mudanças. Nessas considerações, propor um currículo que oportunize o aluno outras visões e interpretações poderá levá-lo a uma reflexão das versões que foram historicamente silenciadas e quem sabe romper com discursos rígidos de poder.

Desse modo, considerando o que Takaki (2012) declara, de que o conhecimento nunca é um produto fechado, o aluno se posicionará de uma forma ou de outra no sentido de reconstruir e construir seus próprios saberes. Essa reconstrução se dará de uma maneira crítica, analisando os discursos ideológicos que estão imbuídos na linguagem sujeitos a diversas interpretações e significados. No último capítulo desse trabalho, discuto como reinterpretei o currículo prescrito a que me reporto, o letramento crítico das políticas linguísticas, como elaborei as aulas de investigação e teço as considerações sobre a análise dos dados.

CAPÍTULO III

1. DO PRESCRITO AO REINTERPRETADO: MOMENTOS DE LETRAMENTOS CRÍTICOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

A-ha! Morgan, (2011)

Sabe que eu não tinha pensado nisso? Monte Mór, (2012)

Não era algo que eu poderia ter visto como uma questão crítica antes da aula, mas emergiu como ponto de algo significativo durante a discussão – momentos que vão e que vêm. Pennycook, (2001)

Os momentos críticos mais relevantes são aqueles não planejados, mas emergem como espaços significativos para a promoção das perspectivas críticas. Soares, (2015)

As declarações dos autores citados na epígrafe que inicia este capítulo relatam suas experiências de momentos críticos que podem emergir na sala de aula. Essas observações são aspectos importantes porque ancoram as discussões e análises de dados no que se refere ao ensino de inglês nas perspectivas do letramento crítico. A primeira expressão é citada por Morgan (2011), no texto *Aprender como ler dos alunos!*⁹. Nesse texto, o autor relata suas experiências e reflexões em cursos da universidade de Toronto, baseado em *English as Academic Purposes* (Inglês como Proposta Acadêmica), como segunda língua ou língua estrangeira para adultos imigrantes. A exclamação de surpresa *A-há!* é usada por Morgan (2011), para se referir aos momentos de produções de textos e leituras que se movem para fora do plano de aula.

Os momentos não planejados e esperados pelo professor desafiam pressupostos chave sobre letramento crítico e ensino de línguas. Para o autor, quando o professor propõe uma leitura crítica, de acordo com as perspectivas que fundamentam o letramento crítico e os alunos produzem uma leitura de oposição, eles constroem outros tipos de significado e negociação de identidade. Essa construção de leitura de oposição não esperada para aquele momento da aula ajuda o professor a pensar mais cuidadosamente e criticamente sobre os contextos sociais e institucionais dos aprendizes. A leitura de oposição segundo Janks (1991) citado por Morgan (2011) faz lembrar que, independentemente de uma tarefa focada em

⁹ Título original do texto: *Learning how to read from students!* Morgan (2011).

um objetivo crítico, ela pode também tornar-se muito mais um ambiente de profunda reflexão e negociação de identidades para os alunos.

A negociação de identidade é apresentada por Morgan (2011) em momentos de leitura quando surgem questionamentos pelos estudantes que não estavam sendo esperados pelo professor. Ainda nas declarações do autor, podemos criar condições e possibilidades nas quais o entendimento crítico dos textos é possível, mas não podemos determinar como ou se o entendimento será realizado. Diante dessas considerações, mesmo propondo uma leitura do texto fundamentada nas proposições do letramento crítico, poderá não acontecer um entendimento que desenvolva a criticidade proposta.

A segunda declaração na epígrafe desse capítulo foi citada por Monte Mór (2012). Essa expressão foi usada no seminário letramentos transnacionais Brasil-Canadá, em Aracaju, quando da participação da autora, na mesa redonda sobre letramentos críticos e formação de professores. Ao discorrer sobre o que é ser crítico, Monte Mór (2013) refere-se à capacidade de percepção crítica que cidadãos têm sobre a sociedade em que vivem. A autora se fundamenta nos estudos de Ricoeur (1977) que apresenta a origem do termo crítico na palavra crise. Para o autor, a apreensão da relação crise-crítica tem relação direta com um processo de ruptura de um padrão tradicional ou do desenvolvimento regular de um determinado raciocínio ou o rompimento e abertura do que ele denomina círculo interpretativo.

O processo de ruptura, segundo Ricoeur (1977) citado por Maciel e Takaki (2015) não é apenas revelar as questões de poder envolvidas em determinado contexto de linguagem, mas promover uma ruptura no *habitus hermenêutico*. Para Maciel e Takaki (2015, p. 60), "*habitus hermenêutico* corresponde a uma prática de interpretação que assume a linguagem como sendo transparente e capaz de captar totalmente a realidade". O círculo interpretativo é discutido por Ricoeur (1977) ao afirmar que os estudos sobre os exercícios hermenêuticos permitem revisitar as teorias tradicionais. Desse modo, ao serem reinterpretadas, essas teorias levam à compreensão de que os sentidos são construídos em seus contextos sociais, culturais e históricos. Segundo Monte Mór (2012), o fato de o sujeito saber que tem direitos e deveres, não garante o suficiente para o exercício da cidadania.

De acordo com a autora citada acima, promover uma participação mais ativa em questões que envolvem uma percepção crítica, não anula a forma de saber

anterior, mas expande o que o indivíduo já sabia. Quando o sujeito vai além e amplia a visão da forma antiga dos saberes, Monte Mór (2012) chama essa visão de expansão de perspectivas.

Na declaração de Pennycook (2001), também apresentada na epígrafe dessa seção, o autor relata sua experiência de pesquisador observador de acordo com o texto “Momentos Críticos na prática de TESOL”¹⁰ (Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas). O objetivo do autor era observar uma professora estagiária, em uma pequena escola de línguas, que funcionava nas dependências de uma igreja, em um vilarejo, na Austrália. Essas aulas eram ministradas para imigrantes de várias nacionalidades como, por exemplo, vietnameses, cantoneses, chineses, coreanos, entre outros. O foco da observação era discutir quaisquer conceitos particulares e dar à professora outro sentido de noção crítica, ou seja, crítico como um momento crítico, um ponto de significância, um momento quando as coisas mudam.

Esses momentos, segundo Pennycook (2001), são quando notamos que um novo entendimento está emergindo. Mas, como percebermos os momentos críticos onde há algumas oportunidades para isso? Como perceber que alguém lança um comentário que pode mudar o discurso? A difícil pergunta para os professores, segundo o autor, é como gerenciamos e captamos momentos de potencial transformação que podem ser direcionados para o crítico? Para o autor, gerenciar e captar esses momentos não são uma tarefa fácil. Em suas considerações, muito do que os professores sabem sobre ensino vêm de suas memórias como estudantes, como aprendizes de línguas e como estudante de ensino de línguas. Diante dessas perspectivas, Pennycook (2001) pontua nossa inevitável tendência em olhar a educação como um programa de estudos, as leituras, os materiais do curso, as políticas linguísticas e o currículo, além da metodologia de ensino, as avaliações e as discussões.

Nas declarações do autor, temos que negociar formas de mudanças de acordo com nossas histórias do passado, medos, desejos, nossos próprios conhecimentos e culturas. Nós temos que dar conta também do contexto social que nossos alunos trazem para a escola, suas memórias, suas dores e tudo que estiver relacionado à sua origem. Para Pennycook (2001), o professor ao ensinar, deve considerar o conjunto do conhecimento, das técnicas de ensino. Aprender a trabalhar em um

¹⁰ Título original: Critical Moments in a TESOL Praxicum. Pennycook, (2001)

espaço político complexo, sociocultural e negociar formas de fazer isso junto aos contrastes institucionais. Nas declarações de Soares (2015) os momentos críticos mais relevantes são aqueles não planejados, mas emergem como espaços significativos para a promoção das perspectivas críticas. São momentos que surgem das interações entre os alunos e o professor poderá captá-los para o desenvolvimento de questões fundamentadas nas proposições críticas.

Na seção que trato da análise dos dados farei uso das declarações dos autores acima para fundamentar e responder as perguntas dessa pesquisa. Na próxima seção, discuto os documentos oficiais que referenciam o ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras, alguns aspectos relacionados às políticas linguísticas no ensino de línguas e o letramento crítico.

2. Letramento crítico das políticas linguísticas, currículo e documentos oficiais que referenciam o ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro

Feitas as considerações dos autores em destaque na seção acima, a seguir, discuto o letramento crítico no ensino de língua inglesa junto às políticas linguísticas, o currículo e os documentos que referenciam o ensino de línguas no contexto brasileiro. Essa discussão serve para ilustrar como renegocieei as mudanças que trago da minha formação acadêmica como professora, as perspectivas que fundamentam o letramento crítico e os documentos oficiais propostos pelo Ministério da Educação (MEC) como as OCEM-LE (2006) e as DCNEM (2012), o Referencial Curricular da Rede Estadual em que atuo como docente e o livro didático adotado pela escola. A renegociação a que me refiro acima se deve ao fato de ter sido, para esta pesquisadora, um desafio ressignificar minhas aulas ancoradas nas proposições do letramento crítico quando se tem três parâmetros de documentos oficiais e um livro didático que não convergem entre si conforme a figura II, a seguir:

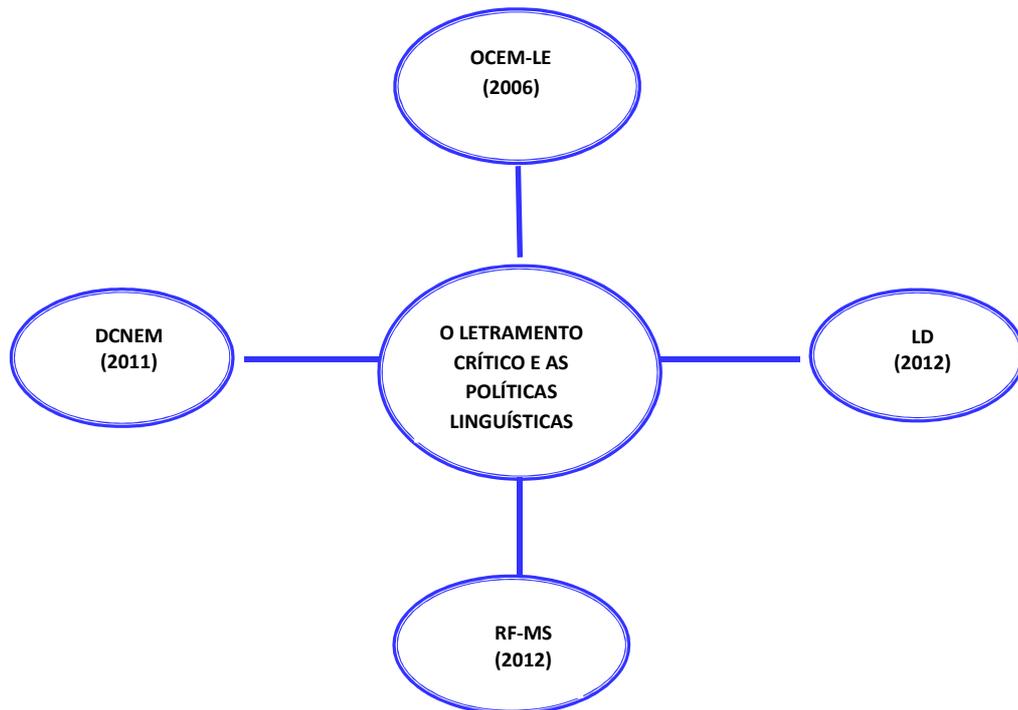


Figura II – Documentos Oficiais, Letramento Crítico e as Políticas Linguísticas.

Ao me referir sobre os documentos oficiais e as políticas linguísticas que referenciam o ensino de línguas nas escolas brasileiras, trago para discussão as considerações de Maciel (2013) em seu texto Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas¹¹. Segundo o autor, em função das rápidas transformações em diferentes contextos sociais, vários segmentos, incluindo a educação, buscam redefinir suas práticas para atender ao perfil da sociedade contemporânea. Nas considerações de Maciel (2013), diante dessas demandas, o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Básica lançou algumas propostas oficiais que visam orientar os currículos escolares brasileiros. Dentre essas propostas destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ano de 1988, as Orientações Curriculares Nacionais (OCEM-LE) de 2006 e por último, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) publicadas em 2012. Além desses, outros foram lançados nas esferas estaduais, sendo que o estado de Mato Grosso do Sul foi o que mais lançou documentos oficiais.

¹¹ O texto é parte de uma pesquisa de doutorado do autor, realizada no Programa de Pós-graduação em Estudos linguísticos e Literários de Inglês da USP, sob o título: *Negociando e reconstruindo conhecimentos locais – a formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais*, orientado pela Profa. Dra. Walkyria Monte Mór (2013).

Mesmo o estado tendo feito alterações nas propostas oficiais, nenhuma delas converge com os documentos lançados pelo MEC. Entre essas propostas ainda está o livro didático. Entre tantos documentos que referenciam o ensino de línguas nas escolas brasileiras, é realmente um desafio planejar aulas sob a perspectiva do letramento crítico sem deixar de contemplar as diretrizes oficiais. O desafio ao qual me refiro deve-se ao fato de que os documentos oficiais não convergem entre si. Desse modo, ao ressignificar meu planejamento de aulas, tive que, além de contemplar as propostas de ensino, em nível federal e estadual, as proposições que fundamentam o letramento crítico.

Em pesquisas cujo foco foi investigar como os professores se posicionavam em relação a um processo de inovação curricular, Maciel (2001) observou que apenas a proposição de documentos não garante sua aplicação em sala de aula. Para que essas proposições fossem implementadas, os professores investigados pelo autor relataram que seriam necessários investimentos em formação continuada, infraestrutura, materiais didáticos, colaboração de profissionais da área, entre outros. Segundo o autor, esses documentos não possuem uma interface entre as políticas linguísticas e a formação de professores. Embora tenha havido o lançamento de vários documentos conforme citados acima, Maciel (2013) observou que:

A partir do lançamento de vários documentos oficiais, os professores de língua inglesa se deparam com novos e velhos conceitos como: competências e habilidades, referenciais curriculares, letramentos críticos, multiletramentos, letramentos multissemióticos, gramática, exame nacional do ensino médio, globalização, cosmopolitismo, sequência didática, abordagem comunicativa, língua franca, língua adicional, língua estrangeira, gêneros textuais, listas de conteúdos prescritivos, entre outros. (MACIEL, 2013, s.p)

Para que haja interface entre documentos oficiais e sala de aula, Maciel (2013) considera o conceito de conhecimento local “um dos aspectos importantes entre a formação de professores e as políticas linguísticas”. Os estudos sobre conhecimento local, segundo Norton (2010) citado por Maciel (2013) receberam grandes contribuições dos etnógrafos. Essas contribuições se deram devido à impossibilidade de separar o conhecimento de seu contexto e processo de construção de significados em relação aos fatores sociais, econômicos e políticos que moldam a prática social. O conhecimento local, segundo Norton (2010) citado por Maciel (2013) “refere-se às maneiras de saber pelas quais as pessoas negociam

seus próprios termos que estão tipicamente fora das fronteiras dos paradigmas aceitáveis ou dominantes”. São paradigmas fundamentados pela familiaridade pessoal e derivados de experiência de vida. Na próxima seção, teço algumas considerações sobre os documentos oficiais que referenciam o ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras. Esses documentos me desafiaram a ressignificar minhas aulas diante das perspectivas do letramento crítico e das políticas linguísticas.

2.1 As políticas linguísticas e o ensino de línguas estrangeiras nas escolas

Ao abordar os aspectos relacionados às diretrizes oficiais que orientam o ensino de línguas estrangeiras, discuto primeiramente o Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul. Esse documento foi reescrito no ano de 2012 e embora os professores da área tenham sido reunidos para a elaboração do documento, a participação dos docentes foi apenas para validar uma lista de conteúdos gramaticais. A lista de conteúdos já havia sido enviada aos professores como uma prévia do que seria esse novo referencial. Ao ser publicado e enviado às escolas da rede não houve nenhuma alteração daquilo que fora proposto pelos professores que se reuniram para esse fim.

A iniciativa da Secretaria Estadual de Educação de incluir os professores de forma mais democrática no processo de elaboração do referencial é chamada por Maciel (2013) de *policymakers*. Apesar da participação dos *policymakers* na reelaboração do referencial, o documento não levou em consideração o principal elemento, que de acordo com Maciel (2013), poderia promover uma reflexão para a prática do professor dentro de uma visão mais filosófica. Embora a proposta do documento seja um ensino que possibilite o desenvolvimento temático, conforme transcrito abaixo, a realidade é bem diferente e pautada apenas em itens gramaticais, descontextualizados, de acordo com o Anexo 1. Segundo o documento:

Os assuntos, conteúdos e temas trabalhados com os estudantes devem prioritariamente possibilitar o desenvolvimento de temáticas que podem ser abordadas por vários componentes curriculares de forma interdisciplinar, e também proporcionarem ações fora do ambiente escolar por meio de parcerias com outras instituições. A educação deve ocorrer em um ambiente que possibilite a efetiva participação de todos nas decisões relativas ao trabalho pedagógico realizado, em que os jovens vão além de seus interesses pessoais e passam a agir também para os interesses coletivos, exercendo a cidadania ao mesmo tempo em que contribuem para

a transformação social. (REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO, ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 24)

O referencial propõe o ensino por meio de temas que possam ser desenvolvidos de forma interdisciplinar. Entretanto, não sugere nenhuma proposta temática em todos os quatro bimestres, cujos conteúdos são dispostos linearmente, apresentados em forma de tópicos gramaticais. A diretriz ainda pontua que os conteúdos estão em forma de gradação e devem ser seguidos assim, visto que, quando um aluno é remanejado de período (matutino/vespertino/noturno) ou transferido para a mesma escola da rede, os conteúdos devem estar sendo ministrados pelos professores, ao mesmo tempo, para que o aluno não seja prejudicado em sua mudança de instituição. No entanto, não constato no referido documento, uma proposta específica que contemple o local e o contexto social dos alunos da rede.

O segundo documento oficial de que tratarei a seguir são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM-LE, 2006). Este documento elaborado pelo MEC propõe um ensino mais voltado para as questões do desenvolvimento de uma cidadania mais participativa e crítica. O objetivo do ensino de uma língua estrangeira proposto pelas OCEM-LE (2006) é:

Retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de LE; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores globalizantes e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de LE; introduzir as teorias sobre linguagens e as novas tecnologias (letramento, multiletramentos, multimodalidades, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de LE por meio dessas. (BRASIL - ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2006, p. 87)

Nessa perspectiva, o documento acima propõe o ensino de línguas estrangeiras considerando os aspectos da globalização bem como o uso das tecnologias de informação e retoma a função educacional de se ensinar línguas nas escolas brasileiras. As OCEM-LE (2006) procuram trazer reflexões teóricas, pedagógicas e educacionais, que possam ensinar sobre, ou expandir o que já vem sendo pensado. O documento traz também reflexões sobre como lidar com conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida a profissão de professor, ao aprendizado de línguas estrangeiras e à construção de uma visão de

mundo. As habilidades de leitura, a prática de escrita e a comunicação oral também são desenvolvidas, contextualizadas a partir de temas propostos.

O terceiro documento, mais recentemente, lançado pelo MEC são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2011). Segundo Ramos (2013), a diretriz objetiva:

Formar o sujeito em múltiplas dimensões, proporcionando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades – físicas, intelectuais, sensíveis, dentre outras – a partir das quais ele teria condições de elaborar projetos e buscar realizá-los no encontro entre a vida pessoal e vida social. (RAMOS, NDCEM, p.4, PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO, TV ESCOLA, 2013, s.p)

As múltiplas dimensões propostas pelo documento referem-se à formação integral do estudante, propondo a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como princípios educativos pedagógicos. Desse modo, busca formar o sujeito em múltiplos aspectos, proporcionando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, físicas, intelectuais, sensíveis, dentre outras. Mas, para que isso aconteça, segundo Ramos (2013), é preciso que o aluno do ensino médio compreenda a si próprio como um ser histórico, social e cultural, e a sociedade como produtos de suas ações e lutas que se confrontam com interesses e necessidades distintas de grupos sociais. Nesse sentido, as DCNEM (2012) entendem que a educação deve contribuir para que as pessoas sejam capazes de compreender o mundo contemporâneo, que segundo Ramos (2013), é caracterizado pela instabilidade econômica, pela flexibilidade de objetivos pessoais, normas sociais e pelos projetos individuais de vida.

O último documento que me referencio para o ensino de língua inglesa na escola pública, especificamente para o ensino médio, é o livro didático adotado pela escola, que utilizo desde em 2012. A escolha deste livro é feita por todos os professores de inglês que atuam no ensino médio, a partir de algumas coleções previamente enviadas à escola pelo MEC. Cada escola da rede tem a liberdade de adotar sua própria coleção. Ao decidir qual livro didático será escolhido para os próximos três anos, os professores procuram considerar os conteúdos listados no livro e sua aproximação com a lista de conteúdos propostos pelo Referencial Curricular do estado. O material escolhido pelos professores da escola em que sou lotada, para os anos de 2012, 2013 e 2014, é uma coleção pautada nas orientações dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) do ano de 1988.

Essa coleção tem como principal preocupação os eixos temáticos e o respectivo trabalho dedicado a eles, a exploração da linguagem em uso, seja na perspectiva da abordagem comunicativa, seja na apropriação dos conceitos de gêneros textuais e das práticas de letramento. A coleção em referência considera ainda a adoção de teorias críticas como base da recepção e da produção de textos e a expansão das práticas de linguagens ao universo da comunicação mediada pelo computador. Os conteúdos objetivam contemplar as possibilidades didático-pedagógicas cada vez mais demandadas como a noção de construção do conhecimento nos âmbitos da coletividade e da interação social. No entanto, ao explorar o material, o professor constata que essas proposições não estão presentes em todas as unidades da coleção.

As considerações dos documentos discutidos nas seções anteriores ilustram que não há uma interface entre eles, a prática da sala de aula e os objetivos por eles propostos. Cada um dos documentos que referenciam o ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras converge para propostas diferentes e não dialogam entre si. Dessa maneira, fica difícil para o professor aliar a prática ao que propõe os documentos, visto que na elaboração do planejamento há de se considerar os conteúdos gramaticais e lexicais, as competências e as habilidades, distribuídos bimestralmente. Após as discussões pertinentes aos documentos oficiais discorro na seção seguinte sobre os momentos de letramentos críticos que emergiram nas interações das aulas de inglês e como ressignifiquei essas aulas sem deixar de contemplar as diretrizes curriculares federal e estadual.

3. Os momentos críticos que emergiram durante as aulas a partir do tema família

Nesta seção, primeiramente, teço algumas considerações sobre a escolha do tema para as aulas que preparei para a coleta de dados. A seguir, apresento a ampliação e a ressignificação desse tema, proposto na primeira unidade do livro didático do primeiro ano do ensino médio. Essa ressignificação e ampliação do tema foram desenvolvidas de acordo com as perspectivas do letramento crítico, conforme os teóricos que ancoram essa pesquisa. No entanto, embora haja várias perspectivas para o letramento crítico, optei por fundamentar-me em dois autores

internacionais: Pennycook (2001), Morgan (2011) e cinco nacionais: Duboc (2012), Monte Mór (2007, 2010, 2011), Menezes de Souza (2011), Rocha e Maciel (2013).

A escolha pelo tema família se deu em virtude de que, em conversas com os estudantes, sempre constatei um conflito familiar dentre algumas famílias que são constituídas por diversos membros, e não mais aqueles que compunham uma família representada nos moldes canônicos. As famílias convencionais são compostas por pai, mãe e filhos biológicos. Além do mais, o primeiro casamento é visto pela sociedade como “para sempre”. No entanto, a constituição de uma família na sociedade contemporânea é a convencional. Hoje, vários membros se misturam na mesma casa como tios, tias, irmãs/irmãos que se casam e levam o cônjuge para morar juntos com os pais, avós, primos, pais e mães do mesmo sexo. Parceiros que têm filhos de outros casamentos também juntam seus filhos com de outras parceiras constituindo uma família misturada, composta de meios irmãos, quando concebem filhos com outras companheiras.

Diante dessa perspectiva, ressignifiquei o tema *Family Life* (Vida em Família) proposto pelo livro didático do primeiro ano do ensino médio, adotado pela escola para os anos de 2012, 2013 e 2014, conforme o leitor poderá conferir no Anexo 12. Essa ressignificação foi planejada para que pudesse desenvolver uma visão mais crítica nos alunos em relação ao tema proposto, bem como a percepção de que os conceitos em relação à família não são mais os dos modelos canônicos. Os alunos que convivem com uma família misturada muitas vezes se mostram confusos em quem realmente considerar como membro da família deles. Essa confusão pode ser vista de acordo ao que Bauman (1997) chama de “o mal-estar da pós-modernidade”. Para o autor, esse mal-estar desencadeia algumas transformações e importantes deslocamentos relacionados às condições de como tratamos nosso modo de viver.

Os deslocamentos de que fala o autor assinala algumas discontinuidades históricas a partir das quais, vão transformando fases de caráter social, histórico e cultural. Essas discontinuidades, nas considerações de Bauman (1997), colocam em questão algumas contingências dos espaços e tempos que habitamos e que nos habitam. Ainda nas declarações do autor, na sociedade contemporânea, as certezas perdem espaço para a fluidez de ideias, incertezas, mudanças constantes, velocidade e “liquidez” de informações. Bauman (2001) utiliza a metáfora da “liquidez” para caracterizar o estado da sociedade moderna, que como os líquidos,

singulariza-se pela capacidade de manter as formas. Na sociedade contemporânea, segundo Bauman (2001), “todas as coisas, empregos, relacionamentos, afetos, amor, know-hows, etc., tendem a permanecer em fluxos. São voláteis, desregulados e flexíveis”. Essa confusão, mencionada pelo autor, pode ser percebida por uma aluna, no trecho da transcrição da aula abaixo:

A14: Professora, eu tenho um avô que se casou pela segunda vez com a irmã do meu pai. Nesse caso não sei qual parente relacionar, se avó ou tia.

Essa fala me deixou confusa, pois eu não soube lidar muito bem com a situação, visto que não havia tomado conhecimento desse tipo de relacionamento familiar ainda. Concordamos que a A14 deveria considerar a esposa do avô como tia. Alguns alunos disseram ter parentes que nunca conheceram e outros que mal se cumprimentavam. Outra escolha pelo tema deve-se também de que em algumas das Competências e Habilidades propostas no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino (2012) é a de reconhecer o nível semântico por intermédio do contexto e do conhecimento morfossintático lexical. Desse modo, o tema *Family Life* (Vida em Família) amplia o vocabulário em relação aos membros da família.

Embora o conteúdo dos quatro bimestres seja totalmente prescritivo, pautado em listas gramaticais, o referencial apresenta também como proposta, a produção de textos escritos ou orais tendo como ponto de partida um texto, um tema, uma discussão. Ainda segundo o documento, o aprendiz deverá também perceber a importância da língua inglesa em situações reais que propiciem interação na comunicação ao interpretar textos orais e escritos e reproduzi-los usando as formas gramaticais apropriadas. A proposta de produção escrita do referencial deve estar de acordo com os itens gramaticais listados no bimestre e não há sugestão de qual tipo de tema deverá ser trabalhado com os alunos. Cabe ao professor decidir. Diante dessas proposições, são apenas tópicos e, em outras palavras, trata-se de um referencial incoerente com a lista de competências e habilidades que ele apresenta.

Dessa maneira, o planejamento das aulas que utilizei para a investigação da pesquisa, além estarem ancoradas nos itens apresentados no referencial curricular da rede estadual, estão também fundamentadas nas perspectivas do letramento crítico. As proposições do letramento crítico e a escolha das atividades partiram das

minhas leituras sobre letramento crítico em uma formação continuada fundamentada nas OCEM-LE (2006) juntamente com Maciel (2009, 2011, 2012)¹². Essa formação continuada é chamada pelo autor de “letramento crítico das políticas linguísticas”. Segundo Maciel (2009, 2011, 2012), o letramento crítico das políticas linguísticas está voltado para o estudo das políticas linguísticas e a formação de professores. Esse estudo estaria comprometido em “investigar de que maneira as políticas linguísticas são interpretadas, negociadas, resistidas ou reconceituadas conforme a tradução do conhecimento local/contextual dos professores”.

3.1 O planejamento das aulas e o tema família

A preparação das aulas que gerou o tema família, ancorado nas proposições do letramento crítico, além de considerar alguns dos conteúdos gramaticais propostos pelo referencial do terceiro bimestre, proporcionou também a produção de textos escritos. No entanto, como o referencial só propõe e não sugere temas a serem desenvolvidos com os alunos, o assunto discutido sobre família partiu das observações do contexto local por esta pesquisadora. O contexto local é um dos aspectos importantes para ampliar as discussões sobre determinados temas, porque segundo Maciel (2013, s. p.), “direciona o foco da investigação para questões situadas”. Essas questões situadas são discutidas no Caderno IV escrito para a formação de professores do Ensino Médio, na área de linguagens, para o programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, MEC (2014). De acordo com os autores do Caderno:

Compreender diferentes formas de linguagens como situadas significa reconhecer, primeiramente, que estas se realizam em determinadas condições de produção. Elas se realizam em decorrência de uma situação de comunicação específica, e são, assim, marcados pelo tempo e lugar históricos em que se encontram envolvidos os participantes dessas relações sociais, pelos campos sociais em que elas ocorrem, pelos propósitos comunicativos estabelecidos, bem como pelas linguagens, recursos e meios pelos quais os sentidos são expressos. A natureza situada das práticas de linguagens advém, ainda, do reconhecimento de que os sentidos não são preestabelecidos ou estáticos, mas que são construídos de forma dinâmica nas relações sociais, e são marcados por posicionamentos éticos, estéticos, políticos, entre outros. Carregam, portanto, interesses que marcam as posições assumidas pelos sujeitos que participam dessas relações e que, conseqüentemente, revelam relações de autoridade e poder entre eles. (CADERNO DE LINGUAGENS IV, 2014, p. 11)

¹² A formação continuada a que me refiro se deu através das leituras e estudo dos documentos oficiais federal e estadual que referenciam o ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras, na época da pesquisa de doutorado do autor, realizada no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários e Linguísticos de Inglês, da USP.

Desse modo, o tema das aulas que foram preparadas para serem desenvolvidas durante o período dessa pesquisa, partiu do contexto social dos alunos. Além de contextualizar saberes e experiências diferentes segundo a heterogeneidade dos participantes, considerou também o tempo e lugar históricos dos envolvidos. As atividades de produção escrita geradas a partir do tema discutido poderão ser observadas nos Anexos 19 e a ampliação lexical conforme as atividades propostas, nos Anexos 5, 7, 8, 9, 10 e 11.

Ao ressignificar o tema “Family Life” (Vida em Família) para o contexto da minha sala de aula, optei por utilizar o título *Family Diversity* (Diversidade Familiar), visto que, discutíamos uma diversidade de membros familiares que moram na mesma casa. A realidade dos meus alunos é bem diferente de uma família convencional, pois a maioria convive com pessoas distintas que moram juntas. Além de utilizar as imagens apresentadas no livro didático como família convencional, como pais/mães solteiros, uma grande família, pais/mães do mesmo sexo, filhos órfãos e filhos adotivos, conforme o leitor poderá conferir no Anexo 2. Mostrei-lhes também imagens de crianças em orfanatos e filhos criados por pais de etnias diferentes.

Antes de demonstrar como minhas aulas foram ressignificadas e apresentadas aos alunos, explico ao leitor como esse tema foi proposto pelo livro didático e como o ampliei para as perspectivas do letramento crítico. A primeira atividade sugerida pelo material é um tópico chamado de *Acess* (Acesso), Anexo 14, que apresenta oito imagens de diversos tipos de família e questiona se essas imagens podem ser consideradas famílias. A seguir, a atividade número dois é de relacionar as figuras com os tipos de família que o livro apresenta, escrevendo o número da figura ao lado do significado que representa o tipo de família, como por exemplo, a) *a traditional family unit*: 1, 3, 5, 6, 8; b) *a single parent* 2, 4, e assim por diante.

A seguir, a próxima atividade, de acordo com o Anexo 15, compõe-se de assinalar a melhor definição para família e a comparação de constituição familiar americana com a brasileira. O exercício seis deste anexo apresenta uma atividade para o desenvolvimento de oralidade em que os alunos se sentam em grupos e fazem algumas perguntas com quais membros de famílias eles moram. Nessa proposta, há uma atividade de perguntas direcionadas e não oportuniza aos alunos outros questionamentos que não àqueles apresentados pelo exercício do livro. Após

essa atividade há uma pergunta: *Are you surprised with any of the results? Why?* (Você está surpreso com alguns dos resultados? Por quê?) Anexo 16.

Outro tópico proposto pelo livro didático, também no Anexo 16, é chamado de *Accelerate* (Acelerar) e apresenta um excerto de texto, sem título, extraído do livro de Moran e Moran (2004). O texto discorre sobre os valores da família brasileira em relação às crenças religiosas, o significado de família no país, bem como os valores dominantes em uma sociedade. Faz uma breve comparação com alguns valores da família americana e brasileira e propõe perguntas de múltipla escolha para a interpretação do texto, conforme Anexo 16. O texto não apresenta perguntas que possam incentivar questionamentos aos alunos sobre suas concepções relacionadas a valores familiares brasileiros e americanos. As atividades da página 10, conforme anexo 17, compõem-se de exercícios de interpretação do texto de acordo com o anexo 16.

A próxima atividade apresenta uma árvore genealógica convencional chamada de *Family Ties* (Laços Familiares), com um exercício do caso genitivo para que os alunos escrevam os nomes dos membros da família e seu respectivo parentesco, conforme o Anexo 18. A última atividade, de acordo com o Anexo 19, apresenta as definições de grau de parentescos como sogro(a), cunhado(a) entre outros. O exercício divide o grau de parentesco em *in-laws*, padrasto, madrasta e enteados (as) *in steps*. A unidade é encerrada sem a proposta de produção de um texto escrito ou uma atividade de *listening*. Os conteúdos propostos no livro didático, conforme mostrado acima, vem ao encontro ao que Maciel (2013, s. p.) declara que “as propostas curriculares voltadas para o ensino da língua inglesa, ao longo dos anos, têm dado destaque ao processo cognitivo, dissociado do contexto social e local”. Nesse sentido, Monte Mór (2007) afirma que as propostas curriculares não deveriam ser vistas pelos professores como um documento de aspecto formal e sim reinterpretados localmente.

No que se refere ao papel educacional da língua, Fabrício e Santos (2010) *apud* por Maciel (2013), apontam que:

Muitos professores têm ensinado a língua sem a consciência de seus papéis educacionais e políticos na expansão das questões de valores representados pela língua, como se os domínios socioculturais e políticos fossem alheios a eles. (FABRÍCIO E SANTOS, 2010, p.95 *apud* MACIEL, 2013, p.64)

Esse fato, exposto pelos autores acima, segundo Maciel (2013), pode ser usado como justificativa para que as escolas, tanto públicas como privadas, deem prioridade à visão instrumental da língua e, assim, não abrem possibilidades para aspectos críticos globais e locais. Desse modo, ao ressignificar e ampliar o tema família, elaborei o planejamento das aulas, diferente do proposto pelo livro didático, de acordo com o Anexo 20, conforme demonstro no quadro II, a seguir. Na próxima seção, apresento as atividades que selecionei para o desenvolvimento das aulas. Teço algumas reflexões sobre a análise dos dados, dos momentos críticos que emergiram dos alunos e faço uma autocrítica dos momentos críticos não planejados, mas que poderiam ter sido desenvolvidos por esta pesquisadora nos momentos de interação das aulas investigadas.

<u>Planejamento Ressignificado</u>	<u>Planejamento do Livro Didático</u>
Conteúdo Temático: Diversidade Familiar	Tema: Vida em Família
Objetivos Educacionais: Compreender o conceito de diferentes tipos de família.	Objetivos da Unidade: Compreender o conceito de diferentes tipos de família. Rever o vocabulário das relações familiares e apresentar expressões idiomáticas relacionadas à família. Fornecer informações básicas a respeito da família americana. Proporcionar reflexão sobre a vida em família no Brasil.
Objetivos Específicos: Refletir sobre definições de família. Rever vocabulário sobre membros da família e ampliar o léxico relacionado à família. Descrever diversos tipos de família. Produção de texto escrito relacionado ao tema.	Vivendo e Aprendendo: Identificar diferentes tipos de família. Entender definições de família. Identificar e questionar estereótipos. Idiomas relacionados à família.
Habilidade e Desenvolvimento da Escrita: Escrever um parágrafo ou texto descrevendo a família e as pessoas com quem mora.	Não apresenta.
Habilidade de desenvolvimento da oralidade: Desenvolver a comunicação oral através da interação e discussão em sala de aula reconhecendo o vocabulário sobre os membros da família e falar sobre sua constituição familiar.	Desenvolvimento da Língua: Pesquisa em sala sobre família; concordar e discordar.
Aspectos Linguísticos: Léxico: palavras relacionadas aos membros e grupos familiares. Gramática: Simple Present, Possessive Adjective Pronouns, Personal Pronouns.	Estrutura de Aprendizagem: Vocabulário sobre família. To be and To Have. Possessive Adjective Pronouns.
Textos disponíveis: Imagens de diferentes tipos de famílias. Texto de apoio: <i>What makes a family?</i> Vídeos apresentados: <i>Family Diversity; Family Diversity as Sociology and Family and Households.</i>	Desenvolvimento do Discurso: <i>Managing Cultural Differences</i>

<p>Etapas de Ação: Retomar e ampliar o vocabulário referente aos membros da família; Apresentar os slides com diversos tipos de família; Discussão dos vídeos relacionados aos diferentes tipos de família e a reação de um garoto que acaba de conhecer um casal gay; Escrita do texto ou parágrafo sobre família.</p>	<p>Devido à extensão das ações propostas no livro didático, as mesmas serão anexadas no final desse trabalho de acordo com o Anexo 20.</p>
<p>Resultado Final: Espera-se que ao final dessas aulas o aluno seja capaz de compreender e respeitar os diferentes tipos de família que existem na sociedade, bem como expressar-se na escrita e na oralidade quando se referir às questões familiares. Desenvolver a percepção crítica em relação à constituição familiar e ampliar o léxico em relação aos membros da família.</p>	<p>A unidade não propõe nenhuma forma de avaliação após a realização das atividades.</p>

Quadro II: Quadro comparativo entre o Planejamento Ressignificado e o Planejamento do Livro Didático.

Ao elaborar o planejamento resignificado levei em consideração os itens propostos no Referencial Curricular da rede estadual e as perspectivas que ancoram o letramento crítico. Selecionei também atividades que pudessem contemplar ampliação de vocabulário e as habilidades de leitura e produção textual. Enriqueci as aulas com apresentação de slides e dois vídeos relacionados ao tema família. De acordo com o planejamento das aulas proposto pelo livro didático, o mesmo não apresenta sugestões de atividades enriquecedoras para as aulas. Segue um conteúdo linear e prescritivo. Na seção seguinte, apresento as atividades que utilizei para ampliar o tema família e teço algumas considerações e discussões no que diz respeito à análise de dados.

4. Os momentos críticos e as brechas que emergiram durante as interações nas aulas

Nas discussões e considerações que seguem, explico como percebi ou não aproveitei as brechas, consideradas por Duboc (2012), como os próprios dizeres e fazeres dos alunos que emergem conceitos e valores passíveis de desconstrução e ampliação de perspectivas. Essa ampliação de perspectivas é vista por Monte Mór (2012) como aqueles momentos em que o sujeito descobre que as coisas poderiam ser diferentes. Discuto também os momentos de letramento crítico que poderiam ter emergido das aulas de acordo com as observações de Pennycook (2001). Respaldo-me ainda nas declarações de Morgan (2011), quando os momentos críticos aparecem, não eram esperados pelo professor e estavam foram do

planejamento da aula. Analiso também a quebra do ciclo interpretativo nas considerações de Rocha e Maciel (2013). Para os autores, essa quebra é o momento em que há um rompimento com discursos hegemônicos e a lógica do conservadorismo. Esse rompimento constrói seus próprios discursos e não se estrutura em torno dos discursos tidos como formas de verdades.

Destaco também as declarações de Menezes de Souza (2011, p. 131) quando o autor declara que “ao aprender a escutar, o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra, ou seja, seus valores e seus significados se originam na coletividade sócio-histórica a qual nasceu e a qual pertence”. Segundo Menezes de Souza (2011), o aprendiz percebe que seu mundo e sua palavra, ao escutar a posição do outro se originam na coletividade. No entanto, para o autor, essa percepção pode ser diferente quando se trata de sujeitos de comunidades e pensamentos que não são iguais aos seus. Faço uma análise autocrítica como professora e pesquisadora em relação aos momentos das aulas que, apesar de inúmeras leituras sobre as perspectivas do letramento crítico, deixei de aproveitar algumas das brechas e dos momentos críticos que emergem dos alunos, conforme o leitor poderá observar no decorrer dessa seção na análise de dados. Apresento na próxima seção, os excertos das falas dos alunos durante as interações de quatro aulas que selecionei para discussão e análise de dados. Essas aulas estão divididas por subtemas que foram observados durante as discussões e questionamentos entre os alunos.

4.1 O desenvolvimento das aulas

1ª Aula: Expansão do vocabulário sobre membros da família

Os temas anunciados em cada subitem constituem parte da fala dos próprios alunos servindo como ponto de partida para a análise desse trabalho. À medida que eu identificava a emergência de alguns elementos como exclusão, estereótipo, homogeneidade, discordância, dúvidas, consenso, eu instigava-os a desconstruir discursos conservadores. Ao invés de iniciar a aula com o material didático, comecei com atividades que relembram os membros da família, no intuito de retomar o vocabulário que os alunos já conheciam como *mother*, *father*, *brother*, *sister* e outros que expandiam o léxico deles. Entreguei a cada aluno uma folha xerocopiada,

Anexo 5, que ampliava o vocabulário a partir da definição de tio, tia, primo, sobrinho, sobrinha, padrasto, madrasta, meio irmão e meia irmã, entre outros.

As palavras novas foram escritas no quadro por mim e repetidas pelos alunos que não tiveram dificuldades nas tarefas visto que esta pesquisadora explicava alguns elementos pontuais que constavam nas atividades, como o caso possessivo na língua inglesa representado pelo ‘, (apóstrofo + s), os pronomes pessoais, a conjugação do verbo *to be*, entre outros itens gramaticais. Após a revisão e ampliação do vocabulário e a realização das atividades de escrita, conforme Anexos 7, 8, 9, 10 apresentei-lhes o texto *What makes a family* (O que constitui uma família?) cujo objetivo era mostrar aos alunos como uma família contemporânea é constituída, (Anexo 6). Depois que o texto foi lido pela A8 escrevi no quadro os diversos tipos de família que eles encontraram durante a leitura. Avisei-os de que continuaríamos na próxima aula, visto que o sinal para mudança de disciplina havia tocado.

2ª Aula: Quais membros constituem uma família

Iniciei a aula retomando o vocabulário aprendido na aula anterior. Em seguida, apresentei alguns slides no *Power Point* conforme Anexos 2, apresentando algumas questões que se voltam para conceitos como: “Uma família é duas ou mais pessoas relacionadas pelo nascimento, casamento ou adoção que moram juntas”. O que você acha sobre isso? Qual é o conceito de família para você? Você vem de uma família pequena ou extensa? Você acha que uma família convencional consiste apenas de filhos e pais? Quem mais pode estar nela? Com quem você mora? Há algum parente morando com você? Quem?¹³ O excerto a seguir foi transcrito para ilustrar a discussão de alguns conceitos listados acima:

Pai, mãe e filhos. É o que todos acham “normal” Não é uma coisa assim [...]

P: A family is two or more persons related by birth, marriage or adoption, who live together.

P: Esse é um conceito de família. Concordam? Para ser família tem que haver duas pessoas que moram juntas unidas pelo casamento e filhos pelo nascimento ou adoção. É assim que vocês pensam?

¹³ As perguntas das atividades relacionadas nessa seção foram todas apresentadas aos alunos em inglês.

A1: Concordo.

A3: Sim.

P: Volto a repetir a pergunta “Qual é o conceito de família para vocês” (Na tentativa de romper o pré-conceito). Como ela é constituída?

A1: Pai, mãe e filhos.

A3: Normal.

(()) O sentido de uma família “normal” veio do léxico dos próprios alunos. (Optei então a utilizá-la por entender que seria uma forma mais fácil de eles se referirem a uma família convencional).

P: É uma família “normal”?

A1: Sim.

P: E o que é uma família “normal” para vocês?

A5: Pai, mãe e filhos. É o que todos acham “normal” Não é uma coisa assim (...)

A6: Anormal (...)

A5: Sim.

A1: Depende do que é normal.

A5: Tô dizendo assim (...) que antigamente era tudo bonitinho: pai, mãe, filho.

A6: É(...) filho de um com outro (...)

P: Mas o que você quer dizer: “depende do normal”?

A1: Pai, mãe e filhos as pessoas acham normal, não foge do padrão.

Antigamente era assim, Hoje em dia não é mais.

A5: O que era normal antes não é tão normal hoje.

P: Se você tem o filho de um com filho de outra, você constitui uma família (...)

A3: Misturada.

Interpreto do relato acima, no início da discussão, que o conceito de família convencional é comum para a maioria dos alunos. No entanto, à medida que um escuta a fala do outro, esse conceito muda a partir do próprio discurso dos colegas que começam a perceber que a família na sociedade contemporânea não é mais a dos modelos canônicos. Segundo a observação de alguns alunos, o que era considerado normal para o conceito de família de anos atrás, atualmente é considerado anormal. Percebo nessa discussão as considerações de Menezes de Souza (2011). O autor se volta para as reflexões de Freire (2005), em relação às maneiras ingênuas de ler o mundo, baseando-se no sentido comum, onde os

significados são tomados como “dados”, “naturais”, incontestáveis e representam uma forma de saber elaborado a partir da “experiência”.

Nessa perspectiva, os alunos envolvidos nessa discussão voltam-se, primeiramente, para os significados dados como incontestáveis, de acordo com o que a sociedade em geral postula o que é certo. Ao oportunizar tais discussões em sala de aula alguns deles começam a desconstruir o que é dado como senso comum, desenvolvendo leituras mais críticas. Nas considerações de Menezes de Souza (2011), como se pode notar nas falas, ao escutar a posição do outro, o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra – ou seja, seus valores e seus significados – se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e pertence. No entanto, que podem ser diferentes quando se trata de sujeitos de comunidades e pensamentos que não são iguais aos seus. Isso se pode notar quando no final da discussão, um dos alunos diz que a constituição de família atualmente é “misturada”. Para ele, o processo de construção de significados deixou de se fundamentar em discursos ideológicos, socialmente construídos.

O excerto demonstra também que há uma expansão de perspectivas. Essa expansão pode ser constatada na fala dos alunos em relação às discussões sobre o que era uma família convencional de tempos atrás comparada com a família contemporânea. Nessa expansão, de acordo com Monte Mór (2012), os alunos consideram o que era tido como conceito de família anteriormente, mas, percebem que não é só a ideia padrão que eles conhecem. Essa ideia pode ser expandida, sem anular aquilo que eles já sabiam. Percebo nessas constatações, a janelinha de que fala Monte Mór (2012). De acordo com a autora, um dia o sujeito tem a oportunidade de abrir essa janelinha e perceber que a forma de pensar não é necessariamente a convencional, mas que pode ser de outro jeito.

Após as respostas e discussão dos alunos, mostrei as imagens relacionadas aos diversos tipos de família como tradicional, pais do mesmo sexo, pais de etnias diferentes, filhos adotivos e algumas que representam famílias nos desenhos, (Anexo 2). À medida que as figuras apareciam, eu questionava-os se constituíam família ou não. A pergunta: *Is this a family?* tinha como objetivo a prática da oralidade e mapear as significações dos alunos diante de novos conceitos. A maioria deles achava que sim, no entanto, alguns entravam diziam que filhos adotivos ou crianças com pais do mesmo sexo não constituíam família. Mas, mudavam seu

discurso após ouvir a fala dos colegas que defendiam a ideia de que todas as imagens constituíam família. O próximo subtema a ser discutido volta-se para as considerações sobre quais membros da família devem ou não morar na mesma casa.

Pra ser família tem que morar na mesma casa?

P: Is this a family?

A13: Não é família não. Parentes não é família. Apenas pai, mãe e filhos.

A6: Não é não.

A5: É sim. Eu acho (...)

P: Mas o meu irmão e os filhos do meu irmão não são meus parentes?

A6: São filhos do meu irmão, mas não são meus parentes.

A5: São filhos da mulher dele (...)

A6: Minha família é meu pai, minha mãe e meu irmão, só (...)

A13: Depois que a (...) referindo-se a A6 arrumar a agregada dela, vai ser a mulher dela (...)

A6: A família dela vai ser família dela, não minha.

A10: Ôoo professora (...) pra ser família tem que morar na mesma casa?

P: Não (...)

((As riem))

A3: A minha irmã não mora comigo e ela não tem que ser minha família.

P: Mas é tua irmã (...) você não a considera como tal?

A4: Meu irmão mora na minha casa e eu não falo com ele.

A3: Não, assim (...) eu considero.

P: A sua irmã não mora na sua casa?

A3: Ééé (...) ela mora com a mãe do pai dela, e nem assim eu deixo de considerar como minha família (...). A mãe do pai dela é como se fosse minha avó, uma parte do tempo fico com ela (a irmã) e outra parte fico com a minha avó.

(()) A aluna sente-se meio confusa em relação aos membros da família dela.

P: Nós vimos que quando casamos, de acordo com a lei, cunhados e cunhados passam a fazer parte da nossa família ao estudarmos o vocabulário sister-in-law e brother-in-law. Então, pra vocês não é família?

A13: É família (...) Não, é que é estranho (...) não é a mesma coisa.

A6: Meu irmão arrumar uma namorada não é minha família.

A partir do relato acima, percebo que alguns pontos da fala aparecem como minha perspectiva, quando do direcionamento das perguntas e das respostas aos alunos. Essa perspectiva está mais fundamentada na pedagogia crítica do que no letramento crítico. De acordo com o meu contexto social e histórico, penso que inconscientemente, meu conceito ainda é de família convencional, pois meus questionamentos orientam os alunos para as respostas que quero ouvir. Ao não oportunizar questionamentos e respostas que partissem dos próprios aprendizes, deixei escapar as brechas conforme propõe Duboc (2012) e os momentos críticos de acordo com Pennycook (2001). Eu poderia ter levantado uma discussão que propiciasse uma visão mais crítica do que instigado uma visão libertadora, emancipadora. Nesse sentido, os alunos apenas responderam o que lhes era questionado e não houve momentos de desconstrução de pré-conceitos.

No entanto, quando a A10 me questiona se para fazer parte da família tem que morar na mesma casa, poderia estar querendo saber o que penso a respeito de quem realmente compõe membro da família e dessa forma, poder morar na mesma casa¹⁴. Percebo ainda nos excertos, que a reação dos A13 e A6 mostra que os alunos mantêm um conceito de família convencional, e interpreto de suas falas que ainda estão ancorados no modelo de família visto pela sociedade. No entanto, ao oportunizar discussões relacionadas a gênero, a fala da A13 não demonstra preconceito em considerar a agregada da A6 como membro da família. Compreendo nessa fala uma postura libertadora como pontua Cervetti, Pardales e Damico (2001), pois, segundo a visão dos autores é por intermédio do controle e da crítica aos significados imbuídos no discurso e pela criação de um discurso alternativo que se daria um cidadão consciente. A fala da aluna demonstra que a mesma não tem preconceitos em relações do mesmo sexo. Ela faz um discurso que muda um conceito imposto pelo senso comum.

Ao mudar um discurso imposto pelo senso comum, trago para discussões algumas considerações da teoria *queer*. De acordo com Nelson (2002), um dos objetivos da teoria *queer* é integrar tópicos de relacionamentos entre gêneros através de discussões que levantem questões de discriminação social. Para a autora, é importante considerar as necessidades de aprendizes que se identificam como gays, lésbicas, transgêneros ou bissexuais dentro do sistema educacional de

¹⁴ Agradeço as observações da Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão (UFP) por ter me alertado sobre as considerações da aluna que eu não havia pensado antes.

ensino. Essas considerações são úteis nos contextos de ESL (Inglês como Segunda Língua), uma vez que, o principal objetivo é desmistificar interações sociais desconhecidas para aqueles que são novos para, ou fora de, uma cultura ou subcultura particular. Desse modo, nas declarações de Nelson (2002), a teoria *queer* torna possível examinar padrões linguísticos e culturais através dos quais as identidades sexuais são comunicadas e até constituídas.

Observo que, ao oportunizar uma discussão sobre gêneros na sala de aula, trouxe para o contexto do ensino de uma língua estrangeira, aspectos importantes no que se refere aos apontamentos de Nelson (2002) em relação à teoria *queer*. Esses aspectos podem ser percebidos por intermédio da fala da A13 ao relatar que quando a A6 arrumar uma namorada, esta será sua agregada em relação aos membros da família. No entanto, entendo que as brechas e momentos críticos que não percebi podem estar de acordo com o que Pennycook (2001) declara que, muitos de nós, como professores, ainda estamos atrelados à nossa formação inicial, pois de acordo com o autor, aprender a ensinar não é apenas aprender o corpo de conhecimentos e técnicas, mas é também aprender a trabalhar e negociar em espaços políticos, complexos, sociopolíticos e culturais. Dessa maneira, é preciso reconhecer que em um ambiente de sala de aula, vários tipos de discursos estão em interação. E, há que se considerar também os diferentes contextos sociais e históricos dos envolvidos nas discussões. Encerrada a aula, relato no próximo episódio, as considerações dos alunos sobre pais e mães do mesmo sexo.

Aula 3: Não concordo com pais do mesmo sexo, mas respeito a escolha

Início a aula apresentando imagens de casais do mesmo sexo, com filhos e questiono-os se esses casais constituem uma família.

P: Is this a family?

A1: É.

P: Por quê?

A1: Porque agora que ficou mais isso, o pessoal pede mais isso (...)

(()) Fazendo relação aos pais do mesmo sexo.

A6: Se juntar o preconceito é porque o casamento de pessoas do mesmo sexo não era legalizado. Não era mostrado.

A11: Casamento do mesmo sexo é normal.

P: Todos concordam?

As: Sim.

A6: É mais fácil você achar dois pais ou duas mães juntas do que você achar pai e mãe juntos.

A10: Isso que eu acho. É mais fácil ter os pais do mesmo sexo juntos.

A3: Não concordo com pais do mesmo sexo, mas respeito a escolha. Inclusive, tenho uma irmã que é homossexual.

A10: Tenho a mesma opinião, mas respeito a opção dos outros.

A13: É verdade.

A5: É verdade.

A5: O que vai ser normal na próxima geração?

(()) Os alunos ficam em silêncio. Preferem, não sabem ou não querem responder.

A partir do excerto acima, entendo que os alunos parecem demonstrar uma interpretação de acordo com o tempo, o espaço e o contexto que habitam. Mas, pode não ser necessariamente, condizente com seus valores, pois há uma dificuldade em lidar com a diferença, sobretudo quando o assunto é sexualidade. Essa questão é discutida por Kalantzis e Cope (2008), quando tratam da reconfiguração das noções de família, gênero e sexualidade. Para os autores, contextualizar os novos tempos como uma era em que não se aceitam sexismo, racismo, homofobia e discriminação não é tarefa fácil. Interpreto essa noção de aceitação dos alunos como a quebra do ciclo interpretativo proposto por Rocha e Maciel (2013). Os autores declaram que nesse deslocamento, os alunos rompem com discursos hegemônicos e a lógica do conservadorismo, que se estruturam como formas de verdades e constroem seus próprios discursos.

Entretanto, nesse rompimento, não que dizer que pensem totalmente diferentes. Pode ser que ainda pensem da mesma maneira, conforme esclarece Maciel (2014), ao se referir à quebra do ciclo interpretativo, como pode ser visto na fala das A3 e A10 que dizem que respeitam, mas não aceitam. Para Duboc (2012), ao tratarmos sobre o assunto família, não podemos deixar de falar acerca das demandas sociais como a heterogeneidade, que saiu do armário e junto com ela uma série de dúvidas quanto a reconhecer como constituição familiar, respeitando a singularidade e aceitação de cada um. Constato no excerto acima que poderia ter levantado questões que levassem os alunos a uma percepção crítica quando do questionamento se todos concordavam com casamentos com pessoas do mesmo

sexo. Quando fiz uma pergunta que demandava uma resposta direta, deixei de perceber alguns momentos que poderiam direcionar mais especificamente para respostas que demonstrassem a opinião de cada um dos aprendizes.

Novamente, percebo-me exercendo a pedagogia crítica. No momento em que a A3 declara não concordar com pais do mesmo sexo, mas diz que tem uma irmã homossexual, poderia ter sido oportuno direcionar a discussão para as famílias que têm em sua composição casais do mesmo sexo. Ao não oportunizar essa discussão, deixei novamente escapar momentos críticos, conforme Pennycook (2001), que poderiam ter emergido da fala dela, bem como das A10, A13 e A5. A pergunta da A5, no encerramento da interação, poderia também ter norteado algumas discussões para o que os alunos acham que é normal em uma sociedade contemporânea. Essas discussões, segundo Nelson (2002), são momentos oportunos de negociação de identidades sexuais por meio das interações do dia a dia, especificamente no ambiente da sala de aula. De acordo com a autora, essas interações são úteis em contextos de ensino, onde o maior objetivo é desmistificar interações sociais incomuns, nesse caso, a questão da homossexualidade.

A criança não nasce preconceituosa [...]

Feitas as interpretações do excerto acima conforme as interações entre os alunos, para ilustrar as relações de casais do mesmo sexo, relato a seguir, as discussões sobre o vídeo que apresentei chamado de “Reação de um garoto ao conhecer um casal gay”. Nesse vídeo, o menino que encontra um casal gay pela primeira vez, tenta entender essa relação. Ele tece uma série de conceitos lógicos relacionados ao seu *habitus*, mas ao se deparar com o diferente parece ser natural ao que não é natural, ao chamar o rapaz para seu jogo de pingue-pongue. Essa apresentação serviu para problematizar o conceito de família, gênero e sexualidade quando da postura do garoto. Segue a transcrição do vídeo:

Calen: A husband is a boy...

Man 1: right

Calen: A wife is a girl and a husband is a boy. And you two are husbands?

Man 1: Right. That's right. So IF you are a boy...

Calen: you will be a husband.

Man 1: Right.

Man 2: Yeah, we're both husbands.

Calen: You are both husbands? You married each other? That's funny.

Man1: It's funny, right?

Calen: I always see husbands and wives but this is the very first time I saw husband and husband!

Man 1: ((laughing))

Calen: So funny ((thinking)) so that means you love each other?

Man 1: Yeah.

Calen: Yuck... You are much like... you are MUCH alike... I'm going to play ping pong now...

Calen: You can play if you want to.¹⁵

Teço algumas observações em relação ao comentário do garoto quando o mesmo diz que nunca havia visto dois maridos e que o natural para ele era uma esposa e um esposo. Continuo minhas ponderações dizendo que ninguém disse ao menino que ele não poderia conversar com dois homens que são casados. Minha intenção era de observar a reação dos alunos e das discussões que se direcionassem para a desconstrução de sentidos, ou seja, de que eles percebessem que para se casar não é necessário que haja uma pessoa do sexo masculino e outra do sexo feminino. Os estudantes permanecem em silêncio por alguns minutos e penso que talvez seja em respeito às alunas homossexuais que fazem parte da turma. Ao analisar a reação de silêncio deles, no entanto, percebo que não aproveitei a brecha proposta por Duboc (2012).

A brecha, proposta pela autora, poderia ter sido usada para a desconstrução de sentidos. No entanto, as discussões não foram direcionadas para esse objetivo e apenas uma aluna fez algumas observações. Poderia ter sido explorado aqui, as percepções puras e sem maldades do garoto, comparadas às percepções maliciosas dos adultos. Caberiam ainda, nesse momento, discussões de aceitação que parecem partir mais de crianças do que de adultos. Poderia ter emergido os momentos que, nas considerações de Morgan (2011), são aqueles momentos não planejados e não esperados para a aula, mas que podem mudar o discurso. Segue o excerto:

P: Quais reflexões poderíamos tirar dessa apresentação?

¹⁵ O vídeo *Kid meets his first gay couple* encontra disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=-ybAlFrV8f4>> Acesso em 08 agosto de 2014.

A6: Tá vendo né professora (...) a criança não nasce preconceituosa os pais é que deixam elas assim.

P: Muito boa a observação da A6.

A intenção da aluna ao direcionar-me o comentário era a de que eu também concordasse com sua postura. Constatado em sua observação uma mudança de discurso, que pode ser percebida pelo comentário da aprendiz ao trazer a abordagem de leitura fundamentada no letramento crítico no ensino de línguas. Nessa abordagem, ao mesmo tempo em que o aluno aprende a língua, ele aprende também a lidar com instrumentos de poder e renegociar significados impostos pela sociedade. De acordo com a percepção da aluna de que são os pais que deixam uma criança preconceituosa, ela relata uma forma de poder e ideologia proposta pela massa, segundo considerações de Monte Mór (2009, 2010, 2011).

Aula 4: Tinha que começar pelo avô, pelo bisavô, daí avô, avó, mãe, pai, aí eu e meu irmão[....]

Retomo as apresentações dos slides que se direcionam para a constituição familiar em forma de uma árvore genealógica, chamada de “Family Tree”. Seguem as discussões:

P: Nessa imagem temos uma árvore genealógica de uma família bem tradicional chamada de família comum composta pelo pai, mãe e filhos, Anexo 17.

((Na sequência são mostradas algumas imagens, Anexo18, em que aparecem como a família também é composta nos desenhos animados: Os Simpsons, Os Jetsons, Os Flintstones)).

P: Pessoal... “Are most Brazilian families like that?”

A5: Não.

P: Como a árvore da família mostrada na figura é constituída?

Pai, mãe, avós, filhos.

P: Acabamos de ver que a nossa constituição de família atualmente não é mais assim, é?

A6: Não.

P: Quando éramos criança tínhamos que desenhar uma árvore da família na escola. Quem já fez?

A6: Eu já fiz.

A4: Eu já fiz também.

Como ela deveria ser?

A6: Tinha que começar pelo avô... pelo bisavô, daí avô, avó, mãe, pai, aí eu e meu irmão (...).

P: E se você fosse desenhar hoje?

A13: Ishhhhhh

A10: Não tem como.

A6: Vai ser só meus pais e meu irmão porque eu não conheci meus avós.

A10: Tinha que ter pai, mãe, avós, irmãos (...).

P: Quem aqui é excluído da família tradicional?

P: Se você fosse fazer sua árvore da família hoje, como seria?

A8: Pai, avó, eu e meu cachorro.

P: Todos discutem sobre a constituição da família []

P: Pergunta ao A10.

P: Se você fosse construir sua árvore genealógica hoje, como seria?

A10: Eu teria um monte de vô (...) ahhh (...). ia sê (...) num tem como (...).

P: Por quê?

A10: Porque eu tenho padrasto.

P: Onde estão seus pais?

A10: Meu pai mora em Rondonópolis com minha madrasta e meu irmãozinho. Aí mora eu, minha mãe, meu padrasto e meus dois irmãos.

P: Então você faria uma árvore com sua mãe, seu padrasto, seus dois irmãos e você?

A10: É.

P: Se vocês fossem classificar com que tipo de família vocês moram: multirracial, extensa, pais solteiros, pais do mesmo sexo, que tipos de família vocês estão inseridos?

A6: Nenhuma.

Nesse excerto, os alunos discutem a construção da árvore da família do ponto de vista de como era antigamente e de como ela se apresenta nos dias de hoje. Percebo em seus depoimentos, que eles ainda ficam confusos ao relatar a formação de suas próprias famílias, mas reconhecem que a constituição de estrutura familiar não é mais a mesma. Também percebem que não estão inseridos em nenhum conjunto familiar que apresentei, visto que, muitos dos alunos convivem com diversas pessoas, que para eles, pode não configurar como membro da família. A resposta de alguns parece remeter-me àquilo que Monte Mór (2007) denomina de *habitus interpretativo*. A autora diz que:

Da mesma forma que usuários de línguas adotam uma maneira padronizada (um núcleo comum) para tornar viável a comunicação, os interlocutores interpretam a comunicação seguindo de forma similar um raciocínio padronizado e pressuposto. Isso explicaria por que é possível nos referirmos a um *habitus* interpretativo (uma alusão ao *habitus* linguístico) na comunicação. (MONTE MÓR, 2007, p. 43)

Os alunos parecem interpretar tal constituição familiar seguindo o que antes legitimava uma imagem padronizada e pressuposta. Entretanto, eles demonstram também uma interpretação legítima para o seu tempo, ou seja, a constituição da família diferente do que era anteriormente. Contudo, essa imagem pode ser que não seja condizente com seus próprios valores. Observo ainda, que aparecem nas falas, as perspectivas do letramento crítico que Rocha e Maciel (2013) advogam quando enfatizam que o letramento crítico é visto como uma forma de deslocamento e ruptura. Interpreto nessa declaração que ao proporcionar o ensino do inglês fundamentado nas concepções do letramento crítico, este pode contribuir para um exercício de deslocamento, conforme propõem os autores. Nesse deslocamento, os alunos rompem com discursos hegemônicos e a lógica do conservadorismo, que se estruturam como formas de verdades e constroem seus próprios discursos.

Chego ao final desta pesquisa com características qualitativa, interpretativista e autocrítica. Antes de escrever as considerações finais, pergunto-me: Consegui perceber os momentos de letramentos críticos que emergem dos alunos, durante as interações em sala de aula? O que aprendi com essa experiência? Como melhorar o fazer pedagógico após investigar minha atuação como professora de uma escola pública, que a partir o contexto de seus alunos, propõe-se a desenvolver uma percepção crítica neles? Como eles se posicionavam no início das aulas investigadas e o que mudou no final das discussões? É chegada a hora de responder as perguntas que nortearam este trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não aceito, mas respeito!

Na compreensão alienada e alienante da tolerância, como favor do tolerante ao tolerado, se acha escondida no tolerante a desconfiança, quando não a certeza, de sua superioridade de classe, de raça, de gênero, de saber em face do tolerado. Este, por sua vez – espera o tolerante –, deve humildemente revelar sua gratidão à bondade do tolerante. Não é desta tolerância nem deste tolerante nem tampouco deste tolerado que falo. Falo da tolerância como virtude da convivência humana. Falo, por isso mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – a qualidade de conviver com o diferente. Com o diferente, não com o inferior. (PAULO FREIRE, 2004, p. 23-24)

Início a última seção deste trabalho com as declarações que Freire (2004) faz ao falar sobre a tolerância como uma das qualidades fundamentais da vida democrática. Falo em tolerância porque mesmo com inúmeras leituras sobre as perspectivas do letramento crítico que fundamentam minha análise, durante o desenvolvimento das aulas que me propus a investigar, percebi em meus alunos, ao conviver com o diferente, um pouco da tolerância de que fala o autor. Embora tenha havido alguns momentos que despertaram neles as proposições do letramento crítico, houve também momentos de interação e discussão que tratam da questão de tolerância de gênero. A seguir, discuto alguns momentos durante o desenvolvimento desse trabalho bem como as reflexões que me levaram às interpretações dos dados coletados. Busco também responder as perguntas que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa.

Após meses de árduas investigações teóricas, preparação de atividades e reflexões pessoais que nortearam o desenvolver deste trabalho, encontro-me na difícil tarefa de concluir minha jornada. Falo em jornada, porque penso que outros trabalhos virão após este e que serão interpretados de forma diferente do que foi exposto na discussão dos dados. Diante disso, não me refiro à conclusão da pesquisa. O que segue, não constitui um texto que encerra o todo deste trabalho, mas que o interpreta, e por constituir-se uma interpretação, se transforma em texto passível de ressignificações, seja pelo leitor ou por mim, em outro tempo e lugar, ou

em outros momentos, quando os tempos serão outros e quando eu também estiver suscetível a ser outra.

A identificação dos momentos críticos que emergiram durante as aulas

Este estudo buscou investigar os momentos de letramentos críticos que emergiram nas aulas de língua inglesa, durante as interações e as discussões entre os alunos do ensino médio, de uma escola pública, a partir do tema família. A pesquisa teve como objetivo principal perceber e identificar esses momentos, bem como, promover uma reflexão autocrítica no fazer pedagógica desta pesquisadora. Para responder a primeira pergunta norteadora da pesquisa, no sentido de identificar os momentos críticos que emergem nas aulas de língua inglesa, o professor que se propõe a desenvolver o crítico, deve antes de tudo, estar fundamentado e ancorado nessas proposições. Essa fundamentação, como assinala Comber (2001), envolve pesquisas, desenvolvimento teórico, mudanças, engajamento em práticas autocríticas e abertura às novas possibilidades.

Quando o professor se propõe a planejar suas aulas, ancoradas nas perspectivas do letramento crítico, deve estar atento no sentido de perceber que em determinado momento da aula surge uma brecha, conforme pontua Duboc (2012), onde há um momento para a promoção de discussões críticas. Nesse sentido, as perguntas elaboradas para as atividades de interpretação textual devem além da compreensão, proporcionar o desenvolvimento de uma leitura em níveis mais profundos, que além de promover o entendimento, ajude os alunos a perceberem a mensagem do autor e os discursos ideológicos que estão por trás do texto. As atividades elaboradas à luz das teorias do letramento crítico, para as aulas investigadas, buscaram desenvolver nos aprendizes o exercício de cidadania.

Esse exercício, conforme propõe as OCEM-LE (2006), é no sentido de “promover a compreensão e a reflexão sobre o lugar que eles ocupam na sociedade, se estão incluídos ou excluídos do processo social e cultural”. Dessa forma, o documento aponta que:

O conhecimento é sempre social e culturalmente situado e os novos conhecimentos introduzidos em determinada prática sociocultural ou determinada comunidade de prática entrarão numa inter-relação com os conhecimentos já existentes. Nessa inter-relação entre o novo e o velho, ambos se transformam, gerando conhecimentos novos. (OCEM-LE, 2006, p. 109).

Ao promover as discussões sobre o tema família entre os alunos, entendo que houve uma inter-relação de conhecimento que cada um deles trouxe para o contexto da sala de aula. A partir da interação com outra comunidade de prática entre as interações de aprendizes que vieram de outro contexto social, um novo conhecimento foi gerado no sentido de perceber que existem outros discursos e outras formas de ver o mundo. Quando os aprendizes compartilharam diferentes contextos, ao discutir sobre a constituição de suas famílias, o conhecimento novo passou a ser recontextualizado, transformado e adequado a ele. Ao promover uma recontextualização e transformação, constato que houve uma expansão de perspectivas, considerada por Monte Mór (2012), quando os alunos perceberam que os discursos podem ser diferentes daqueles a que eles estavam acostumados.

Pude perceber alguns momentos de letramento crítico, conforme o capítulo três, ao tratar da interpretação dos dados, quando das interações e discussões relacionadas ao tema família. Esses momentos emergiram durante o desenvolvimento das aulas, ao discutir como era a família nos discursos hegemônicos e como ela é constituída atualmente e também em questões relacionadas a gênero.

A reflexão autocrítica

Embora tenha me debruçado em inúmeras leituras que fundamentam as perspectivas do letramento crítico, em alguns momentos das aulas ainda me vejo exercendo a pedagogia crítica emancipadora, capaz de transformar, conforme defendia Paulo Freire. Percebo nessas reflexões que não é tão fácil nos tornamos críticos, pois muito do que sabemos e propomos ainda vêm da nossa formação como professores, conforme observa Pennycook (2001). Utilizo-me das palavras de Comber (2001) que declara que:

Antes de podermos ensinar nossos alunos a tornarem-se críticos, devemos nos tornar críticos. Isto significa que quando lemos, devemos nos mover além da compreensão que conhecemos para um novo nível, mais profundo de entendimento crítico. É importante perceber que isso não acontece por acaso. É um processo que envolve aprendizado, entendimento e mudança através dos tempos. Isso inclui desenvolvimento teórico, pesquisa e repertório pedagógico, mudanças com o tempo e circunstâncias, engajamento em práticas autocríticas e permanecer sempre aberto às possibilidades. (COMBER, 2001, p. 99-102).

Ao fazer referências às considerações do autor acima, entendo que ainda tenho um longo caminho a percorrer no sentido de me tornar um sujeito crítico e poder desenvolver essa percepção em meus alunos. Como afirma Comber (2001), embora pensemos que somos críticos, não é de uma hora para outra que nos tornamos assim. É preciso que além de estudos que fundamentam essas perspectivas, estejamos também abertos às novas possibilidades. Diante dessa perspectiva, imaginei que após minhas investigações teóricas estaria, então, apta a desenvolver as aulas que despertassem a percepção crítica em meus alunos. No entanto, ao analisar os dados coletados e após passar pela banca de qualificação, pude perceber, com as considerações dos professores que gentilmente analisaram meu trabalho, que foram momentos críticos que emergiram das interações e discussões entre os participantes da pesquisa.

Apesar de imaginar que havia planejado aulas que contemplassem as perspectivas do letramento crítico a todo o momento, após as interpretações das falas dos alunos, percebo que são momentos que vão e que vem conforme declara Pennycook (2001). Anco-ro-me ainda nas considerações de Morgan (2013) quando o autor declara que o planejamento de uma aula não segue momentos cem por cento críticos. Esses momentos surgem nas discussões entre os alunos e o professor deve estar atento no sentido de percebê-los e a partir deles, promover discussões críticas em sala de aula. As considerações acima respondem à segunda pergunta da pesquisa em analisar de que maneira esta pesquisadora percebe sua atuação nos momentos que estão presentes os aspectos do letramento crítico.

Diante das considerações acima, os resultados mostram que a utilização do letramento crítico em aulas de língua inglesa pode contribuir para a aproximação entre os alunos e a disciplina. Os estudos teóricos e as investigações no decorrer das aulas me levaram a inferir que para a educação crítica acontecer, deve haver um espaço constante para a promoção de discussões críticas na sala de aula. Esse espaço deve promover questionamentos, desconstrução de sentidos e a percepção de que os discursos podem ser diferentes, quando os contextos também são diferentes. Por fim, constato que é possível desenvolver questões como cidadania e percepção crítica por meio do ensino de uma língua estrangeira, como propõe as OCEM-LE (2006), no sentido de, promover também uma ruptura dos discursos hegemônicos.

Essa ruptura é vista por Rocha e Maciel (2013, p. 20) que compreendem o letramento crítico como “um exercício de deslocamento e ruptura, mostra-se crucial para participação democrática, como modo de resistência a discursos e forças hegemônicas”. Pude constatar que os discursos de que falam os autores, foram rompidos durante as discussões decorrentes da constituição de família, quando um ouviu o discurso do outro. Para exemplificar, observei na fala de um aluno, quando perguntei o que mudou para eles, ao final das aulas investigadas. Segundo o aluno: “antes eu pensava de um jeito, depois que ouvi a fala dos meus colegas, agora, penso de outro”.

Contribuições da Pesquisa

Espero que este trabalho seja apenas o início para tantos outros que virão e possa de alguma forma, ter contribuído com aqueles que se propõem um ensino de inglês mais situado dentro do contexto escolar. Procurei mostrar que, embora tenha me fundamentado nas teorias que ancoram o letramento crítico, ainda me analiso atuando nos moldes da minha formação inicial. Entretanto, essa atuação é um processo que estará em constante mudança, ao longo da minha prática em sala de aula. Percebo que essa prática está mudando, no que se refere à elaboração das atividades que desenvolvo com meus alunos. Além disso, criei um vínculo com os investigados, pois eles perceberam que, além de professora, sou também uma educadora preocupada com o ensino, ao considerar os conflitos e as questões sociais que eles trazem para o contexto do ambiente escolar.

Mostrei ainda que, o que emerge dos alunos são momentos que podem ser utilizados para o desenvolvimento da percepção crítica, questões de cidadania e gênero. Falo em gênero porque esse tema também emergiu nos momentos de interações, quando lhes apresentei imagens de pais e mães do mesmo sexo. Após esse trabalho, aprendi a fazer e a olhar para a pesquisa com lentes que contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional. Chego ao final dessa jornada exausta, mas com a satisfação do dever cumprido. Não posso deixar de mencionar a relação que tive com meu orientador. Durante esse processo, tivemos inúmeros encontros para orientação, e muitos deles, em sua própria casa, e até em finais de semana. Não tivemos nenhum conflito significativo, embora às vezes me sentisse angustiada, ao imaginar que não daria conta de terminar um trabalho, orientado por um

professor com tamanho conhecimento que ele possui, na área de ensino e outras afins. Mas, dei conta. Do meu jeito.

Para finalizar este trabalho, apoio-me em algumas palavras que adaptei de Fernando Sabino:

A caminho desta conquista vivi muitas experiências, ampliei minha visão e meu conhecimento. Aprendi a conviver, a não desistir, embora eu tivesse essa vontade em alguns momentos. Aprendi a lutar, a superar e a me surpreender. Hoje ao folhear este trabalho, minha imaginação toma forma e histórias são revividas, seja através de lágrimas, e foram muitas, seja através de sorrisos. O certo é que, ao olhar para trás, preciso reconhecer e agradecer a todos que contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui. Esta vitória tem o sabor das dificuldades superadas, do dever cumprido, das sólidas amizades e dos momentos inesquecíveis compartilhados. O tempo não conta. O que importa é o esforço feito, o passo que dei, os amigos que conquistei e o quanto aprendi. (SABINO, 1956, s.p)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, A.B.; STOKES, S.J. Literacy and schooling on the development threshold: some historical cases. In: ANDERSON, C.A.; BOWMAN, M. (Ed.). *Education and economic development*. London: Frank Cass, 1966. p. 347-362. 1980
- BAUMAN, Z. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BHABHA, H, K. *O local da cultura*. Tradução de Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves, 2ª ed. Belo Horizonte: Editora. UFMG 2013.
- BARTON, D. *An introduction to the ecology of written language*. United Kingdom: Blackwell Publishers, 1994.
- BARTON, D., HAMILTON, M. *Literacy practices*. In: BARTON, D. HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2006.
- BAKHTIN, M. *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Texas Press, 1981. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*. introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. CNE/CEB. Resolução CNE/CEB 2/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*. 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20. Brasília, 2012.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Formação de Professores do Ensino Médio*. Etapa II – Caderno IV: Linguagens. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.
- CASTELL S.; LUKE, A.; MacLENNAN, D. On defining literacy. In: CASTELL, S.; LUKE, A.; EGAN, K. (eds.). *Literacy, society, and schooling: a reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: *comparing the traditions, perspectives and educational goals of reading and critical literacy*. Reading online, 2001. Disponível em:
<http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html> Acesso em 15 abr. 2014.

CLAIR, Kate. *Manual de Tipografia*. Porto Alegre. Bookman, 2009.

COFFEY, H. *Critical Literacy*. Reading online, 2014. Disponível em:

COMBER, B. Critical literacies and local action: *teacher knowledge and a “new” research agenda*. In: COMBER, B.; SIMPSON, A. (Eds.) *Negotiating critical literacies in classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: _____ . (Eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

CUMMINS, J; DAVISON, C. Introduction: The global scope and politics of ELT: critiquing current policies and programs. In: CUMMINS, Jim; DAVISON, Chris. (Eds.). *International Handbook of English language teaching*. Norwell: Springer, 2007.

DUBOC, A. P. M. *Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012.

_____, A. P. M. *A Questão da Avaliação da Aprendizagem Segundo as Teorias de Letramentos*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007.

EDMUNDO, E. S. G. *Letramento Crítico no Ensino de Inglês da Escola Pública: planos e práticas nas tramas da pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ERICKSON, F. *Qualitative Methods in Research on Teaching*. The Institute of Research on teaching. East Lansing, Michigan State University, Feb. 1985.

Disponível em: <education.msu.edu/irt/PDFs/.../op081.pdf> Acesso em 15 mai. 2015.

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. *Referencial Curricular Para o Ensino Médio: Língua Inglesa*. Campo Grande-MS: SED, 2012.

FABRÍCIO, B.F., SANTOS, D. The (re)framing process as a collaborative locus of change. In: COOK,G.; NORTH,S. Eds. *Applied Linguistics: a reader*. London: Routledge, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. *Pedagogia da tolerância*. (Org.) Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

_____. *Educação e Mudança*. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979/2008.

FREEWAY. Componente Curricular: *Língua Estrangeira*. Richomnd Educação (Orgs.), ed. Veronica Teodorov, SP, 1ª ed., 2010.

GODOY, S. A. *Introdução à Pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. In: Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, Mar/Abr 1995, p. 57-63. <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>> Acesso em 15 Mai. 2015.

HAMZE, A. *Alfabetização ou Letramento?* Reading Online. Disponível em <<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/alfabetizacao.htm>> Acesso em 05 nov. 2014.

HARRISON, P. *Post-structuralist Theories*. in Aitken, S. and Valentine, G. (eds). *Approaches to Human Geography*; Sage, London. 2006. pp122-135

HEATH, S. B. *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*. Language in Society, v. 11, 1983 *apud* STREET, B. *Literacy in theory and practice*, Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

JANKS, H. Early critical language awareness. Material for EFL high school classroom. (Org) Graham Crookes. *Critical ELT in Action: Foundations, Promises, Praxis*. Routledge, 2013 [1991], pgs. 24-42.

JONES, A. et. AL. (Ed.). *Action Research and Educational Practice*. In: Arizon Educational Research Organization – Annual Conference. Arizona, Sep 17, 1999. Disponível em: <<https://nau.edu/.../Action-Research-and-Educational>> - Acesso em 09 Jan, 2015.

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. Crop. (FFLCH/USP) v. 12, 2006b, p. 21-46

_____, C. M. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. Revista Let & Let. Uberlândia-MG, v. 26 n. 2 p. 427-442, jul-dez, 2010.

KALANTZIS, M.; COPE B. *New Learning: elements of a science of education*. Australia: Cambridge University Press, 2008.

KATO A. M. *No mundo da escrita*. Uma perspectiva linguística, ed. Ática, SP 2º ed. 1987.

KIRSCH, I. S., JUNGEBLUT, A., *Literacy: profiles of America's young adults*. Final report of the National Assessment for Educational Progress. Princeton: N.J.: Educational Testing Service, 1986.

KLEIMAN, B. A *Modelos de Letramento e Práticas de Alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, B. A (Org.). Uma nova perspectiva sobre a prática Social da Escrita: Os significados do letramento. Ed. Mercado das Letras, Campinas, 9ª imp. 1995.

_____, B. A. *Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais*. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso_ensinar_letramento-Kleiman.pdf> - Acesso em 03 Ago. 2014.

_____, B. A. *Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna*. Revista Signo. Santa Cruz do Sul, v 32, n 53, dez, 2007. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/download/242/196>> Acesso em 20 Jul. 2015.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL M. New Literacies. *Changing Knowledge and Classroom Research*. Buckingham; Open University Press, 2003.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical Literacy and the question of normativity: An introduction. In: MUSPRATT, S., LUKE, A.; FREEBODY, P. (eds.). *Constructing critical literacies: teaching learning textual practice*. Sydney: Allen & Unwin; and Cresskills, NJ: Hampton, 1997. p. 1-18.

MAANEM, V. J. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. In: *Administrative Science Quarterly*, v. 24, n. 4, December 1979, pg. 520-526. Disponível em: <www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf> Acesso em 15 Mai. 2015.

MACIEL, R. F. *Reported Implementation and Reaction of a New National Innovation in the private Sector in Brazil*. The University of Reading. Reading. UK. Master Dissertation, 2001.

_____. *Negociando e Reconstruindo Conhecimentos e Práticas Locais: a formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.

_____. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, C; SILVA, K.; TÍLIO ROCHA.; ROCHA, C. H. *Políticas & Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013.

_____. *Aula do Programa de Mestrado em Letras: Ensino, Linguagens, Novas Tecnologias*. UEMS, Campo Grande, MS, 2014.

_____. TAKAKI. N. H. Novos letramentos pelos memes: muito além do ensino de línguas. In: Dánie Marcelo de Jesus e Ruberval Franco Maciel (orgs.): *Olhares sobre Tecnologias Digitais: Linguagens, Ensino, Formação e Prática Docente*. Campinas: Pontes, 2015.

MATTOS A. M. A., VALÉRIO, M. K. *Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções*. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MATTOS, A. M. A., *O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Novos Letramentos, Globalização e Cidadania*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. *O Rato que Ruge: O discurso pós-colonial como suplemento*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1992.

_____. *Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação*. In: Ruberval Franco Maciel e Vanessa de Assis Araújo (orgs): *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. . Paco Editorial, SP, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública*. In: Oficina de Linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1996 p. 127-189.

MONTE MÓR, W. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil. *Critical Literacy: Theories and Practices*, vol. 1, nº 1, 2007.

_____. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et. al. (Orgs). *New Challenges in Language and Literature*, Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

_____. *Caderno de Orientação Didática para EJA Língua Estrangeira – Inglês: etapas complementar e final*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica, 2010.

_____. Critical literacies in the Brazilian university and in elementary/second schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, R. F. E ARAÚJO, V. A. (Orgs). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco, 2011.

_____. Letramentos críticos e formação de professores: abordagens brasileiras (mesa redonda). In: *Seminário letramentos transnacionais Brasil-Canadá*, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 24/05/2012.

_____. Linguagem tecnológica educação: em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. (Orgs). *Ensino de línguas: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

_____. Crítica e Letramento Crítico: Reflexões Preliminares. IN: ROCHA, C. H., MACIEL, R. F. (Orgs). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MORAN R. T.; MORAN P. R. MORAN S. V. *Managing Cultural Differences: Global Leadership Strategies for the Twenty-First Century*, p. 329, Elsevier Science, 2004.

MORGAN, B. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MORGAN, B.; RAMANATHAN, V. Critical literacies and language education: global and local perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge University Press, 2005.

MORGAN, B. Learning how to read from students! In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs). *Formação de professores de línguas: expandindo perspectivas*. São Paulo: paco Editorial, 2011.

NELSON, C. D. *Why Queer Theory is useful in Teaching: A Perspective from English as a Second Language Teaching*. The Haworth Press, Inc. 2002. Disponível em: <http://www.academia.edu/760725/Why_Queer_Theory_is_Useful_in_Teaching> Acesso em 25 mai, 2015.

NEVES, L. J. Pesquisa Qualitativa – *Características, usos e possibilidades*. Caderno de Pesquisas em Administração, SP, v. 1, n 32, 2º Sem/1996.<www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf> Acesso em 15 Mai. 2015.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, BILL & KALANTZIS, Mary (orgs). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006

NORTON, B. *Social Identity, Investment, and Language Learning*. TESOL Quartely, v. 29, 1995.

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

NORTON, B. *Identity, literacy and English language teaching*. IATEFL. Cardiff, 2009. Disponível em <<http://lerc.edu.ubc.ca/fac/norton>> Acesso em: 01 jul, 2010.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

_____, A. *Critical Moments in a TESOL Praxicum*. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Orgs.) *Critical Pedagogies and Language Learning*, Cambridge University Press, Cap. 17, 2001.

_____. A. *Global English and transcultural flows*. New York, NY: Routledge, 2007.

_____, A. *Critical and Alternative Directions In Applied Linguistics*. University of Technology, Sydney, 2010.

RAMOS, M. *Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*. Programa Salto Para o Futuro. TV Escola. Ano XXIII, exibido em 27 set, 2013.

RICOEUR, P. O conflito das Interpretações: *ensaios de hermenêutica*. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1977.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua Estrangeira, Formação Cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2013.

ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. SP: Parábola Editorial, 2009.

SABINO, F.A. *O encontro marcado*. ed. Record, 82ª ed. 2005 [1956].

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Trad. Chelini, A.; Paes, J. P; Bliksein I. São Paulo: Cultrix. 1996. Original 1916.

SHOR, I. What is critical literacy? *The Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*. Issue 4, vol. 1, 1999.

SILVA, S. B. da. *Da Técnica à Crítica: Contribuições dos Novos Letramentos para a Formação de Professores de Língua Inglesa*. Tese (Doutorado em Letras - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.

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

_____. M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2ª ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. M., *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Rev. Bras. Educ. nº 25. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2004.

_____. *Alfabetização e letramento têm o mesmo significado?* Ver. Pátio, ano IX, n. 34, 2005.

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

_____, V. B., *Understand and Defining Literacy*. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. Scoping paper for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life".

_____, V. B., *The Autonomus and ideological Models of Literacy: approaches from New Literacies Studies*. King's College London. Reading Online, 2006. Disponível em <http://www.philbu.net/media-anthropology/street_newliteracy.pdf> Acesso em 06 mai, 2014.

_____, V. B. Literacy: an advanced resource book. In: STREET V.B.; LEFSTEIN. A (Orgs.). *Literacy as social practice*. New York, USA: Routledge, 2007.

TAKAKI, N. H. *Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte. V.12, n.4. 2012. P. 971- 996.

TODD, S. *Towards an imperfect education: facing humanity, rethinking cosmopolitanism*. London: Paradigm Publishers, 2009.

WEEDON, C. *Feminist practice & poststructuralist theory*. New York: Basil Blackwell, 1987.

ANEXOS

ANEXO 1- Referencial Curricular do Estado de mato Grosso do Sul
ENSINO MÉDIO – 2012
LÍNGUA ESTRANGEIRA
LÍNGUA INGLESA

COMUNICATIVE FUNCTION

- Write short texts using the Grammar focus

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

- Perceber a importância da língua inglesa em situações reais que propiciem interação na comunicação ao interpretar textos orais e escritos e reproduzi-los usando as formas gramaticais apropriadas.
- Apreender as ideias principais de um determinado texto.
- Reconhecer características próprias do tipo textual – sequências linguísticas – ou do gênero a que pertence.
- Reconhecer o nível semântico por intermédio do contexto e do conhecimento morfossintático e lexical.
- Identificar as funções dos conectores dentro da estrutura global do texto.
- Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições, substituições ou associações que contribuem para coesão e coerência.
- Fazer analogias e inferências.
- Utilizar a língua inglesa na interpretação e na intervenção em situações reais ao traduzir e ao exprimir-se com clareza.
- Produzir textos escritos ou orais tendo como ponto de partida um texto, um tema, uma discussão, etc.
-

PRIMEIRO ANO

1º BIMESTRE

CONTEÚDOS

LINGUISTIC ASPECTS

- Reading Strategies
- Personal Pronouns
- Verb To Be: affirmative, negative and interrogative forms (Present and Past)
- Articles: definite and indefinite
- Demonstrative Pronouns: this/there; that/those
- Interrogative Words: who, where, what, when, how, which, etc.

2º BIMESTRE

- Simple Present: affirmative, negative and interrogative forms
- Object Pronouns
- The Imperative form
- Quantifiers: much, too much, many, too many, very, very much, so, so much, etc.
- Present Continuous Tense
- Affirmative, negative and interrogative forms

3º BIMESTRE

- Simple Past Tense: regular and irregular verbs - affirmative, negative and interrogative forms
- Preferences (like, dislikes)
- Plural of nouns
- Possessive Adjectives and Pronouns
- Past Continuous Tense

4º BIMESTRE

- Simple Future Tense: affirmative, negative and interrogative forms
- Indefinite Pronouns: some, any & no (and their compounds)
- Using “would” to make requests, invitations and offerings

SEGUNDO ANO

1º BIMESTRE

CONTEÚDOS

- Immediate Future (going to): affirmative, negative and interrogative forms
- Prepositions of place, time and frequency
- Possessive Case (to belong to)

2º BIMESTRE

- Present Perfect Tense: affirmative, negative and interrogative forms
- Present Perfect Tense with just, already, yet, since and for
- Degrees of Adjectives: The Comparative
- Degrees of Adjectives: The Superlative

3º BIMESTRE

- Modal Verbs: can, may, must, might, should and ought to
- Time Clauses: when, as soon as, until, by the time, until, while & before
- The causative form of “have”

4º BIMESTRE

- Simple Conditional - would +infinitive without to
- Conditionals - First Conditional (possible situations)
- Conditionals - Second Conditional(unreal present situations)
- Conditionals - Third Conditional (unreal past situations)
- Using If and Unless
- Prepositions of movement: into, onto, towards, around, along etc.

TERCEIRO ANO

1º BIMESTRE

CONTEÚDOS

- Reading Strategies
- Cohesion/conjunctions
- Phrasal verbs (verbs with preposition)
- Adverbs of place, doubt, affirmation, intensity, manner

2º BIMESTRE

- Past Perfect Tense
- Present Perfect Continuous
- Gerund and Infinitive forms

3º BIMESTRE

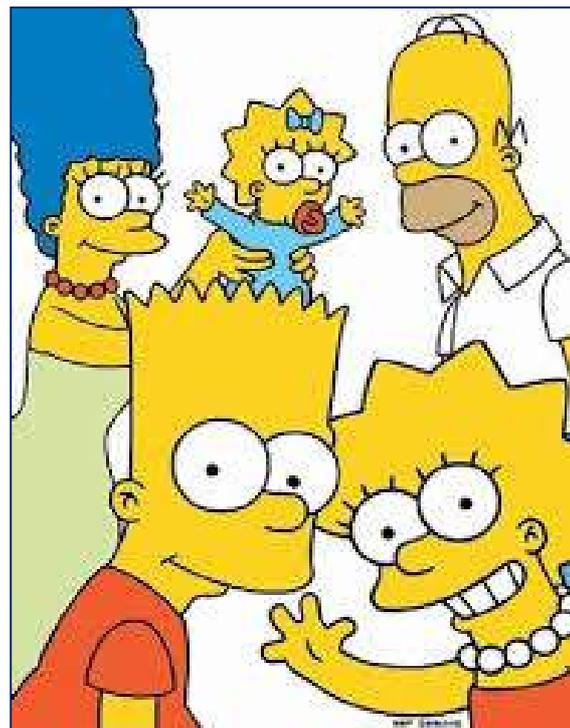
- Reflexive Pronouns
- Reciprocal Pronouns: each other, one another
- Relative Pronouns
- Passive Voice
- Tag Questions

4º BIMESTRE

- Reported Speech
- Verbs: say – tell
- Reported Questions

Anexo 2 - Slides sobre Família





As imagens estão disponíveis em <www.google.com.br/images> Acesso em agosto, 2014.

Anexo 3 - Reação de um garoto ao conhecer um casal gay.



Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-4-UXtROdGo>> Acesso em agosto, 2014.

Anexo 4 – Family Diversity as Sociology and Family and Households



Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Lea2sY9-xX4>> Acesso em agosto, 2014.

Anexo 5 - Family Members

Masculine Feminine

father mother
 son daughter
 brother sister
 husband wife

When you have children, you are a _____

If you are a male parent, you are a _____

If you are female parent, you are a _____

If one of your children is a boy, he is your _____

If one of your children is a girl, she is your _____

When a couple gets married, the man is the _____, and the woman is his _____.

A **brother** and **sister** both have the same _____.

One collective word to describe brothers and sisters is **siblings**. However this word is normally only used in written English, not orally.

Different Generations

Masculine	Feminine
	Forefathers
Great-great grandfather	Great-great grandmother
Great grandfather	Great grandmother
Grandfather	Grandmother
Father	Mother
Son	Daughter
Grandson	Granddaughter
Great grandson	Great granddaughter
Great-great grandson	Great-great granddaughter

Relatives and Extended Family

grandparents: the parents of your parents

grandfather: the father of your father/mother

grandmother: the mother of your father/mother

grandchildren: the children of your children

grandson: the son of one of your children

granddaughter: the daughter of one of your children

great grandfather: the father of your grandfather/grandmother

great grandmother: the mother of your grandfather/grandmother

uncle: the brother (or brother-in-law) of your mother/father

aunt: the sister (or sister-in-law) of your mother/father

cousin: the child of your aunt/uncle

nephew: the male child of your brother/sister

niece: the female child of your brother/sister

My Lovely Family - Beginner Reading Text

My Lovely Family

Hello! My name is Ana. I am eight years old and I am from the USA. I'm going to introduce you to my lovely family. It is quite big and we are very happy.

My mother's name is Laura and my father's is Peter. My mother has got blond hair and she is very tender. My father is tall and slim and he is a funny person.

My parents have got three children. There's my brother Tim, my baby brother David and me. Tim is a sweet boy who loves playing and being with me all the time. He is only three years old so he attends the kindergarten. My younger brother, David, is a seven-month baby but he is full of personality. He likes being at my father's lap and he never disposes of Eddy, his bunny.

My father has got a sister. Her name is Olivia and she is my aunt. My mother has got two brothers. Their names are Richard and William and they are my uncles.

I have also got my grandparents and my cousins Jacob, Kevin and Chloe.

We have got a pet called Pirate, he is my favorite dog! I love my family and my pet.

www.youtube.com está agora no modo de tela inteira. Sair do modo tela cheia (Esc)

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OzZb1tthfEI> Acesso em:

What makes a family?

We live in an increasingly diverse world, and that's true even for family structures. The "nuclear" family is not as prevalent in our society as it once was. More children are being raised by single parents, by same-sex parents, by grandparents, in blended families and in families with mixed race, religion and ethnicity. Even though variety is common, children are not always comfortable with their own family situations or with differences in their peers' families. As they encounter other family structures, it is important to help children recognize and accept differences.

Disponível em: < <http://www.tolerance.org/lesson/my-family-rocks> > Acesso em 10 jan. 2014

Anexo 7 – Family Relationship

Family relationships

Match family members to their descriptions. M = Male F = Female

	1. brother-in-law - sister-in-law	a) your parents' brother and sister
	2. uncle (M) - aunt (F)	b) father and mother of the person you marry
	3. cousin (M/F)	c) the man you marry; the woman you marry
	4. husband (M) - wife (F)	d) your uncle and aunt's child
	5. stepfather - stepmother	e) the brother and sister of the person you marry
	6. nephew (M) - Niece (F)	f) your parents' parents
	7. father-in-law - mother-in-law	g) if your mother or father remarries you have a ...
	8. grandfather - grandmother	h) your brother and sister's children

Anexo 8 – Family Crossword



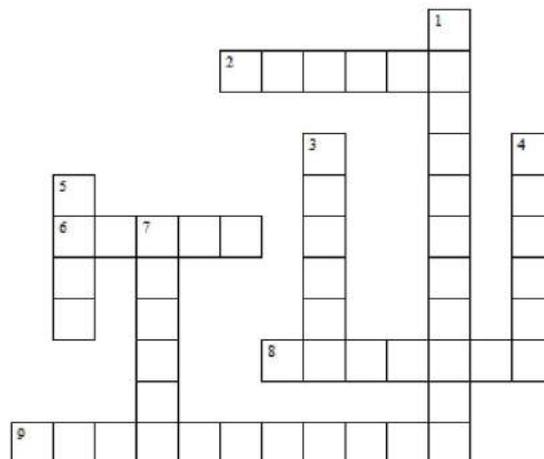
Anexo 8

Name _____

Family Worksheets

Family Crossword Puzzle

Read the clues below and fill in the letters for each of the answers in the boxes of the crossword puzzle.



Across

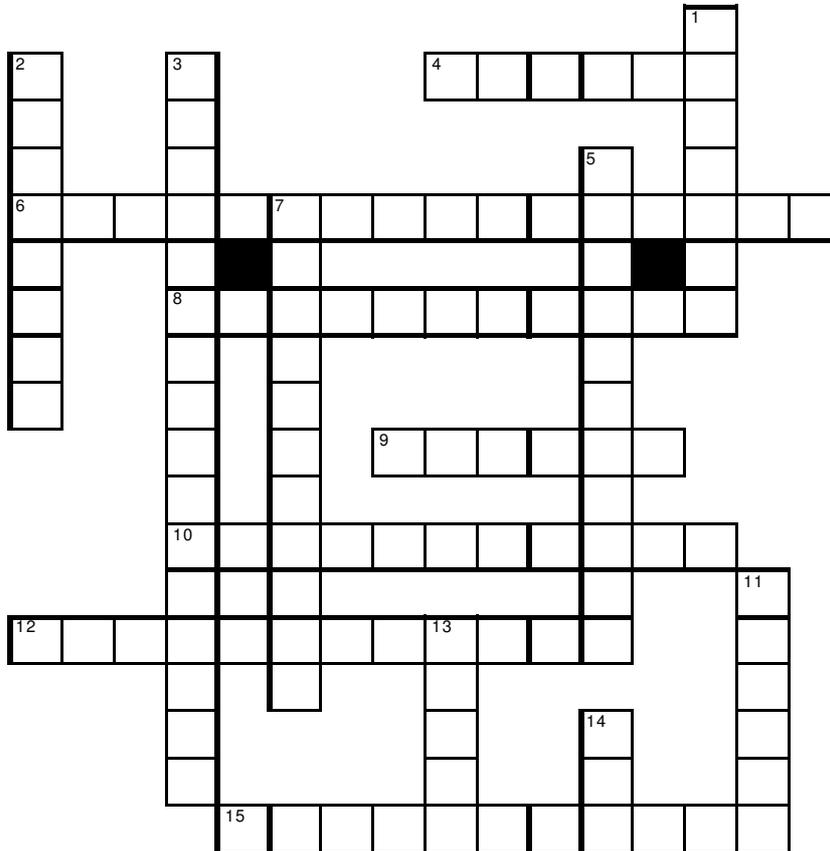
2. He is also known as Dad
6. Your father's brother
8. A boy that has the same parents as you.
9. Your mother's father

Down

1. Your father's mother
3. She gave birth to you
4. A girl who has the same parents as you
5. Your father's sister
7. Your aunt's child

Anexo 9 – Family Relations Crossword

Anexo 9 - Family Relations Crossword



Across

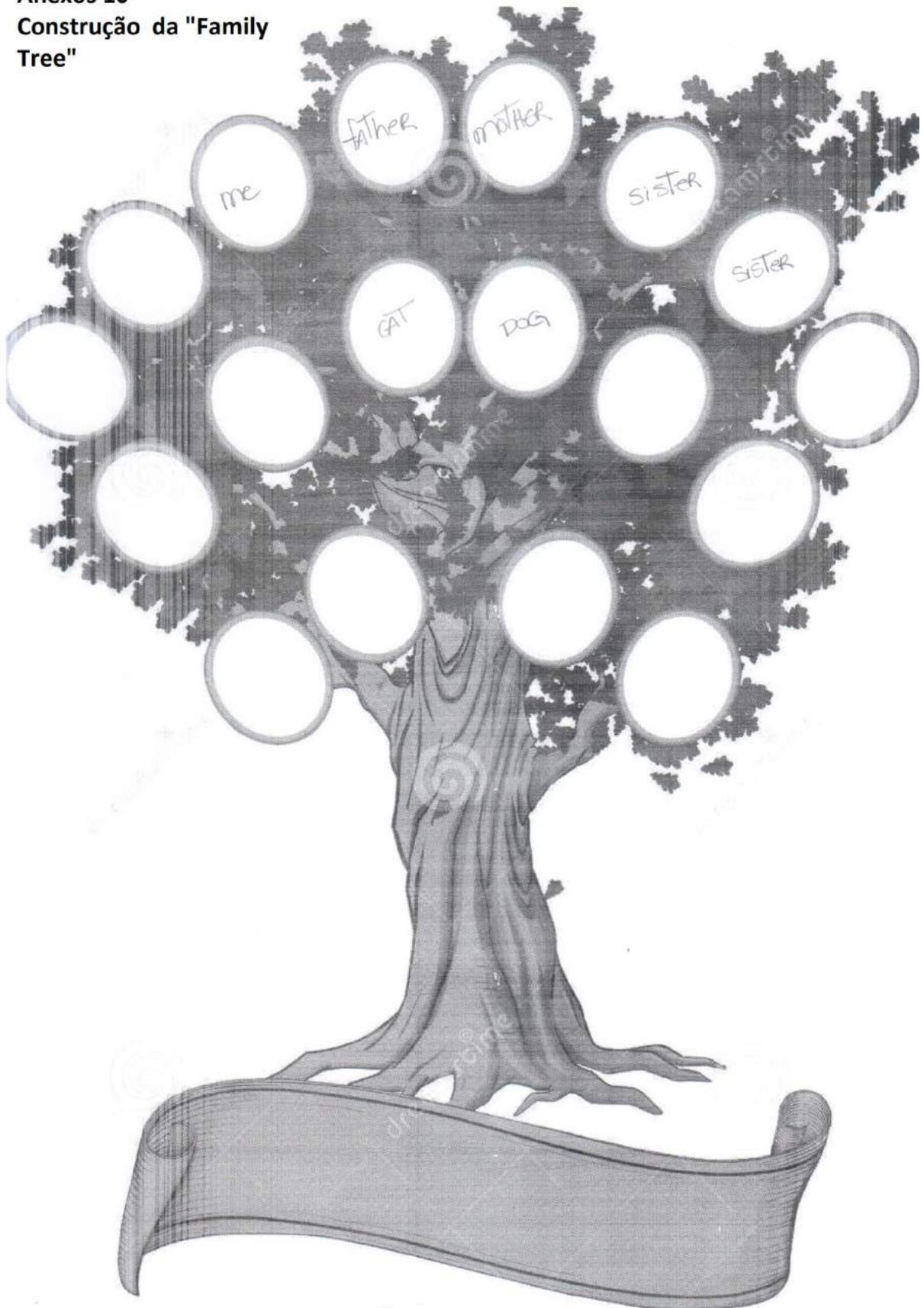
4. Your mother's daughter.
6. Your mother or father's grandmother.
8. Your mother or father's father.
9. Your aunt's son.
10. Your wife or husband's father.
12. Your sister's husband.
15. Your brother's wife.

Down

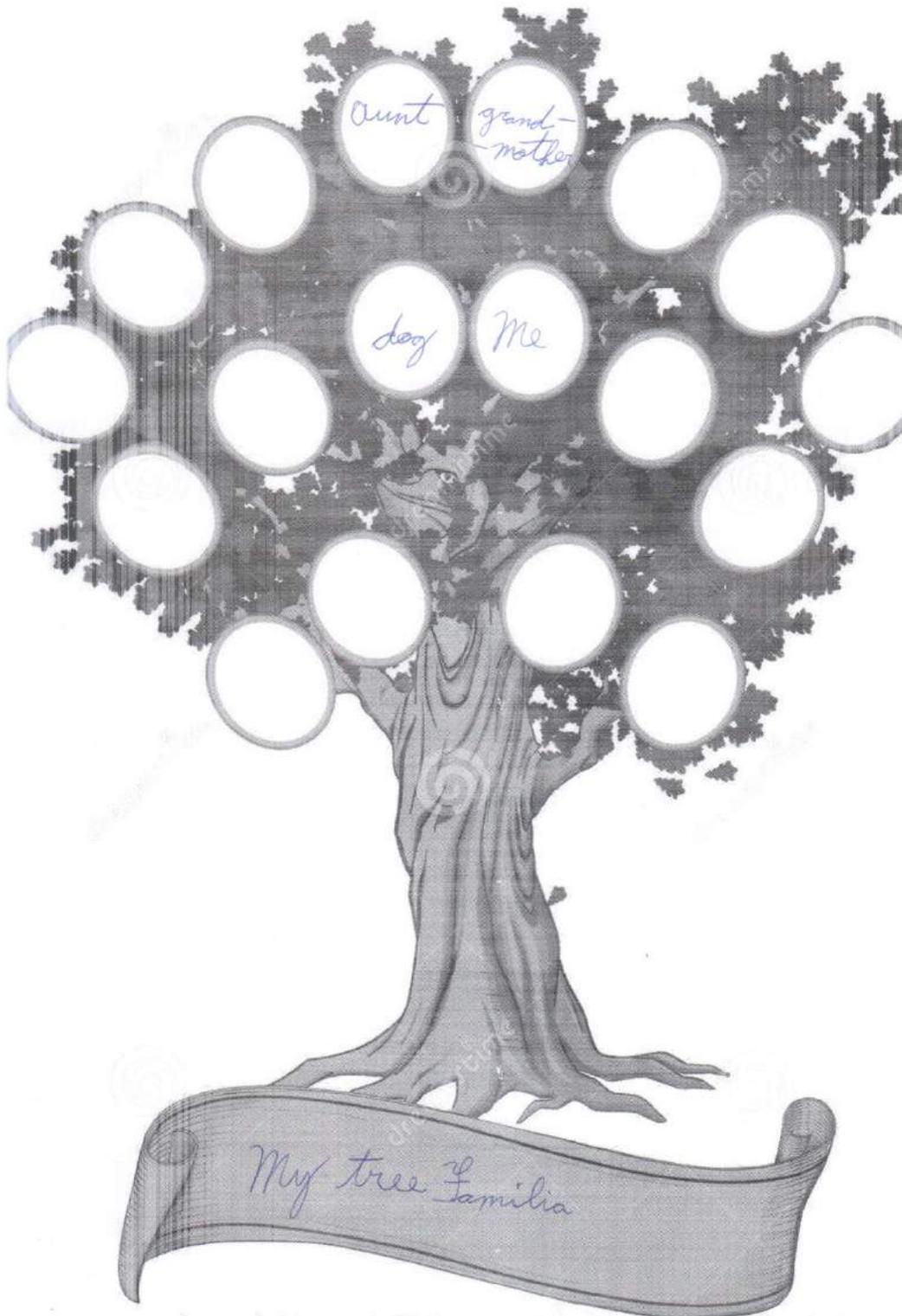
1. Your mother's son.
2. A baby girl.
3. Your mother or father's grandfather.
5. Your wife or husband's mother.
7. Your Mother or father's mother.
11. Your brother or sister's son.
13. Your brother or sister's daughter.
14. A baby boy.

Anexo 10 - My Tree Family

Anexos 10 -
Construção da "Family
Tree"



Anexo 11 - My Tree Family



Anexo 12 – Conteúdos do livro didático

Anexo 19 – Produção escrita dos alunos

September 29th, 2024

acknowledge to my family

Hello! My name is Sabina. I have seventeen years old and I am from Brazil. I am going to introduce you to my lovely family. She is small and are very happy. My mother's name is Janna and my father is Maurício. My mother is dressmaker. My father drives a truck.

My parents are married the eighteen, my mother has a daughter who is the first marriage and me and my brother are current. My brother's name is Murilo and my elder sister, Priscila and I'm the middle. He has sixteen years old and my elder sister has twenty-one years.

I love my family the way she is, I'm very happy with it. everything I am today, I owe to both of them, father and mother. I have no complaints, I thank God for my family.

Anexo 19

My family

Hello! My name is Leonardo. I am sixteen years old and I am from Brazil. I'm going to introduce to you my lovely family. It is quite big and we are very happy.

My mother's name is Sirlene and my father's is Luiz. My mother^{has} got black hair she is very tender. My father is small and slim and he is a angry person.

My parents have got three children. There's my sister Caroline, my sister Mariana and me.

I have two dogs named Cocu and Max. They are funnier.

My Family and I

Hello! My name is Mona Lisa, I am fifteen years old. I live with my grandmother but sometimes my father stay with us because he lives alone in other house. Since I was kid, I have been raised for my dad and my grandmother, they were always with me at all times.

I have two half brothers. My mother lives in other city with one half-brother mine. My other half-brother lives with his grandmother in Campo Grande, he's very intelligent and works in a Public School as a teacher of philosophy.

None of my parents are remarried again? My dad works in a office, and my mother is a hair dresser in Dourados. I don't have much contact with her.

I also have a little cousin called Heloisa. She is very pretty and I like her very much ♥

Nowadays I study in a second year of High School in a Public School. :) :

Anexo 20 – Proposta do Livro Didático

Anexo 20 Proposta do Livro Didático

1 UNIT FAMILY LIFE

Conteúdo temático

O conceito de família

Desenvolvimento textual-discursivo

Gêneros abordados: artigo, verbete (de dicionário)

Estratégias de leitura: *skimming*, *scanning*, reconhecimento de gêneros textuais

Desenvolvimento lexical e pragmático

Léxico: relações familiares, grupos familiares, expressões idiomáticas relacionadas à família.

Funções de linguagem: expressões para concordar com alguém; para discordar educadamente; para demonstrar compreensão de um ponto de vista, mas defender o seu próprio.

Desenvolvimento estrutural

Possession, personal pronouns, to be and to have, prepositions of place, there is/are.

Living and learning

Refletir sobre as definições de família, explorar dimensões éticas e morais das diferenças culturais entre famílias brasileiras e americanas.

Objetivos da unidade

- compreender o conceito dos diferentes tipos de família;
- apresentar os gêneros textuais **artigo** e **verbo de dicionário**;
- trabalhar as estratégias de leitura *skimming*, *scanning* e o reconhecimento dos gêneros textuais;
- expressar concordância e discordância;
- rever o vocabulário das relações familiares e apresentar expressões idiomáticas relacionadas à família;
- rever estruturas gramaticais básicas;
- fornecer informação a respeito das famílias norte-americanas;
- proporcionar reflexão sobre a vida em família no Brasil.

ACCESS

1 Instrua os alunos a observar as imagens apresentadas. Todas elas representam famílias de variados tipos e definições. As imagens escolhidas são: 1- uma família indiana, na qual a mulher deixa a casa dos pais para viver e servir à família do marido; 2- uma família formada pela união de pessoas do mesmo sexo (que é permitida em alguns lugares do mundo); 3- uma família cujo filho é adotado; 4- uma família formada pela mãe e pela criança, estrutura familiar que estatisticamente vem se tornando cada vez mais comum nos últimos anos no Ocidente; 5- uma família tradicional em diferentes sociedades, formada pelos filhos, pelos pais e pelos avós; 6- uma família formada pelos pais e pelos filhos; 7- um casal sem filhos, o qual também pode ser considerado uma família após o casamento; 8- um casal

que está provavelmente em sua segunda união, pois já tem filhos de alguma relação anterior.

Mostre as fotos aos alunos, pergunte-lhes qual delas traz a imagem que eles não consideram como família e deixe-os expressar por quê. Não há resposta certa ou errada, o momento é para que eles reflitam. Permita aos alunos trabalhar em duplas para que possam expressar suas opiniões a respeito das famílias retratadas nas imagens.

Reflexão crítica: a discussão sobre o assunto pode ser delicada e, portanto, demanda preparação e cautela. A ideia não é acirrar as diferenças ou expor os alunos de modo negativo em relação às suas opiniões muito menos questionar suas estruturas familiares. Ao contrário, o objetivo é construir valores plurais e multiculturais em prol do respeito à diferença, o que é previsto em diversas diretrizes de ensino no Brasil.

2 Instrua os alunos a relacionar as frases às famílias retratadas nas imagens. A expressão *single-parent* em inglês é o equivalente em português a “mãe solteira” ou a “pai solteiro”. Atente aos falsos cognatos: *parents* = pais e *relatives* = parentes. As imagens aceitam várias respostas, portanto explore-as com os alunos e permita que eles expressem suas opiniões. Há algumas sugestões indicadas, mas é possível que eles tenham opções diferentes. Aceite todas elas.

3 Na atividade são apresentadas cinco definições de família. Os alunos poderão trabalhar em duplas ou em pequenos grupos para indicar qual é a melhor definição. As opiniões entre eles podem ser diferentes, mas peça-lhes para apontar apenas uma. Em seguida, pergunte qual definição retrata melhor as famílias brasileiras. Pergunte se o conceito de família no Brasil aproxima-se de uma das definições apresentadas na atividade.

Extensão: peça aos alunos que, em duplas, criem uma definição de família de acordo com a realidade deles.

4 Ative o conhecimento prévio dos alunos, perguntando se eles já viram as famílias americanas na televisão ou em revistas e peça-lhes alguns exemplos. Os alunos, muito provavelmente, indicarão algum personagem de seriado de TV ou filme.

Peça-lhes então que descrevam a família: quantos e quais são os membros, onde vivem, como vivem, como é a relação entre eles. Na sequência, pergunte o quanto essa família se parece com as famílias brasileiras que eles conhecem. Embora sejam obras de ficção, as séries podem revelar aspectos da vida social americana um pouco diferentes da brasileira em termos de estrutura familiar. É comum, por exemplo, séries em que a família é exclusivamente de uma ou de outra etnia (segregação), com casais homossexuais, além do predomínio de famílias nucleares morando sob o mesmo teto (sem outros familiares agregados).

Essa pesquisa na internet pode apresentar dados interessantes e surpreendentes. Os alunos podem pesquisar no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – www.ibge.gov.br – a respeito de dados estatísticos das famílias brasileiras.

No Brasil, por exemplo, o número de crianças que vivem em família cuja mãe é a responsável é de 18,1% (até 2006), enquanto nos Estados Unidos esse número sobe para 23,3% (até 2003), de acordo com o site www.rainbows.org.

5 A sociedade norte-americana, foco desta unidade, divide a família em *immediate family*, que é aquela composta pela estrutura pai, mãe e filhos; e em *extended family*, que inclui avós, tios, primos e até parentes de outras gerações. No Brasil, chamamos “família nuclear” aquela composta por pais e filhos e “família expandida” a que é constituída também com parentes ou agregados (fonte: www.dieese.org.br).

Explique brevemente aos alunos essa distinção que os norte-americanos fazem e pergunte por que eles acreditam que há tal distinção. Não há uma resposta correta, por isso incentive-os a oferecer várias possibilidades.

O trabalho com o gênero textual verbete deve ser realizado de maneira a encorajar os alunos a pesquisar. Pergunte primeiramente quando e por que motivo utilizamos o dicionário. Se possível, traga alguns dicionários para a sala e pergunte como eles são organizados, como é distribuída a informação dos verbetes (espera-se que os alunos digam que há a classe a qual pertence a palavra e seus significados).

Prática extra: divida a turma em dois grupos. Peça aos alunos que escolham quatro palavras que nunca pronunciaram nem sabem o significado. Eles devem escrever cada uma num pedaço de papel e sua respectiva definição em outro.

Os grupos devem então trocar os papéis, ler as palavras e tentar encontrar o significado correto delas, sem recorrer ao dicionário. Por fim, os alunos podem verificar se as palavras e os significados estão corretos, com o uso do dicionário.

6 Este é o momento em que os alunos podem relacionar o que aprenderam a suas realidades imediatas. A pesquisa serve para mostrar qual é o tipo de família mais comum entre os alunos da turma e oferece prática oral do vocabulário apreendido até agora.

Resolva possíveis dúvidas de vocabulário, como *stepbrother / stepsister*, o que chamamos de “meio-irmão” (quando o pai ou a mãe casam-se novamente e têm filhos com o novo cônjuge).

Revise a linguagem necessária para que eles realizem a tarefa em inglês. Eles já aprenderam essas construções no ensino fundamental 2.

A: *Who do you live with?*

B: *I live with... (my mother and my father OU my mother and my three brothers OU my stepmother and my father).*

A: *Is there any relative living with you?*

B: *Yes, my aunt is living with us. / No, there isn't.*

Extensão interdisciplinar: trabalhe com o professor de matemática e faça um gráfico estatístico com as respostas dos alunos. Na leitura e na interpretação da tabela, deve haver cuidado no tratamento de maiorias e minorias, buscando reforçar a reflexão crítica e desconstruindo valores preconceituosos.

- 7 Pergunte aos alunos se as respostas eram as esperadas ou se ficaram surpresos com os resultados da pesquisa. Pergunte se eles acreditam que, em diferentes lugares do Brasil, o resultado da pesquisa poderia ser diferente e por quê.

CROSSROADS

Johann Friedrich Schiller foi poeta, filósofo, dramaturgo e escritor alemão. Viveu entre 1759 e 1805. Nos últimos anos de vida, juntou-se ao também escritor Johann Wolfgang Goethe em várias discussões sobre estilística, no período conhecido como *Weimar Classicism*. A parceria rendeu uma estátua dos dois em Weimar, na Alemanha.

Na frase reproduzida, a definição de família para Schiller (numa tradução livre) é a de que “não é a carne nem o sangue que tornam as pessoas pais e filhos, mas sim o coração”. Pergunte aos alunos se eles concordam com essa definição e por quê.

ACCELERATE

Inicie o trabalho dessa seção levantando algumas questões para discussão. Alguns aspectos de família podem mudar dependendo do contexto, pois o que para nós parece natural pode não ser aos olhos dos demais. Nessa condição, é possível haver generalizações inadequadas e, por vezes, incorretas. Pergunte aos alunos como eles acreditam que as famílias brasileiras são vistas pelas pessoas de outras nacionalidades; como as pessoas mais idosas avaliam a questão das mães que trabalham fora de casa (já que no passado a maioria das mulheres ficava em casa cuidando dos filhos enquanto os maridos trabalhavam fora); como a família em que a mãe provê tudo é encarada nas diversas camadas sociais, etc. Peça-lhes para imaginar uma outra nacionalidade e tentar responder a estas mesmas perguntas. As respostas seriam as mesmas?

O trecho do livro *Managing Cultural Differences: Global Leadership Strategies for the Twenty-First Century*, de Robert T. Moran, Philip R. Harris e Sarah V. Moran, apresenta um olhar externo à nossa cultura e aponta que a família é a instituição mais importante para a formação da sociedade brasileira. Ressalta também que a maioria das famílias tem o poder centrado na figura masculina, mas que esse quadro está mudando em virtude de questões econômicas.

- Chame a atenção dos alunos para as estratégias de leitura que podem ser trabalhadas daqui em diante. Reconhecer o tipo textual predominante (narrativo, descritivo ou dissertativo) e o gênero (verbete de dicionário, artigo de revista, trecho de livro, manchete de jornal, etc.) pode auxiliar a leitura e a interpretação desse texto.

As técnicas de *skimming* e *scanning* também auxiliam os alunos na compreensão. Com o *skimming*, eles podem identificar rapidamente a ideia principal do texto, e, com o *scanning*, buscar palavras-chave, por exemplo.

- 1 Convide os alunos a ler as primeiras linhas do texto e identificar qual é a ideia principal abordada no trecho selecionado do livro.
- 2 Os alunos devem ler as frases e buscar no texto evidências que indiquem se elas estão corretas ou não. Apenas a última frase não apresenta informação correta de acordo com o texto. Aproveite a oportunidade para discutir com eles os conceitos de sociedade expostos no texto e estimule-os a debater: as informações do texto procedem? O Brasil tem, de fato, uma sociedade hierárquica; e os Estados Unidos, uma sociedade igualitária? A propaganda ideológica presente no texto favorece a quem? Em que sentido? Solicite exemplos e deixe os alunos discutirem e expressarem seus pontos de vista.
- 3 Nesta atividade, os alunos devem discutir as frases consideradas verdadeiras na atividade anterior. Como já discutiram as diferenças entre a sociedade brasileira e a norte-americana, o foco da discussão aqui deve ser a família na sociedade brasileira.
- 4 Os alunos devem responder às questões 1 e 2, que tratam do gênero do texto, identificando a provável fonte e o tipo de texto, além de identificar o tempo verbal predominante.

- Chame a atenção dos alunos para algumas palavras e pronomes utilizados para evitar a repetição de algo já mencionado. Por exemplo, na frase *Charlie is the best student in class. He always does his homework and studies hard for his tests*, o pronome *He* foi utilizado para referir-se ao Charlie, sem ter que mencionar seu nome novamente.

- 5 Os alunos devem responder às questões seguindo o modelo das frases exemplo fornecidas. Se necessário, solicite-lhes que leiam novamente

o texto. Certifique-se de que compreenderam a informação do boxe amarelo, pois ela será a base para a realização desta tarefa. Oriente-os a observar as palavras que são substituídas por outras palavras ou pronomes para se referir a uma ideia mencionada anteriormente.

■ HIGHWAY

Family Ties

- 1 Os alunos devem observar a árvore genealógica da família e analisá-la para completar as frases de acordo com as informações extraídas dessa análise. Permita que os alunos verifiquem as respostas em duplas.
- 2 O foco da atividade é apresentar como é a formação das palavras em cada um desses grupos. No inglês, usa-se *law* (lei) para referir-se às pessoas pertencentes à família do cônjuge, ou seja, quando uma pessoa une-se em matrimônio legalmente, ela passa a ter, por exemplo, uma "mãe perante a lei", sua *mother-in-law*. O grupo dos *steps* (prefixo de indicação) são os parentes que uma pessoa passa a ter em virtude do segundo casamento de qualquer um dos pais.
- 3 Os diálogos apresentados nesta atividade trazem expressões idiomáticas em inglês que, por vezes, podem ser parecidas em português. Solicite aos alunos que leiam os diálogos e tentem adivinhar o que é a expressão sublinhada em cada um deles. Provavelmente a expressão *the black sheep of the family* será a única que os alunos reconhecerão mais facilmente. Em seguida, eles devem ligar as definições às expressões sublinhadas. Corrija a atividade com a turma toda.
- 4 A atividade de prática oral oferece oportunidade para que os alunos discutam algumas expressões da atividade anterior, mas aplicando-as à sua realidade. Eles podem dar exemplos de sua família e, caso conheçam a família do colega, contestar algumas informações dadas por ele. A ideia é que os alunos possam ter mais um momento de reflexão e discussão a respeito de suas famílias.



Leo Tolstoy foi escritor e viveu entre 1828 e 1910 na Rússia. Assim como *Guerra e Paz*, *Anna Karenina* foi uma de suas grandes obras e conta a história da aristocrata russa que parece ter tudo, mas sente-se vazia até encontrar o oficial

Conde Vronski. Tolstoy ficou famoso também por tornar-se um pacifista na velhice.

A frase reproduzida é a primeira linha da obra *Anna Karenina* e indica que "todas as famílias felizes são iguais, mas as famílias infelizes são infelizes à sua maneira". Pergunte aos alunos o que Tolstoy quis dizer com essa frase e como eles acreditam que ela expressa a vida da personagem *Anna Karenina*, agora que eles já conhecem um pouco da história.

A história teve três adaptações para o cinema. A mais recente delas é de 1997 e teve direção de Bernard Rose e Sophie Marceau no papel de Anna Karenina.

Listening and Speaking

- 1 Antecipar o vocabulário que será abordado na atividade de prática auditiva é uma forma de auxiliar o aluno a ter sucesso na atividade. As palavras e as expressões enumeradas estarão presentes na conversa que os alunos estão prestes a ouvir. Solicite-lhes que relacionem essas palavras e expressões a seus significados e esclareça qualquer dúvida a respeito de vocabulário. Corrija a atividade com toda a turma.
- 2 Chame a atenção dos alunos para a capa do livro reproduzida na página. Faça as perguntas e deixe-os expressar suas opiniões sobre qual é o tema do livro, investigando quem teria interesse de lê-lo. Depois, escreva no quadro os motivos que os alunos consideram possíveis para o fato de um adolescente querer sair de casa.
- 3 Explique aos alunos que dois adolescentes, Carlos e Neil, estão conversando. Diga que eles escutarão a gravação para depois responder à questão. Para verificar o quanto entenderam da conversa, pergunte *Why?* e deixe-os dar suas justificativas. Neil está saindo de casa para estudar na universidade, prática comum nos Estados Unidos. Chame a atenção deles para a lista que está no quadro. Esse motivo foi levantado por algum dos alunos? Por quê? Provavelmente os alunos não terão levantado essa questão por não ser prática muito comum na cultura brasileira, embora exista.
- 4 Após a discussão, será necessário tocar a gravação mais uma vez para que os alunos possam escolher a opção correta entre as alternativas. Primeiro, dê alguns minutos para os alunos lerem as três questões e suas possíveis respostas. Depois, toque a gravação e, por fim, corrija as respostas com a turma toda.

- 5 Nesta atividade, os alunos podem trabalhar em duplas para responder às questões. Permita que eles respondam em português e depois corrija as respostas com todos. O importante é que os alunos consigam responder com base no que já puderam compreender da conversa. Caso demonstrem dificuldade em lembrar as informações, toque a gravação mais uma vez.
- 6 As expressões apresentam as funções comunicativas para concordar, discordar educadamente e concordar mas também defender um ponto de vista. Relembre que essas expressões (com exceção de *Perhaps, but I don't think that...*) apareceram na conversa que eles acabaram de ouvir. Solicite que os alunos coloquem essas expressões na tabela, de acordo com seus significados. Monitore e verifique as respostas deles.
- 7 Após verificar as respostas, peça para os alunos formarem duplas para discutir os tópicos apresentados, usando as expressões da atividade 6. O modelo fornecido deve ajudá-los a expressar suas opiniões.

■ LANGUAGE WORKS

- 1 Solicite aos alunos que observem novamente a árvore genealógica da família McFarlane e completem as frases. Eles devem observar o exemplo e aplicar o modelo às outras frases, utilizando o "apóstrofo + s". Não trabalhe ainda a regra de utilização do *genitive case*, pois ela será vista na atividade 4, contrastando-a com outras formas de indicação de posse. Atente ao fato de que estas são atividades de revisão, uma vez que os alunos já foram expostos ao *genitive case* no ensino fundamental 2.
- 2 As frases contêm erros relacionados aos pronomes pessoais. Solicite aos alunos que leiam as frases e encontrem-nos, reescrevendo-as em seguida corretamente. Corrija a atividade com a turma toda.
- 3 Solicite dois voluntários para ler as frases no modelo. Pergunte o que muda nessas frases: o primeiro conjunto de frases está na primeira pessoa, e as construções da negativa e da interrogativa são feitas com *do*. No segundo conjunto de frases, elas estão na terceira pessoa do singular, e o verbo muda na forma afirmativa, além de receber *does* na negativa e na interrogativa. O tempo verbal em questão é o *simple present*, que também foi apresentado aos alunos durante as aulas no ensino fundamental 2. Aqui ele é visto brevemente como revisão, mas vale lembrar que, na seção *Grammar Reference* nas páginas finais do livro, há destaque maior ao tema, incluindo atividades estruturais para prática extra.
Após os alunos realizarem a tarefa, solicite voluntários para escrever as respostas no quadro. Esta é uma maneira de certificar que todos os alunos terão as respostas corretas e de fazê-los prestar atenção aos padrões ortográficos.
- 4 Após a revisão dos conteúdos das atividades 1 a 3, convide os alunos a repensar as regras aplicadas às sentenças apresentadas. Os alunos devem identificar as regras do *genitive case* e dos *possessive adjectives*. Instrua-os a realizar as atividades do *Grammar Reference* como extensão à prática de sala de aula. Para auxiliá-los, há a explicação em português dos casos que indicam posse.
- 5 A imagem serve de base para que os alunos revisem as preposições de lugar. Eles devem ler as frases, identificar os membros da família real e numerá-los. Corrija a atividade com a turma, resolvendo qualquer dúvida de vocabulário que possa surgir.
- 6 Os alunos devem observar as ilustrações e usar as preposições do box para nomeá-las. Chame a atenção deles para a atividade anterior, na qual os alunos já revisaram as preposições de lugar com a imagem da família. Permita que trabalhem em duplas e monitore o trabalho deles, corrigindo a tarefa quando todos terminarem.
- 7 Com esta atividade os alunos revisarão a regra e a forma do verbo *to be* no presente simples. Os alunos devem observar as frases e, analisando as opções de resposta fornecidas, indicar se as frases seguintes são verdadeiras ou falsas, de acordo com as frases dadas como exemplos no box. Caso necessitem de ajuda, solicite que eles procurem no *Grammar Reference* a explicação referente a *to be and to have* e leiam a explicação em português, atentando inclusive para as formas contraídas. Se possível, realize em sala de aula a atividade prática oferecida no *Grammar Reference* e certifique-se de que os alunos não têm mais dúvidas acerca do tempo verbal.
- 8 Para finalizar a prática do verbo *to be*, apresente a atividade: Mr. Walsh é o diretor da escola e está apresentando a equipe de professores aos alunos. Solicite que os alunos preencham o texto com o verbo na forma correta e depois faça a correção com a turma toda.

9 Solicite aos alunos que leiam os exemplos das frases com o verbo *there to be* e notem a diferença entre elas (singular e plural). Em seguida, peça para completarem as frases. Monitore o trabalho dos alunos e solicite um voluntário para anotar as frases no quadro. Se possível, convide outro voluntário: um aluno deve anotar as respostas completas, enquanto o outro escreve a forma contraída. Confira o trabalho dos alunos no quadro.

10 Para finalizar a revisão das formas estruturais, os alunos relembrarão os números em inglês. É muito provável que eles já tenham aprendido além do

número cem, mas, nesta atividade, devem proceder de forma inversa a que estão habituados, escrevendo os algarismos, e não os valores por extenso.

Prática extra: se possível, faça um jogo de bingo com os alunos para relembrar os outros números de zero a cem.

11 Esta atividade é o oposto da atividade anterior. Solicite que os alunos escrevam os números por extenso. Permita que verifiquem as respostas com um colega antes de realizar a correção com a classe toda.

2 UNIT EDUCATION ISSUES

Conteúdo temático

Educação e vida escolar

Desenvolvimento textual-discursivo

Gêneros abordados: carta de recomendação, formulário.

Estratégias de leitura: antecipação, *skimming*, *scanning*

Desenvolvimento lexical e pragmático

Léxico: expressões e palavras usadas em uma carta de recomendação, cognatos, vocabulário relacionado à vida na escola/na universidade, atividades escolares extracurriculares, exames de seleção para a entrada na universidade.

Funções da linguagem: expressões para iniciar uma conversa, solicitar explicação, envolver uma pessoa na conversa, ponderar antes de falar, corrigir informação, oferecer informação adicional, explicar o que foi dito.

Desenvolvimento estrutural

Simple present, to be and to have – simple past, frequency adverbs, plural forms, countable and uncountable nouns.

Living and learning

Refletir sobre o processo de admissão nas universidades brasileiras e a importância da vida escolar na formação do indivíduo.

Objetivos da unidade

- analisar as diferenças entre o sistema educacional brasileiro e o americano;
- discutir as vantagens e as desvantagens dos processos de admissão nas universidades;
- trabalhar a estratégia de antecipação na leitura de um texto; ✓
- apresentar os cognatos e os falsos cognatos; ✓
- preencher o formulário de inscrição em uma escola; ✓
- apresentar o SAT – Scholastic Aptitude Test; ✓
- discutir a respeito das atividades extracurriculares que as escolas podem oferecer; ✓
- rever estruturas gramaticais básicas; ✓
- proporcionar reflexão sobre a vida escolar no Brasil. ✓

Anexo 21 – Plano de Aula

Conteúdo Temático: Conceito de família

- Público Alvo: Alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Pública
- Duração: 07 aulas de 50 minutos

Objetivos Educacionais:

- Compreender o conceito de diferentes tipos de família;

Objetivo Específico:

- Refletir sobre as definições de família.
- Rever vocabulário sobre membros da família e ampliar o léxico relacionado à família.
- Descrever a variedade de famílias.

Habilidade de desenvolvimento da escrita:

- Escrever um pequeno texto descrevendo a família e as pessoas com quem mora.

Aspectos linguísticos:

- Léxico: palavras relacionadas aos membros e grupos familiares.
- Gramática: *Simple Present, Possessive Adjective Pronouns, Genitive Case.*

Textos disponíveis:

- Imagens de diferentes modelos familiares.
- Texto Complementar: What makes a family?
- Vídeo: Family diversity: As sociology of Family and Households.

Etapas de Ação:

- Retomada e ampliação do vocabulário referente à família (atividades relacionadas ao léxico em folhas xerocopiadas)
- Discussão do vídeo relacionado aos diferentes tipos de família.
- Escrita do parágrafo sobre a família.

Resultado final:

- Espera-se que ao final dessas aulas o aluno seja capaz de compreender e respeitar os diferentes tipos de família que existem na sociedade bem como expressar-se na escrita quando se referir às questões familiares.
- Ampliar o léxico em relação aos membros da família.
- Desenvolver uma percepção crítica de como a família é constituída atualmente.

Avaliação

- Os alunos serão avaliados de acordo com a participação e interação nas aulas, questionamentos, realização das atividades propostas e produção escrita.