



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

RUBENS CÉSAR FERREIRA PEREIRA

PERSPECTIVAS CRÍTICAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

CAMPO GRANDE/MS

2015

RUBENS CÉSAR FERREIRA PEREIRA

PERSPECTIVAS CRÍTICAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação de mestrado apresentada como requisito final para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso Sul-UEMS, Unidade Universitária de Campo Grande, área de concentração: Linguagem: língua e literatura.

Orientadora: Prof.^a Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

Coorientador: Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel

CAMPO GRANDE/MS
2015

P495p Pereira, Rubens César Ferreira.

Perspectivas críticas nas aulas de língua inglesa no ensino médio / Rubens César Ferreira Pereira. Campo Grande, MS: UEMS, 2015.

176 p. ; 30cm.

Orientadora: Prof^a. Dra. Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros.

Coorientador: Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel.

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

1. Literatura – pesquisa. 2. Crítica. 3. Autores. I. Título.

CDD 23.ed. 800.72

RUBENS CÉSAR FERREIRA PEREIRA

PERSPECTIVAS CRÍTICAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação de mestrado apresentada como requisito final para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso Sul - UEMS, Unidade Universitária de Campo Grande, área de concentração: Linguagem: língua e literatura.

Aprovado em 23 de setembro de 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

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

Prof. Dr. Sérgio Ifa
Universidade Federal de Alagoas/UFAL

Prof^a. Dra. Natalina Sierra Assêncio Costa
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

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

Prof^a. Dra. Carolina Monteiro Santee
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

À pessoa que deu nova dimensão em minha vida, minha esposa Fernanda Ferreira Chaves, pelo carinho, compreensão e apoio durante as minhas longas horas de investigações teóricas e epistemológicas.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof.^a Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros pela paciência, incentivo, eficiência no trabalho de orientação e pela compreensão durante os momentos de dificuldades.

Ao meu coorientador Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel pela motivação, valiosos conselhos e direcionamentos teóricos e metodológicos durante a elaboração desta dissertação.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, especificamente à ex-coordenadora do programa de mestrado acadêmico em Letras, Prof.^a Dra. Eliane Maria de Oliveira Giacon; aos Professores Doutores Nataniel Gomes dos Santos, Maria Leda Pinto, Neide Araújo Castilho Teno, Daniel Abrão e João Fábio Sanches Silva pelo apoio e incentivo dados no decorrer das aulas, elucidando teorias e despertando em mim o desejo pela busca acadêmica.

Aos membros da banca examinadora professores doutores, Sérgio Ifa, João Fábio Sanches Silva, Natalina Sierra Assêncio Costa e Carolina Monteiro Santee que, gentilmente, aceitaram o convite de avaliar e contribuir com o meu trabalho, trazendo experiência e conhecimento.

Ao comandante do Colégio Militar de Campo Grande – CMCG, Coronel Guilherme e ao chefe da Direção de Ensino, Coronel Bueno pela autorização, presteza e colaboração para o bom andamento da presente pesquisa.

À COPESE, sobretudo ao Coronel Wallace e ao Tenente Jamal, pela ajuda com a liberação de documentos e informações valiosas para que a pesquisa se concretizasse com a maior fidedignidade.

Aos sujeitos que, gentilmente e voluntariamente, aceitaram participar da pesquisa.

À minha mãe pela motivação e palavras de incentivo nos momentos de cansaço, sempre me conduzindo a alcançar caminhos cada vez mais distantes.

Às minhas mentoras eternas, professoras Barbara Ann Newman (*in memoriam*) e Luiza Yoshie Kinoshita, responsáveis por minha iniciação como professor de Língua Inglesa.

Ao meu irmão Carlos Eduardo Pereira pelo auxílio durante a elaboração deste trabalho, pelas dicas e importantes sugestões ortográficas.

Aos amigos de Mestrado que compartilharam comigo esses momentos de aprendizado, especialmente às colegas Nelagley Marques e Eliana Prado Verneque pelo suporte e sugestões preciosas para a elaboração desta dissertação.

Aos amigos e colegas de profissão da antiga Seção de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas – SeLEM, nosso ex-chefe de seção Coronel Roosevelt; nossa ex-coordenadora Rosana Sant’Ana; professoras Maria da Luz, Soraya Jotton, Márcia Helena Rachel, Eva Angeline e Lílian Hodgson; tenentes Brixner e Keltrin, pela torcida e colaboração.

A Deus, por minha vida, família e amigos.

*“Ninguém ignora tudo.
Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
“Por isso aprendemos sempre”.*
Paulo Freire (2011)

PEREIRA, R. C. F. *Perspectivas críticas nas aulas de língua inglesa no ensino médio*: setembro, 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

RESUMO

O principal objetivo deste trabalho foi analisar de que maneira os momentos de interação nas aulas de língua inglesa refletem as perspectivas da leitura crítica e do letramento crítico. Além disso, procurou observar quais são as perspectivas de interpretação dos alunos nas aulas de leitura. A pesquisa foi realizada no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), sendo promovida pelo pesquisador em eventos de leitura em Língua Inglesa. O material *Through Other Eyes* de autoria de Souza e Andreotti (2008) foi utilizado como inspiração para a preparação das aulas, visando investigar como o aluno, sendo participante do processo de ensino e aprendizagem, agiria diante de questionamentos levantados durante os eventos de letramento propiciados. Para fundamentar teoricamente este trabalho, ao longo da presente dissertação foram abordados, ainda, os conceitos de letramento, leitura crítica e letramento crítico para que se pudesse entender o *modus operandi* da pesquisa. Além disso, aponte a relevância conceitual de Cervetti, Pardales e Damico (2001), Freire (1987), Foucault (1996), Souza e Andreotti (2008), Maciel (2014), Monte Mór (2013), Souza (2008, 2011b) e Jordão (2010). Com relação à leitura textual, foi observado que o exercício de ampliação e desenvolvimento da capacidade de ressignificação dos sentidos dos textos, além do respeito à pluralidade de ideias dos alunos diante do texto pressupõe uma prática social coletiva. Nesse sentido foi perceptível que as abordagens de leitura tanto na concepção da leitura crítica quanto na do letramento crítico sugerem que os sujeitos deveriam ser motivados a ler criticamente. Considero importante que os alunos, com a colaboração dos professores, sejam capazes de desconfiar dos textos, observando o quanto os textos podem afetá-los, seja em um contexto social restrito ou em um mais amplo. Assim sendo, este estudo evidenciou a necessidade de problematizar os textos, visando entendê-los na sua complexidade, levantando questionamentos na busca por explicações e alternativas para abordar os fatos relacionados.

Palavras-chave: Leitura crítica. Letramento crítico. Língua inglesa. Perspectivas de leitura.

PEREIRA, R. C. F. *Perspectivas críticas nas aulas de língua inglesa no ensino médio*: setembro, 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

ABSTRACT

This study aimed at analyzing how the moments of interaction in English language classes reflect the perspectives of critical reading and critical literacy. In addition, it intended to observe the perspectives of interpretation of the students in reading classes. The survey was conducted at the Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), being promoted by the researcher in reading events in English. The material used is entitled *Through Other Eyes*. It is authored by Souza and Andreotti (2008) and it was used as inspiration for the preparation of the lessons. I was designed to investigate how the student, being participant of the teaching and learning process, would act in the face of questions raised during literacy events. To theoretically support this work, throughout this dissertation it was discussed also the concepts of literacy, critical reading and critical literacy so that the modus operandi of the research could be understood. In addition, I pointed the relevant theoretical concepts by Cervetti, Pardales and Damico (2001), Freire (1987), Foucault (1996), Souza and Andreotti (2008), Maciel (2014), Monte Mór (2013), Souza (2008, 2011b) and Jordão (2010). Regarding the textual reading, it was observed that the exercise of expansion and development of reframing capacity of sense of the texts and the respect to the plurality of the students' ideas on the text requires a collective social practice. In this sense it was noticeable that reading approaches both in the critical reading design or in the critical literacy, suggests that the subjects should be encouraged to read critically. I consider it important that students, in collaboration with their teachers, are able to challenge texts, noticing how texts can affect them, either in a restricted social context or on a wider. Therefore, this study highlighted the need to discuss the texts, in order to understand them in their complexity, raising questions in the search for explanations and alternatives to address related facts.

Keywords: Critical reading. Critical literacy. English language. Reading perspectives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – <i>A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy</i> (CERVETI; PARDALES; DAMICO, 2001).....	46
Quadro 2 – Diferenças entre LC e Letramento Crítico Redefinido (SOUZA, 2011b).....	48
Quadro 3 – Quadro conceitual de percepções de leitura.....	70
Quadro 4 – Quadro comparativo entre os materiais original e adaptado.....	72
Quadro 5 – Temas abordados no primeiro evento.....	72
Quadro 6 – Capas das revistas Veja e Carta Capital.....	89
Quadro 7 – Representações sociais.....	98
Quadro 8 – Exemplos de ações que ajudaram a nortear a pesquisa.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMCG – Colégio Militar de Campo Grande
COPESE – Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar
DEPA – Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial
EM – Ensino Médio
LC – Letramento Crítico
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE – Língua Estrangeira
LEM - Língua Estrangeira Moderna
LI – Língua Inglesa
MEC – Ministério da Educação
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PC – Pedagogia Crítica
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares do Ensino Médio
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
RCM – Regulamento Interno dos Colégios Militares
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCMB – Sistema Colégio Militar de Campo Grande
SEAN – Sistema de Ensino-Aprendizagem por Níveis
SeLEM – Seção de Línguas Estrangeiras Modernas
TOE – Through Other Eyes
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

LISTA DE SÍMBOLOS DAS TRANSCRIÇÕES

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	""

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 LEITURA, PEDAGOGIA CRÍTICA E LEITURA CRÍTICA.....	27
2.1 Leitura Crítica: Discussões e Aproximações Teóricas.....	27
2.2 Letramento e Letramento Crítico.....	35
2.3 Letramento Crítico na Sala de Aula.....	49
3 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	52
3.1 Tipo de Pesquisa	53
3.2 Contexto da Pesquisa: O Colégio Militar de Campo Grande.....	56
3.3 Os Sujeitos da Pesquisa.....	59
3.4 A Construção dos Dados.....	61
3.5 Tratamento dos Dados.....	65
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	68
4.1 Aprendendo a Ler o Mundo com Outros Olhos.....	68
4.2 Preparação das Aulas.....	71
4.3 Análise do Primeiro Evento – <i>Notions of Development</i>.....	73
4.4 Análise do Segundo Evento – <i>Notions of Corruption</i>.....	84
4.5 Análise do Segundo Evento – <i>Notions of Prejudice</i>.....	91
5 AMPLIAÇÃO DE PERSPECTIVAS.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	110
ANEXO A – TOE.....	116
APÊNDICE A – MATERIAL UTILIZADO NOS EVENTOS.....	125
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÕES.....	146
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	174
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INICIAL – INFORMAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	176

1 INTRODUÇÃO

A educação é o processo de guiar pessoas em torno de alguma concepção de sociedade, para fazer com que essas pessoas convivam e vivam bem, respondendo àquele contexto. Alguns pedagogos dizem que a escola trabalha com duas ideias: a “assimilação”, que significa fazer com que as pessoas assimilem o seu ambiente; e a “qualificação”, que é qualificar a pessoa para o que é necessário na sociedade. Essas duas visões passam bem a ideia da educação para todos. Mas a escola ainda não faz o que se chama de ‘subjeficação’, que é a coisa do sujeito: o que você pensa sobre isso? Esse é um processo de percepção crítica que faz com que esse sujeito possa alterar o seu meio e contestar (MONTE MÓR, 2014a, s.p.).

Início este trabalho com essa epígrafe de Monte Mór proferida em uma entrevista ao *site* da Revista da Cultura. Aproveito para convidar o leitor a refletir sobre o atual contexto educacional e o papel do sujeito na sociedade contemporânea. Partindo dessa reflexão, esse sujeito terá condições de compreender o próprio nível de “subjeficação”¹ e quais mecanismos poderão evitar que se torne um mero observador da história e, por extensão, subserviente às ideologias vigentes.

No âmbito do complexo contexto do século XXI, o tema democratização do conhecimento tem sido recorrente nas discussões a respeito do futuro da educação no mundo, exigindo, dessa forma, novas definições de valores e procedimentos. Assim, o ingresso ao mundo do conhecimento torna-se, crescentemente, uma das maiores reivindicações no que se refere à instrumentalização dos alunos na busca por sua autonomia.

Em consonância com os argumentos acima, na área da educação, um número crescente de debates tem acontecido com o intento de mostrar que a sociedade sofre os efeitos da globalização e das tecnologias digitais que se alastram rapidamente nos meios sociais. De acordo com Monte Mór (2013), pode haver a necessidade de que formas de ampliar a capacidade de uso do senso crítico dos

¹ De acordo com Monte Mór (2014b), tendo como base os fundamentos de Biesta (2010) subjeficação supera a ideia na qual as funções da escola se limitam à qualificação e socialização do sujeito, a autora enfatiza a necessidade de valorização de uma terceira função, a da subjeficação, ou seja, da participação do sujeito-cidadão, semelhantemente ao que se conhece como agência.

alunos sejam desenvolvidas como habilidades essenciais para enfrentar tais novos desafios.

No Brasil, propiciar ao alunado o acesso à informação parece ser necessário, devido aos longos períodos de elitização, censura e isolamento cultural ocasionados pela descontinuidade de projetos de setores políticos e governamentais que acometeram a educação brasileira. Além disso, vale citar a exclusão com seus diversos contornos e as gritantes desigualdades sociais que persistem no meio social. Na atual sociedade, muitas pessoas ainda são tratadas com desigualdade, seja pela cor da pele, gênero ou classe social a que pertencem. Nesse contexto, o modelo educacional vigente no Brasil parece não ser satisfatório para atender às demandas de uma sociedade heterogênea, com diferentes necessidades e anseios, e que está em crescente transformação.

Uma das conseqüentes variáveis dessa formação deficitária pode ser um ensino pautado em concepções superficiais de alfabetização que, muitas vezes, não dão conta de atender aos anseios da sociedade contemporânea. A alfabetização, da forma como era teorizada e praticada, tinha basicamente como escopo a aquisição da escrita pelos indivíduos, limitando-se a esse ofício; enquanto o letramento preocupa-se com os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma determinada sociedade.

A alfabetização tradicional constitui procedimento de ensino de leitura e escrita mecânicas, no qual os sistemas fonológico e gráfico da língua são estritamente enfocados. Dessa maneira, o agente responsável inicial é a escola (SOARES, 2000). O processo de alfabetização, enfim, consiste na ação de conduzir o indivíduo a ler e a escrever em sua língua materna e permanece rigorosamente focado em torno dos códigos ortográfico, linguístico e fonético. Segundo Kleiman (1995), o processo de alfabetização, durante muito tempo, foi considerado de responsabilidade exclusiva da escola. À vista disso, existia a crença de que o processo de ensino-aprendizagem dos códigos alfabético e numérico, desde que resultasse em promoção do aluno, seria suficiente para que fosse considerado bem-sucedido.

O termo letramento, por sua vez, traz consigo o objetivo de desenvolver as práticas sociais atinentes às habilidades de leitura e escrita que ultrapassam o espaço situacional da escola. Ou seja, os responsáveis pelo ensino dos alunos, as “agências de letramento”, estão no seio da família, no trabalho, nas instituições

religiosas, na comunidade; enfim, em muitos outros locais, já que desempenham importante papel no ensino de diversas práticas sociais.

O vocábulo letramento, conforme afirma Soares (2000), engloba a condição de alguém ser letrado, de modo a incluir esse sujeito que, não apenas sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente dessas habilidades na lida com diferentes gêneros de leitura e escrita, no universo do conhecimento, independentemente das funções que a leitura e a escrita possam representar em sua vida. A autora assevera ainda que a aquisição da escrita, no campo do letramento, resulta em mudanças de ordem social, cultural, política, linguística e econômica.

O ensino calcado nas bases teóricas da alfabetização tradicional, portanto, poderia não ser suficiente para promover a linguagem como prática social, porque não há um acesso igualitário aos meios necessários para que o indivíduo tenha oportunidades e possa participar da sociedade como aluno/cidadão (MONTE MÓR, 2013).

Consoante ao que foi afirmado anteriormente por Soares (2000) e Monte Mór (2013), é pertinente que as pessoas se atentem ao fato de que o conceito de letramento ficou, por muito tempo, relacionado ao de alfabetização, já que, para ser letrado, o requisito inicial é ser alfabetizado.

Em vista disso, no presente trabalho, farei algumas reflexões sobre as perspectivas da leitura crítica e do letramento crítico, pois estes não se restringem somente à aquisição da escrita, isto é, ao que é conhecido como alfabetização (TFOUNI, 2010).

Existem diferenças entre alfabetização e letramento. Segundo Soares (2000, p. 91), alfabetização “[...] é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo” na leitura e na escrita. Em outras palavras, no domínio da tecnologia para exercer a prática da escrita. O letramento, a seu turno, implica várias habilidades, sendo o “exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita”, ou seja: a capacidade de ler ou escrever para atingir um objetivo qualquer.

Dessa perspectiva, a língua, por sua vez, deve ser tratada como representação do pensamento e não como um código no qual o texto pressupõe um leitor passivo. No entanto, com toda sorte de probabilidade, o ensino praticado na maioria das escolas, em especial o de leitura, se limita a um processo no qual o

aluno é levado a decifrar a escrita, reduzindo-a a um simples processo de compreensão.

A estrutura da língua e seu valor utilitarista como meio de comunicação têm direcionado as práticas docentes, bem como a definição de objetivos no, e para o, ensino de línguas, mais especificamente de Língua Estrangeira (doravante LE). Assim, o ensino de línguas pode superar essa *práxis*, levando-se em conta que a língua é instrumento fundamental para que os indivíduos percebam que estão em constante aprendizagem; isto é, são o que dizem ser e sua forma de falar e agir mostra muito a respeito deles.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o discurso dos seres humanos é formado pelas leituras que fazem do mundo. Por meio de reflexões e de ações a respeito do que leem e de como o leem, constroem a si mesmos em um mundo dinâmico que, ao mesmo tempo, os está construindo. Tudo o que as pessoas aprendem as torna seres com identidades distintas, as quais carregam e sofrem transformações durante suas vidas. Por isso, é factível afirmar que as palavras proferidas pelos indivíduos os ajudam a se transformarem, ou seja, os auxiliam na construção daquilo que eles se tornam.

Considerando as afirmações supracitadas, no contexto da sala de aula nem sempre os problemas apresentados pelos alunos, atribuídos à leitura textual, têm a ver com a postura do professor. Existe, em rigor, uma conjunção de fatores que podem influenciar para que isso aconteça. Nesse sentido, posso citar textos de baixa qualidade², falta de leituras anteriores dos alunos, ambiente da sala de aula impróprio³, ausência de propósito dos conteúdos ou até mesmo a inexistência de discussão sobre o material disponibilizado.

Na busca por alternativas de tornar os alunos mais críticos, é preciso criar meios para amenizar os problemas enfrentados na escola com relação ao ensino de Língua Estrangeira Moderna (doravante LEM). É possível afirmar que um dos fatores que contribuem para que o *status quo* educacional seja mantido está, justamente,

² Textos construídos como pretexto para a exploração de estruturas gramaticais, isto é, textos não autênticos.

³ Entendo como ambiente de sala de aula impróprio, aquele cujas instalações não possuam condições mínimas para que as aulas sejam ministradas, ou seja, mobiliário precário, iluminação insuficiente, condições térmicas desfavoráveis, pouca ventilação, além de outros problemas.

como dito anteriormente, na falta de criticidade dos alunos, ou mesmo dos professores.

Mas, o que pode ser compreendido por criticidade? Uma vez que há vários entendimentos sobre o termo, um dos quais o concebe como aquele promovido pela escolaridade, com a ideia de que este está diretamente ligado a altos níveis de estudos. O outro se relaciona à capacidade do indivíduo de usar a percepção crítica sobre o meio social em que vive e que, por conseguinte, não está condicionado a níveis de escolarização mais elevados (MONTE MÓR, 2013).

Por isso mesmo, em conformidade com McLaughlin e DeVoogd (2004), os preceitos teóricos do letramento crítico devem ser usados, haja vista que o contexto educacional é complexo por natureza e, frequentemente, tratado de forma simplista. Destarte, na busca do entendimento da complexidade da situação, provoca-se a problematização dos textos durante os eventos de leitura.

Em vista disso, o professor pode criar um clima favorável de aprendizagem, visando inculcar nos alunos as condições de atuar de forma crítica⁴ diante das várias formas existentes de desigualdade e injustiça. Além de desenvolver neles a habilidade de lidar com os diversos gêneros textuais, por meio de um constante processo de construção e desconstrução de sentidos desses textos.

Diante do exposto, entendo que as práticas de leitura nas perspectivas do letramento crítico e da leitura crítica podem auxiliar o docente para que ajude os alunos a alcançarem os níveis mais profundos de compreensão textual, que ultrapasse as informações contidas no papel. Nessa perspectiva da percepção textual, importa que os alunos analisem criticamente as mensagens do autor, o contexto de produção do texto, considerando não apenas os aspectos envolvidos na dicotomia autor/leitor, mas também os discursos de linguagem e de poder que permeiam tal texto.

Com base nas considerações feitas acima, no que se refere à ajuda que o professor pode oferecer aos alunos, entendo que o conteúdo dos textos, em suas várias acepções, pode ser usado para o bem ou para o mal, pois é sabido que a

⁴Considero “crítico” aqui como elemento essencial para a construção social do homem, pois ser crítico permite que haja subjetividade, a criticidade se realiza por intermédio da interpretação da palavra que está ligada às ideologias do marxismo, do existencialismo, da psicanálise e da fenomenologia (Monte Mór, 2013).

linguagem contida no texto não é considerada neutra⁵. Logo, faz-se necessário que os alunos, com o auxílio do professor, possam desenvolver meios de reconhecer os efeitos de tais textos, tanto em um contexto social restrito, quanto em um mais amplo no qual, certamente, poderá haver influência nas atitudes dos alunos, assim como nas expectativas que eles têm sobre os gêneros textuais enquanto leitores.

Levando-se em conta que a linguagem é importante para a transformação das pessoas, na busca por um modelo de sociedade desejado, no qual todos os cidadãos tenham tratamento isonômico, seja pelo estado, seja pela família seja qualquer outra instituição, entende-se que o discurso dos dominantes não pode ser tido como determinante do destino. Isso porque os sujeitos são capazes, com a democratização ao acesso da informação, de se redefinirem no contexto social em que vivem. Nesse ponto, as teorias revisitadas ao longo deste trabalho podem ser um instrumento para dotar as pessoas da habilidade de mudar a própria posição diante dos textos que lêem. De forma tal que haja a promoção de um entendimento mais profundo do construto dos conceitos sociais vigentes, tais como as desigualdades e as injustiças sociais de toda ordem inerentes às relações do homem em sociedade.

As pessoas, na condição de cidadãs, vivem em um mundo em constante mudança. Isso exige que pensem na prática dos letramentos de novas maneiras, dado que podem utilizar essa aprendizagem ao longo de suas vidas. Tal se mostra especialmente verdadeiro, na medida em que se considera a maneira pela qual os teóricos críticos descrevem o potencial das escolas, ou seja, como lugares nos quais os alunos podem entender como e por que o conhecimento e o poder são construídos (GIROUX, 1993). Com a aplicação das teorias críticas que envolvem a leitura do mundo, o homem aprende formas de modificar as estruturas do poder e percebe quais papéis ele desempenha nesses processos (FREIRE; MACEDO, 1990).

⁵De acordo com Janks et al. (2014, p.2). “Textos não são neutros – A palavra parcial tem duplo sentido e os textos são parciais em ambos os sentidos da palavra. Primeiramente, os textos oferecem somente uma parte da história e em segundo lugar, eles são parciais no sentido de que não são neutros, refletem o ponto de vista do autor. Nesse sentido parcial é o oposto de imparcial. Outra forma de dizer isso é que os textos são situados e eles trabalham para situar seus leitores. O ponto inicial para aprender a ler os textos de forma crítica é reconhecer que todos os textos são representações parciais do mundo.” (Tradução do pesquisador)

A construção de uma leitura crítica dos textos implica o desenvolvimento da educação em todos os níveis, desde as séries iniciais até a aprendizagem dos adultos. As perspectivas críticas de leitura, no âmbito do ensino de LI na escola, têm papel importante na propagação de ideias e ideologias de outras culturas com o filtro do contexto local. Todavia, inexistente uma receita pronta para se trabalhar com essas perspectivas, pois não é imaginável usar os mesmos procedimentos em todos os contextos. Sempre haverá, em vista disso, a necessidade de adaptá-los de acordo com as diferentes situações. Em consonância com Freire (1998), portanto, não é imaginável usar determinadas práticas pedagógicas em certas situações sem reinventá-las.

O ensino de leitura em LE, por meio do letramento crítico, proporciona ao aluno/indivíduo do processo de ensino entender e questionar as atitudes, as crenças, os valores e as imagens contidas nos diversos gêneros textuais, assim como os elementos próprios da linguagem falada. O acesso ao letramento crítico, por ser oportuno, incentiva o aluno a pôr em questão a autoria de textos, a quem são destinados, enfim, acena a possíveis interpretações para o que se lê. Uma vez dotado da capacidade de ler o mundo com as lentes da criticidade⁶, o aluno será capaz de analisar, criticar e questionar as mensagens contidas em qualquer tipo de texto. Escapando a um olhar mecanicista limitado a verificar, por exemplo, apenas questões que envolvam os aspectos linguísticos e gramaticais (JORDÃO, 2007).

Com relação ao acesso às LEM, que têm um importante papel nesse processo de ressignificação das práticas de leitura, é perceptível que o assunto vem motivando inúmeros estudos. Principalmente sobre as práticas pedagógicas presentes nas instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, que, de forma geral, apresentam resultados insatisfatórios no que concerne ao aprendizado de LEM.

Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), a disciplina de LEM tem ocupado um lugar importante no currículo escolar, já que o estudo de outra língua, além da materna, traz contribuições culturais e sociais a esses indivíduos, dando-lhes voz e fazendo com que suas opiniões sejam valorizadas na sala de aula de LE.

⁶Utilizo o termo “criticidade” com a seguinte acepção: “perceber que nossas próprias crenças e valores, também, são sócio-historicamente construídos, que nossos próprios textos estão ancorados nos contextos discursivos em que são produzidos” (JORDÃO, apud ROCHA, 2013, p. 82).

Ainda sobre a importância do estudo de línguas estrangeiras, Gramsci (1995) corrobora a ideia de que tais estudos contribuem sobremaneira na construção da ética e da cidadania dos alunos, ao entrarem em contato com outras línguas. Isso porque com os elementos da concepção de mundo de uma cultura contidos na linguagem os indivíduos podem, a partir da linguagem de cada um, ter a compreensão de que quem fala tão somente a própria língua participa apenas de uma visão de mundo restrita, estanque e anacrônica diante das importantes correntes de pensamento dominantes na história universal em sua dinamicidade.

Tendo como ponto inicial o desejo de causar inquietações nos alunos e procurando alcançar uma relação mais adequada às várias posturas que se pode assumir, a ideia de que algo a ser mudado, na situação em que a educação se encontra, se faz premente. Portanto, para que haja ao menos um esboço de mudança no embate entre conflitos geradores de desigualdades e mal-entendidos, é preciso que o conceito de “conscientização”⁷, de acordo com Freire (1980), seja retomado. Isso porque se faz necessário fomentar ações que levem à conscientização e à compreensão do mundo histórico-social sobre como os sujeitos estão intervindo, ou pretendem intervir, politicamente.

Dessa forma, espero que os aportes teóricos aqui apresentados sejam fundamentais, visto que, no entender de Jordão (2007), o letramento crítico representa uma alternativa para trazer à tona as inúmeras maneiras possíveis para a construção e o entendimento do mundo. Tal teoria, por ser oportuna, faz com que seja possível enxergar as relações de poder⁸ estabelecidas, de forma a ampliar as perspectivas presentes nos confrontos desencadeados nessas relações conflituosas, bem como suas consequências no mundo.

Possivelmente, como sempre se valorizou a estrutura da língua e seu valor utilitarista como meio de comunicação, e essa mentalidade direcionou muitas práticas docentes, principalmente na década de 70 e no início dos anos 80, esse

⁷ Em seu livro *Conscientização*, Freire (1980) trata a educação como prática da liberdade, sendo considerada “um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade [...]. Ao nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (1980, p. 25).

⁸ Foucault (1997) defende a ideia de que os poderes não estão situados em ponto algum da estrutura social, não são propriedade de ninguém, não pensa nessas relações de forma binária, isto é, de um lado os que tem poder e do outro, os que não o tem. O poder para ele não existe, o que existem são práticas de poder.

princípio norteador permeou a definição de objetivos no, e para, o ensino de língua, mais especificamente de LEM. Vale ressaltar que, de forma geral, as metodologias de ensino consideravam o texto como pretexto para ensinar determinados conteúdos de forma sempre fragmentada em relação ao contexto dialógico⁹ real.

Assim, consoante ao mencionado anteriormente, não se questionava, por exemplo, quem eram os autores, a quais públicos visavam atingir, quais as ideologias presentes, quais as possibilidades de interpretação dentro dos vários aspectos culturais e sociais predominantes na produção dos textos. Nesse sentido, não havia a preocupação com o desenvolvimento dos aspectos críticos por parte dos docentes, muito menos dos alunos. A visão mecanicista e estruturalista da linguagem, vigente na época, tratava o texto como produto e, por isso, os significados estavam subjacentes à superfície textual. Em outras palavras, se situavam nos signos linguísticos presentes no texto.

Outro ponto que Jordão e Fogaça (2007, p. 96) apontam no tratamento do texto é dado ao contexto de LE e que se refere à abordagem gramatical. Os autores sugerem “que a gramática seja trabalhada conforme as necessidades reais dos alunos e de acordo com as possibilidades de exploração textual percebidas no texto”; isto é, de forma contextualizada e integrada às demais atividades de sala de aula. O ensino gramatical, nesse enfoque, deve manter a coerência da língua como discurso, estabelecendo, por sua vez, uma inseparável relação entre a língua e os processos de construção de sentido.

Em princípio, as dificuldades dos alunos com relação ao tratamento da leitura de textos em inglês advêm, provavelmente, do fato de o ensino no Brasil estar pautado nas concepções de língua como representação do pensamento ou como um código no qual o texto pressupõe um leitor passivo. Portanto, o ensino de leituras se limita a um processo no qual se faz com que o aluno decifre a escrita, reduzindo-a a um simples processo de compreensão. Reiterando as afirmações de McLaughlin e DeVoogd (2004), é premente que situações educativas complexas sejam tratadas de acordo com seu conjunto, e não em uma perspectiva simplista.

⁹ Dialógico: A noção de recepção/compreensão ativa proposta por Bakhtin ilustra o movimento dialógico da enunciação, pois, “A enunciação é determinada pela situação social imediata e pelo meio social, sendo organizada, no que diz respeito ao seu conteúdo e significação, *fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social*. Por isso, ela é um produto da interação social” (BAKHTIN, 1988, p. 121).

Nas abordagens discutidas adiante, como se poderá perceber, essa visão essencialista não é aceita. Isso porque, entendemos que há a necessidade de problematizar¹⁰ os textos por meio de questionamentos com vistas a entender o problema em sua complexidade. Quer dizer, indagações serão levantadas na busca por explicações alternativas, visando reconhecer a situação de forma mais abrangente, procurando compreendê-la, desse modo, em sua complexidade. Pode-se observar, da mesma forma, ao longo do presente estudo, como a leitura é concebida de acordo com as perspectivas de ensino da leitura crítica e do letramento crítico, sem com isso favorecer nenhuma delas.

Recentemente, pesquisadores da importância de Souza e Andreotti (2008) vêm se “preocupando” com a compreensão dos usos, funções e efeitos do texto escrito para os leitores em suas comunidades. Tais estudos procuram compreender melhor as consequências que a leitura textual traz para determinada sociedade, visto que essa prática social representa uma modalidade que está presente nas mais diversas esferas institucionais humanas. Os ambientes em que as práticas de leitura ocorrem, bem como as abordagens utilizadas, variam enormemente.

Da perspectiva sociocultural, a leitura é considerada um ato de comunicação no qual tanto os autores do texto, quanto os leitores, se posicionam de acordo com as convenções estabelecidas no âmago da cultura em que estão inseridos. Isso implica o fato de que nenhum texto surge diretamente do pensamento de alguém, sem que haja interação prévia entre o escritor e o leitor em um contexto em que há o discurso social e outras práticas que o circundam.

Em vista disso, no presente trabalho defenderei a visão de leitura partindo da reflexão sobre os dados obtidos à luz de Freire e Macedo (1990), que propõem o ensino de uma leitura crítica do mundo, e não somente das palavras.

Uma vez que a língua inglesa seja ensinada sob as perspectivas da leitura crítica e do letramento crítico, questões essencialmente importantes serão levantadas para que haja a possibilidade de obter informações relevantes ao

¹⁰ Considero aqui o conceito de Freire sobre a ensino dialógico, problematizador dos conteúdos programáticos. A consciência de que o ensino não é uma doação ou uma imposição é contrário à educação bancária. Freire (1987) enfatiza que é possível adicionar temas que não tenham emergido de uma análise inicial, mas que sejam primordiais para uma reflexão -ação. Isso, levando em consideração o conjunto codificação - problematização - descodificação, em determinado contexto sócio-histórico.

delineamento do processo de ensino no ambiente de pesquisa do trabalho. Lançando mão do uso de textos nos quais os conteúdos extrapolam os limites do ensino de estruturas gramaticais e expressões idiomáticas, pretendo fazer com que o trabalho vá além desse escopo. Isso porque é instigando a curiosidade dos alunos que eles se tornarão mais críticos e, por conseguinte, poderão se “empoderar” de ferramentas que os ajudarão a abandonar um estado anterior de “ingenuidade”¹¹; passando, então, a construir e desconstruir os sentidos dos textos.

Diante disso, os alunos começarão a transformar as informações disponíveis ao redor deles, passando a saber, por exemplo, de quem são as vozes contidas nos textos e, dessa forma, aprenderão a usar os vários discursos disponíveis nos diversos textos, porque a curiosidade ingênua está associada ao saber do senso comum; ela é a mesma curiosidade questionadora que quando critica a si mesma, torna-se curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996). Tal curiosidade poderá trazer conhecimento e promover mudanças, tanto na forma como os alunos se enxergam, quanto na maneira pela qual veem o mundo, para, assim, poderem transformar o meio em que vivem.

Procuro demonstrar no decorrer deste estudo como a aplicação das teorias de leitura de cunho crítico pode ser desenvolvida, tendo em conta que é desenvolvido em uma instituição que busca acompanhar tendências de ensino modernas, porém desafia seus princípios agrilhoados às tradições milenares da instituição militar brasileira, na qual os conteúdos são trabalhados sob os auspícios do ensino quantitativo de conteúdos, em detrimento dos aspectos qualitativos.

Diante desse contexto peculiar, urge a necessidade de se refletir sobre as observações das aulas, ou seja, as opiniões dos alunos, seus discursos frente aos textos trabalhados. Buscando, dessa forma, relatar os dados capturados durante “os momentos críticos”¹² que poderão ocorrer nas interações ao longo dos eventos¹³ de

¹¹ Para Freire (1996), o conceito de ingenuidade está ligado à curiosidade ingênua que, ao criticizar-se, torna-se curiosidade epistemológica ficando cada vez mais metodicamente rigorosa, mudando de qualidade, mas não de essência.

¹² Entendo “momentos críticos” como aqueles desencadeados durante os eventos ou práticas de letramento. Para Barton (2007), existem princípios comuns nas práticas de leitura e escrita em situações específicas. O conhecimento cultural trazido pelas pessoas durante uma atividade de interação, isto é, a forma como essas pessoas usam tal conhecimento, ao longo dessas discussões, pode ser considerada como práticas de letramento.

¹³ Os eventos aqui relatados são os encontros entre o pesquisador e os pesquisados. Cada encontro durou cerca de duas horas cada e aconteceram nos dias 2, 9 e 14 de abril de

leitura e “interpretação”. Assim, surgem as seguintes questões norteadoras da pesquisa:

I. De que maneira os momentos de interação nas aulas de língua inglesa refletem as perspectivas da leitura crítica e do letramento crítico?

II. Quais as perspectivas de interpretação dos alunos nas aulas de leitura?

O objetivo principal da presente dissertação foi investigar o trabalho desenvolvido nas aulas de Inglês sob as perspectivas da leitura crítica e do letramento crítico, buscando compreender como essas abordagens se manifestam nas opiniões dos alunos em sala de aula. Além disso, a pesquisa teve por finalidade mostrar a importância da leitura como um componente essencial a todas as práticas de sala de aula de forma democrática.

De acordo com as teorias a serem consideradas aqui, este trabalho se propõe a discutir atividades desenvolvidas nas aulas de língua inglesa no Colégio Militar de Campo Grande (doravante CMCG), voltadas a alunos do 3º ano do Ensino Médio (doravante EM). Conforme poderá ser verificado, as atividades atentarão aos conceitos de leitura e interpretação textual nos atuais processos de globalização por meio de abordagens críticas no lidar com habilidades de interpretação textual. Sinalizando assim, para um denominador comum: o tratamento de conceitos com vistas à ampliação de perspectivas críticas.

Entendo que os objetivos mencionados são importantes para a implementação de uma abordagem de ensino de leitura em língua inglesa de caráter crítico na referida instituição, o que se tornou, desse modo, um desafio ao pesquisador.

Começo por definir o letramento como forma de ilustrar a relação intrínseca entre ele e a pedagogia crítica. Em seguida salientarei alguns conceitos de leitura crítica, os quais poderão apresentar riscos quando associada à adoção de uma perspectiva crítica de letramento nas salas de aula de língua inglesa do Ensino Médio no Colégio Militar de Campo Grande, que faz parte do Sistema Colégio Militar do Brasil (doravante SCMB) e que fica subordinado ao Ministério da Defesa.

Em seguida utilizarei os princípios e as características dessas abordagens, aplicando-as ao ensino e as explicitando nos discursos dos alunos pesquisados. Tive motivos para justificar que é necessário adotar essas atividades no âmbito de uma sociedade democrática, apontando possíveis caminhos para implementá-las em todas as salas de aula de língua inglesa do Colégio Militar.

Por meio da adoção dessas abordagens, o presente trabalho se propõe ainda à ampliação das perspectivas de leitura e interpretação dos alunos, já que objetivou a interação deles por intermédio de conceitos e práticas de leitura e como tais procedimentos podem se apresentar nas práticas docentes do próprio pesquisador em sala de aula.

No desdobrar da investigação, permeada por atividades planejadas e desenvolvidas pelo professor pesquisador, foram utilizados os princípios da pesquisa qualitativa / interpretativa. Tomarei como referência os teóricos: Foucault (2006), Edmundo (2013), Janks et al. (2014), Bakhtin (1988) e Freire (1987, 1996, 1998) além de autores que tratam das teorias críticas aplicadas no ensino de leitura.

Procuro, assim, expandir e enriquecer a visão de mundo dos alunos, evidenciando de que forma as abordagens de leitura poderão contribuir para tornar as aulas de língua inglesa mais produtivas, no que diz respeito ao ensino efetivo¹⁴ da LE. Isso partindo não apenas da análise dos elementos linguísticos e estruturais dos textos, mas também buscando estratégias que possam tornar a sala de aula um ambiente propício às discussões que abarquem os mais diversos assuntos, perpassando aquelas pertencentes ao cotidiano escolar.

Tendo em vista que o estudo considera a escola como espaço social em que diversos pontos de vista se fazem ouvir. Aprecio todos os valores, as crenças e o conhecimento dos discentes que, de maneira geral, não são homogêneos e, portanto, se mostram contraditórios. Será respeitada a pluralidade dos alunos, bem como o caráter de construção que os alunos representam individualmente. O grupo dos alunos pesquisados foi considerado como representado por sujeitos autônomos e críticos. E, nessa perspectiva, observei se desconfiaram do ímpeto emancipador¹⁵

¹⁴ O ensino de LE com discussões, debates e problematizações.

¹⁵ Os ímpetus emancipadores e libertadores da pedagogia crítica, na perspectiva ideológica de Freire (1996) e de Giroux (1993), consistem na ideia de que a sociedade deveria incluir no currículo escolar os conceitos de criticidade, resistência e emancipação. Assim, tal pedagogia sustentaria a organização curricular priorizando a autonomia, a democracia e o

e libertador da pedagogia crítica, ou se ficaram mais inclinados a uma proposta de educação transformativa nos termos de Sterling (2001).

respeito à subjetividade do indivíduo, principalmente para as minorias. Isso resultaria na transformação da escola em um lugar onde o homem se liberta.

2 LEITURA, PEDAGOGIA CRÍTICA E LEITURA CRÍTICA

Este capítulo traz uma reflexão sobre leitura, leitura crítica e letramento crítico. Para tal, ancora-se nos autores Souza e Andreotti (2008), Jordão (2010), Monte Mór (2013), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Pennycook (1994), Fairclough (1989, 1992), Freire (2011), Brandão (2004), Wallace (1992), entre outros. Antes de entrarmos nessa reflexão, procurei mostrar como o raciocínio sobre essas abordagens, vinculado a uma determinada concepção de linguagem, se desenvolve. Tentei, também, refletir sobre esses conceitos, haja vista que não cabem dentro de um entendimento hermético, nem em uma única corrente de pensamento.

Almejei fazer, por conseguinte, uma discussão sobre os conceitos de leitura, seus problemas na tentativa de propor intervenções, buscando distinguir outras formas de ler e de experimentar os construtos textuais. Além disso, disponibilizei estratégias de leitura distintas na busca do entendimento de que a heterogeneidade cultural pode enriquecer as interpretações.

2.1 Leitura Crítica: Discussões e Aproximações Teóricas

Nesta parte do capítulo pretendo realizar algumas discussões acerca das definições teóricas sobre a leitura crítica, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, já elencados no item anterior. De acordo com a crença empirista¹⁶, o mundo pode ser diretamente experimentado e conhecido por meio dos sentidos. Isso, por sua vez, representava o cerne das abordagens liberais e humanistas para a leitura. Tais abordagens contavam com a noção de que um leitor poderia atribuir um significado "correto" ao texto de dado autor por intermédio da decodificação. Acreditava-se, assim, que os indivíduos seriam capazes de decodificar os pensamentos e intenções dos autores nos textos, refletindo, dessa maneira, a realidade cognoscível. Também

¹⁶Segundo Piaget e Barbel (2003, p. 45) “[...] a tese mínima do empirismo é que o seu conteúdo é tirado da percepção, consistindo simplesmente a sua forma num sistema de abstrações e generalizações, sem estruturação construtiva, ou seja, fonte de ligações estranhas ou superiores às relações fornecidas pela percepção.”

se tinha a crença de que, como pensadores racionais, expressariam inferências e julgamentos sobre esses significados (PIAGET; BARBEL, 2003).

Dessa forma, há uma separação entre os fatos sobre o mundo e as inferências e julgamentos que um leitor pode fazer a respeito desses fatos. Isso leva a uma distinção mais clara entre a verdade e a retórica, ou seja, há maneiras de falar sobre o mundo que usam uma linguagem de verdade e objetividade (geralmente a língua da ciência e matemática), e há formas de falar acerca do mundo usando a linguagem destinada a persuadir, evocar emoções ou fornecer experiências estéticas (a linguagem comum, a retórica, a literatura, etc.).

Quando os humanistas liberais falam sobre pensamento crítico, muitas vezes querem dizer que o tipo de pensamento eminentemente racional em sua origem é deliberado, ordenado, crítico e propositivo. O pensamento crítico, portanto, deve ser distinguido do pensamento comum do dia-a-dia, que é informal, casual e menos deliberado (STAUFFER, 1969).

De acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001), entre o final dos anos 40 e início dos anos 70, vários textos influentes sobre alfabetização foram publicados, promovendo a leitura crítica. Quando os textos passaram a ser abordados, visando promover o pensamento crítico, e não o comum, foi possível constatar que: 1) A noção de leitura crítica ganhou destaque na alfabetização e investigação durante esse período. 2) Ao examinar esses textos pode-se considerar as abordagens liberais-humanistas ao longo do tempo. 3) As iterações atuais de leitura crítica de uma tradição liberal-humanista são diferentes dos exemplos anteriores. Ainda há argumentos que compartilham suposições sobre conhecimento, existência, autoria e discurso que diferem significativamente daqueles associados às abordagens dos Letramentos Críticos.

No geral, esses componentes da leitura crítica baseiam-se no entendimento de que a interpretação de texto envolve a exumação da intenção autoral. O pressuposto filosófico aqui é o de que a interpretação correta pode ser distinguida da incorreta, a verdade pode ser diferenciada da ficção e os textos estão imbuídos de intenção autoral ou significado que pode e deve ser a base para o entendimento.

De acordo com Bond e Wagner (1966), o leitor

[...] deve entender os significados implícitos, bem como os declarados. Ele deve avaliar a fonte a qual está lendo. Ele deve

diferenciar os fatos importantes a partir dos fatos sem importância [...] Ele deve ser capaz de detectar tratamentos deformados pelo preconceito. Ele deve ter em mente os preceitos e as intenções dos autores e julgar se ao tirar suas conclusões, o autor considerou todos os fatos apresentados (BOND; WAGNER, 1966, p. 283, tradução do pesquisador).

Como atribuir sentido à citação supracitada sem fazer uma reflexão a respeito das práticas de leitura textual em língua inglesa na escola, com enfoque crítico, se há uma grande diversidade de pensamentos a respeito até das noções de preconceito, intenções de quem produziu o texto, respeito ao diferente dentro e fora das comunidades? Diante desses posicionamentos, Brahim (2007) afirma que a leitura crítica extravasa as práticas tradicionais de compreensão de texto, porque o seu objetivo é ampliar as estratégias por meio das quais o leitor tenha condições de enxergar o que está por trás das ideologias existentes nos textos.

Tomitch (2000) acrescenta a ideia de leitura crítica que envolva ações que proporcionem análises, avaliações, questionamentos, comparações, construções de significados e discussões. Essas ações podem ser bem-sucedidas, na sala de aula, por contribuírem com leituras mais críticas dos textos e para formarem leitores instrumentalizados discursivamente. Da mesma forma, Oliveira (2011) também traz contribuições para pesquisas nessa mesma perspectiva teórica.

Para Pennycook (1994), de modo geral a leitura nas premissas da pedagogia crítica apregoa um desejo de mudança social e de “empoderamento” que tem como desígnio agenciar mudanças na escola e na sociedade, para beneficiá-las mutuamente. Assim, o autor defende que,

Considerando a escola não como um lugar onde um corpo neutro desconhecimento que faz parte do currículo é passado aos alunos com vários níveis de sucesso, a Pedagogia Crítica vê a escola como arenas culturais e políticas onde formas culturais, ideológicas e sociais diferentes estão constantemente em luta. O questionamento acontece ao redor de como construir uma teoria e prática de educação que possa então, por um lado, explicar porque alguns alunos desprivilegiados fracassam na escola e, por outro, desenvolver modos de ensinar que ofereçam maiores possibilidades para pessoas de cor, minorias étnicas, estudantes da classe trabalhadora, mulheres, homossexuais e lésbicas, e outros, não só para que eles possam ter uma melhor chance de “sucesso” nos modos tradicionalmente definidos pela educação, mas também para que estas definições possam ser mudadas tanto dentro quanto fora da escola (PENNYCOOK, 1994, p. 297).

Tanto a Leitura Crítica quanto o Letramento Crítico foram favorecidos por alguns conceitos teóricos de Freire (1987), como dito antes, o autor desenvolveu pensamentos que se tornaram fundamentais para os estudos dessas teorias. Mesmo o autor não tendo como enfoque o ensino de LE em seus estudos, a filosofia e as contribuições teórico-metodológicas suscitadas por ele têm sido incorporadas nas reflexões sobre a pedagogia crítica e o ensino de leitura crítica em LE, buscando resgatar e valorizar o contexto social e cultural dos alunos. Nesse sentido, Pennycook (1994) sugere como um dos caminhos para a pedagogia crítica, voltada ao ensino de inglês, a noção freireana de currículo baseado na problematização, para desenvolver a consciência crítica diante de questões pertinentes à vida dos alunos.

Isso implica a possibilidade de que um curso de leitura crítica pode ser concebido baseando-se em uma série de temas ou questões geradoras que conduziriam, naturalmente, à proposta de problematização da realidade social e contextual do indivíduo pertencente ao processo; ou ainda a inclusão de seus aspectos vivenciais no contexto de ensino de leitura crítica. Ou seja, sua prática de interpretação situada, conforme descrito no trabalho de Freire e Macedo (1990).

A leitura do mundo precede a leitura da palavra. Desse modo, a leitura crítica implica a leitura dos contextos a partir dos quais determinado texto foi produzido, e a partir dos quais é lido (FREIRE; MACEDO, 1990). Destarte, fica evidenciado nas declarações do referido pensador que ele próprio buscou ultrapassar os limites do contexto social familiar do leitor. Isto é, procurou considerar um contexto mais amplo no que concerne às condições de produção do texto.

Na pedagogia defendida por Freire e Macedo (1990), com relação à leitura há ênfase nos fatores sóciopolíticos por meio de um processo de crítica da cultura. Nesse contexto, tal crítica pode ser consolidada de maneira de refletir, negociar e transformar as relações pertinentes ao ensino, em sala de aula, extrapolando-as. Além dos fatores supracitados, a produção de conhecimento, a configuração das estruturas institucionais da escola e as relações sociais e materiais existentes na macrocomunidade, na sociedade e no Estado irão, também, contribuir para que a autonomia dos alunos seja alcançada.

Julgo que essa mesma autonomia sustentada por Freire e Macedo (1990) permite-lhes asseverar e exaltar os efeitos de diferentes vozes presentes nos discursos sociais e nas experiências vividas, reconhecendo que essas vozes

precisam ser questionadas suas variedades ontológicas, epistemológicas, éticas, ideológicas e políticas. Por isso, para o leitor crítico, o texto não fornece apenas uma forma de retratar os fatos ou de um indivíduo refletir sobre o assunto. Leitores críticos, assim, reconhecem não só o que um texto diz, mas também a forma como retrata o assunto. Reconhecem, pois, as várias maneiras as quais cada texto é a criação original de um único autor.

Ainda no que diz respeito aos aspectos críticos a serem desenvolvidos na leitura, entendo que “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente” (FREIRE, 2011, p. 30). Por isso, um leitor não crítico, na perspectiva da pedagogia crítica, pode ler um livro de história para aprender os fatos históricos de determinado contexto ou para encontrar uma interpretação aceita desses eventos. Um leitor crítico, de sua parte, pode ler o mesmo trabalho para apreciar como uma perspectiva particular sobre os acontecimentos e uma seleção específica de fatos podem levar a um determinado entendimento desses eventos.

É possível fazer uma relação dos postulados de Freire (2011), referentes à importância dos contextos sóciopolíticos e ideológicos no ato de ler com os conceitos teóricos de Fairclough (1989, 1992). Para o autor, o conceito de consciência crítica da linguagem, da linguagem e do discurso são elementos inerentes à “engenharia social”, portanto, inseparáveis dela. É importante falar em discurso sem relacioná-lo à ideologia; ambos são constituídos de ideologia da mesma forma que a engenharia social.

Na perspectiva de Fairclough (1989), há diferença nas características do estudo crítico da linguagem e os preceitos da linguística, ciência que também promove a união da língua e da sociedade. O autor faz duas afirmações: uma no sentido de que a língua é uma prática social, ou seja, não é um fenômeno externo para ser correlacionado à sociedade aleatoriamente. Na outra declara que a língua deve ser vista como discurso e não como texto pronto que induz o sujeito a considerar apenas os instrumentos da linguagem.

Assim, supõe que o texto é um produto de práticas discursivas nas quais se incluem a produção, a distribuição e a interpretação que ocorrem na complexidade das práticas sociais. Desse modo, a construção de sentido de um texto depende de como as palavras são usadas em um dado contexto social, e não apenas a partir

das palavras impressas no papel. Vale ressaltar que o pensamento de Fairclough (1992) considera qualquer evento discursivo como texto.

Portanto, é ocupação da leitura crítica dissecar o discurso¹⁷ enquanto acontecimento, destacar as convenções sociais contidas nele e trazer à tona ideias típicas do “senso comum” nas interações linguísticas que cunham as relações sociais. A leitura crítica não se limita só a desvendar o caráter do discurso, mas também habilita o aluno na escolha do próprio discurso. Essa tomada de consciência crítica diante da linguagem possibilita aos indivíduos o desenvolvimento da reflexão crítica, contestando qualquer forma de jugo, como também a utilização da linguagem para não subjugar os outros (FAIRCLOUGH, 1989).

É, assim, que a consciência crítica da linguagem pode contribuir para a conquista da emancipação do homem. Nesse sentido, para Meurer (2000), é preciso observar o processo de leitura em seu alcance social, e não apenas em sua dimensão cognitiva. No entendimento do autor, é inelutável a necessidade de desenvolver e pôr em prática atividades que incentivem os alunos a contestarem ou quebrarem práticas do senso comum, nas quais tudo parece natural ou que não ofereçam uma problematização.

Freire (1987), semelhantemente a Meurer (2000), afirma que há necessidade de problematizar os educandos. Isto é,

[...] Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1987, p. 70).

Com referência à citação anterior percebo que na leitura crítica é necessário desafiar os alunos a discutir temas, de forma, que explicitem suas opiniões livremente por meio de leituras e questionamentos.

¹⁷ Foucault (1996) afirma que [...] em toda sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seu poder e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (p. 10).

À luz do exposto, diante das discussões apresentadas neste capítulo percebo haver a necessidade de se discutir formas de propiciar condições para a realização de trabalhos com a linguagem, dado que a falta de dessas atividades representa uma das dificuldades apontadas no que tange à proposta da pedagogia crítica de Freire. Para as teóricas Busnardo e Braga (2000), é preciso que sejam promovidas práticas no ensino de inglês como LE, ou mesmo no ensino de língua portuguesa, que possibilitem o trabalho concomitante a respeito da reflexão crítica e da reflexão linguística. No final dos anos 80, as autoras em referência tinham enfatizado a importância da reflexão cultural crítica no ensino de língua inglesa, por perceberem o quanto os alunos brasileiros estavam influenciados pela cultura anglo-americana e pelo seu caráter hegemônico. Isso, aliás, pode ser observado em estudos contemporâneos a respeito do tema.

Dando continuação às afirmações de Busnardo e Braga (2000), as autoras insistem na importância da existência de um espaço para a reflexão linguístico-textual que contribua para a formação de leitores críticos de textos em língua inglesa. Isso sem perder de vista que vários estudos clássicos da pedagogia crítica, tais como os de Freire, instigam o leitor à reflexão sócioideológica, todavia não se voltam a oferecer orientações ao professor, que precisa de uma prática alinhada aos avanços nos estudos da linguagem e do discurso mais recentes.

A preocupação de Busnardo e Braga (2000) se volta a explorar o ensino de língua, fazendo com que este se mantenha vinculado ao questionamento ideológico. Isso é, pelo fato de as autoras terem observado, através da própria prática de ensino de inglês para leitura em contexto brasileiro, que a falta de domínio linguístico dos alunos impossibilitava o questionamento crítico autônomo.

As pesquisadoras em questão verificaram que os alunos observados utilizavam basicamente duas estratégias de leitura para minimizar o pouco conhecimento de inglês. Ora usavam o professor como mediador, ora discutiam os textos com base nos fragmentos textuais que eram capazes de compreender. Tais estratégias consistem em problema para quem deseja se tornar leitor crítico, sobretudo no caso de uma LE. Enfim, as autoras perceberam que a aquisição da língua estrangeira é de suma importância para que se desenvolvam leitores críticos (BUSNARDO; BRAGA, 2000).

Entendo que se faz necessário, nos setores nos quais os textos são empregados, que haja um enfoque sobre a formação de leitores ativos, que

questionem e tenham neles o sentimento de autonomia consolidado. Na pedagogia da leitura crítica, importa ressaltar, há a preocupação de tornar o aluno um leitor assertivo capaz de interpretar textos e linguagens em suas várias acepções.

Para o desenvolvimento de práticas de leitura capazes de “enxergar” nas entrelinhas do texto, Wallace (1992) julga ser necessário desenvolver um procedimento adequado. Contudo, a autora afirma que o leitor poderá adotar um posicionamento combativo ou de submissão frente ao texto, e que existem fatores importantes a se considerar, de acordo com a posição tomada. Sobre o assunto, Wallace também declara que o leitor pode mostrar-se extremamente submisso, ainda que domine o assunto. Assim, tem por certo que a submissão pode ser imposta ao leitor ou, ao invés de ficar submisso, poderá levantar questionamentos contra o autor, tanto no nível de proposições, como também no ideológico.

Nesse contexto, o autor em circunstância considera a ideologia como sendo as suposições do senso comum que auxiliam na legitimação das relações sociais e nas subdivisões do poder. Assim, aparentemente, afirma que a leitura plena desafia as pressuposições ideológicas e o conhecimento proposicional em textos escritos, cabendo ao professor a tarefa de orientar os alunos para que se atenham aos aspectos ideológicos subjacentes ao texto. Portanto, defende-se aqui a ideia de que a pedagogia crítica ajuda o leitor a manter sua posição de criticidade quando exposto a certos textos escritos, ficando consciente do que a leitura representa e como se dão seus processos. Cervetti, Pardales e Damico (2001) percebem, no trabalho de Wallace, a proposta de problematização de leitura dos textos pelo fato de compreender sua importância política e ideológica, como letramento, tornando os alunos mais ativos na lida com os textos escritos.

Pelo que pude observar, Wallace, assim como Busnardo e Braga (2000), enfatizam a atitude do leitor face ao texto. Essa consideração sobre a não passividade de um leitor com a criticidade desenvolvida tem respaldo nos conceitos neogramscianos de “agência” e “resistência”¹⁸.

Defende-se, desse modo, que o sujeito não deve ficar completamente determinado pela linguagem, pelo discurso e pela ideologia. Dessa forma, Wallace, Busnardo e Braga (2000) defendem a ideia segundo a qual o sujeito é agente,

¹⁸ Segundo Busnardo e Braga (2000) as noções gramscianas de leitura “resistente” questionariam e desmascarariam a hegemonia, ou seja, as pedagogias que se apoiam somente nas estratégias de oposição não são eficazes. Deveria haver a agência diante da leitura, ou seja, dentro da estrutura; e resistência dentro de hegemonia.

estando pré-disposto a exercer a autocrítica ideológica. Isto é, possui livre arbítrio para discernir qual a melhor postura a tomar diante dos textos. O leitor desprovido de liberdade, por consequência, está praticamente condenado a uma leitura subordinada do texto que pode difundir uma ideologia hegemônica.

A partir da discussão dos conceitos de leitura, pedagogia crítica e leitura crítica, anteriormente apresentados, é plausível pressupor que, para a concretização de uma pedagogia crítica na sala de aula de língua inglesa, seria importante definir o papel do professor em uma prática de leitura que se diz crítica. Nessa perspectiva, as pessoas “constroem” o valor e a ideologia que permeiam um dado acontecimento e que estão subjacentes a essas ações (BAYNHAM, 1995).

Tais constatações parecem deixar evidente que, quando as reflexões apresentadas aqui são tomadas como base, os docentes que utilizam práticas de leitura coerentes com as da pedagogia crítica teriam, basicamente, duas ocupações: a de atuar como aquele que desnuda a realidade, tendo a responsabilidade de conscientizar os alunos a respeito da ideologia dos discursos hegemônicos, e a de ajudar os alunos a se pactuarem com outros discursos, na busca da justiça e da igualdade. Todavia, nessa perspectiva teórica, não se pode ignorar o fato de que cabe ao professor, que se pretende crítico, desvendar a realidade, conscientizar e oferecer ajuda nas interpretações das ideologias implícitas nos discursos. Isso no que toca ao ensino seja da disciplina LE, seja de qualquer outra com a qual se ocupa.

Na próxima seção farei algumas considerações dentro da visada teórica do letramento, contrastando-as com o conceito de alfabetização.

2.2 Letramento e Letramento Crítico

Antes de discutir as definições do letramento crítico, é importante que se discuta o papel e a necessidade do letramento de forma geral. Para muitos estudiosos, o conceito inclui o que Freire e Macedo (1990) defendem como educação libertadora. Em outras palavras, a noção de que indivíduos letrados são capazes de atuar de forma independente e flexível na sociedade. Embora essa definição se mostre mais abrangente, talvez seja preciso adequá-la a uma definição

na qual o letramento possa ser relevante para o exercício da cidadania em um contexto democrático.

Em sua fase inicial, o termo *literacy* era traduzido para o português como alfabetização. Porém, estudiosos viram a necessidade de tratar a palavra como letramento, pois o termo em inglês carregava significados que superavam os limites da definição de alfabetização. Tfouni (2010), por sua vez, diferencia os termos por representarem processos distintos. Assim, explica que “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade” (TFOUNI, 2010, p. 22).

Por isso, um indivíduo alfabetizado não é necessariamente considerado letrado. Isso equivale a dizer que a palavra alfabetizado define o indivíduo que sabe ler e escrever; já o termo letrado denota a pessoa que sabe ler e escrever, mas que, cumpre de forma adequada às imposições sociais de leitura e de escrita. Alfabetizar letrando significa ensinar a ler e a escrever na conjuntura das práticas sociais da leitura e da escrita. Assim, de acordo com Soares (2000), o educando deve ser alfabetizado e letrado.

Por ser um fenômeno sociocultural, ou seja, acontece em todos os meios sociais, o letramento implica tanto o desenvolvimento da aprendizagem quanto o da linguagem. Tal letramento, quando tratado à luz das teorias de Vygotsky,¹⁹ bem como de outros estudiosos como Ausubel,²⁰ que o sucederam, explicita a ideia segundo a qual o ser humano se constitui da forma que é em sua relação com o outro na sociedade.

Dessa forma, pode-se concluir que letramento e aprendizagem são indissociáveis, porque envolvem processos metacognitivos e metalinguísticos para se concretizarem. Diante dessa complexidade, o interesse de estudiosos pelo tema,

¹⁹Vygotsky (1984) considera o letramento como o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação pelo uso de instrumentos mediadores. Provoca o desenvolvimento de formas mais sofisticadas do comportamento humano: os “processos mentais superiores”, como: o raciocínio abstrato, a memória ativa, a resolução de problemas, além de outras funções psicológicas superiores.

²⁰ Ausubel (1965) destacou que a identificação da estrutura cognitiva dos alunos e identificação dos conceitos amplos, de cada disciplina, precisam estar associados por meio do conhecimento do contexto da escola e do aluno. Assim, os conhecimentos historicamente acumulados serão transformados em conteúdos escolares e possibilitarão o entendimento da realidade como um todo.

não apenas do campo da educação, mas também da área das Ciências da Linguagem, tem aumentado. Ampliando-se, dessa forma, as perspectivas de estudos sobre o assunto.

Inicialmente, o objetivo do estudo do letramento – termo criado por especialistas em Educação, usado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato, em 1986, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* – foi o de separar as investigações sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, conforme assevera Kleiman (1995).

A alfabetização, de acordo com a concepção de Freire (1990), já apresenta semelhanças com o que se entende atualmente como letramento, pois para o autor, o termo excede o simples conceito de codificação e decodificação dos signos linguísticos:

Isto é, a alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos (FREIRE, 1990, p. 12).

Já o letramento pode ser definido como conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e, também, enquanto tecnologia, em contextos específicos e com objetivos específicos (SCRIBNER e COLE, 1981).

O termo “letramento” nasceu no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (SOARES, 2000).

Subsequentemente, pesquisadores como Kleiman (1995), Soares (2000), Tfouni (2010), entre outros, passaram a usar o termo, deixando evidente que é difícil conceituar letramento por existirem diversas abordagens.

Kleiman (1995), em sua obra *Os Significados do letramento*, lembra quão importantes foram os estudos sobre o letramento no Brasil e sua relevância para a mudança da realidade social dos grupos marginalizados os quais não tinham acesso à escrita. Nessa mesma direção, Bakhtin (2003) ressalta que os efeitos da dicotomização da produção oral e da escrita, promovidos por muitos veículos de comunicação, são perigosos quando existe a ideia de que a aquisição da escrita

causa desenvolvimento cognitivo, reproduzindo, assim, o preconceito e a discriminação dos grupos que não fazem uso da escrita.

Para que se tenha uma visão adequada do que foi discutido por Kleiman, basta que sejam observados os modelos de letramento conhecidos como “autônomo” e “ideológico”, apontados por Street (apud KLEIMAN, 1995).

O modelo autônomo refere-se à escrita como modelo independente, ou seja, não estaria restrita ao contexto no qual foi produzida para ser interpretada. Ressalta uma tendência maior para a abstração do sujeito a partir da aprendizagem da escrita e a valorização dela em detrimento da oralidade (STREET, 1984 apud KLEIMAN, 1995).

De acordo com o trabalho de Street, em seu livro *Literacy in Theory and Practice* (1984), no modelo autônomo há a alegação de que o letramento tem efeitos cognitivos, independentemente do contexto em que existe e de seus usos em uma determinada cultura. Pode-se constatar que o letramento, em particular no ensino da produção textual, na fala ou escrita, é, portanto, “ideológico”. Tal processo é parte de um arsenal de conceitos, convenções e práticas que privilegiam uma formação social como se fosse natural, universal ou, pelo menos, o ponto final de uma progressão normal de desenvolvimento (alcançado apenas por algumas culturas, graças à sua inteligência ou tecnologia).

O modelo ideológico de letramento não deve ser compreendido como oposto ao autônomo, pois vê a aquisição da escrita na escola sobre outra lógica, isto é, a da relação cultural e de poder. Kleiman (1995) afirma também que os estudos do modelo ideológico ampliam o campo de investigação da leitura e da escrita, porque abordam outras questões de práticas discursivas em que existe a língua oral e a escrita; ou seja, vão para além da dicotomia oralidade/escrita. Nessa teoria, um “modelo ideológico” tenta entender o letramento em termos de práticas sociais concretas e teorizá-lo em termos de ideologias nas quais diferentes letramentos são incorporados. Letramento, de qualquer tipo, tem consequências apenas conforme atua em conjunto com um grande número de outros fatores sociais, incluindo as condições políticas e econômicas, a estrutura social e as ideologias locais.

As teorias do letramento perpassam os limites da escrita, porém, como já mencionado, por representarem um conjunto de práticas e competências que ajudam os alunos a desenvolverem a própria percepção da realidade. Tal

sentimento, por sua vez, possibilita a liberdade para que os leitores percebam seus papéis diante dos códigos da “cultura do poder” (DELPIT, 1995).

Com relação à disseminação do conhecimento como ferramenta de libertação, a escola representa uma das maiores agências de letramento à disposição da sociedade. Nesse sentido, Kleiman ressalta que

[...] a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como, lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (1995, p. 20).

Destarte, parece ser substancial a criação de políticas públicas que busquem solucionar os graves problemas que o país tem enfrentado no segmento educacional, para que seja oferecido à população o direito à alfabetização e ao letramento. Possibilitando, assim, que o total exercício da cidadania esteja acessível a todos, no intento de facilitar a vida das pessoas no seio das sociedades.

Em face dessa necessidade, considero que não basta proporcionar o acesso aos estudos dos letramentos aos alunos, visto que há outros desafios trazidos pelo mundo contemporâneo, como os efeitos da globalização. Ou seja, a aproximação e a agregação das diferentes culturas de distintos povos em nossa sociedade podem, às vezes, fazer com que essas diferenças coexistam de forma conflituosa.

No entanto, nem sempre as partes envolvidas nos embates procuram compreender seus próprios pontos de vista, nem tampouco as próprias posturas e as daqueles que pensam de forma diferente. O que se espera, diante desse contexto, é que os confrontos existentes sejam resolvidos ou ao menos amenizados. Para isso, há a intenção pedagógica de preparar os alunos para lidar com tais cotejos de forma crítica, por meio do letramento crítico, haja vista que foi desenvolvido por teóricos sociais preocupados em diminuir a injustiça e as desigualdades sociais que afetam os grupos menos favorecidos (SOUZA, 2011a).

Esses pensadores críticos perceberam que as relações de poder desiguais são predominantes. Assim sendo, os que detêm o poder geralmente escolhem quais “verdades” devem ser divulgadas, visando, desse modo, à obtenção de privilégios.

Motta (2008), em relação a isso, afirma que o letramento crítico busca engajar o aprendiz em uma atividade crítica por intermédio da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isso pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade.

De conformidade com Luke e Freebody (1997), o trabalho desenvolvido por Freire (1987) evidenciou que educação e poderes políticos são interdependentes. Portanto, instituições como a escola e outras entidades governamentais podem contribuir para que tal ideologia seja perpetuada, mantendo, assim, a estagnação social. Nesse contexto, percebo que nas escolas, apenas o conhecimento específico é legitimado. Excluem-se, dessa forma, os grupos que não são considerados capazes de contribuir para o processo de autenticação, ou seja, daquilo que é considerado como conhecimento que abarque as várias interpretações da realidade.

O letramento crítico, para Baynham (1995), está estritamente relacionado ao engajamento do sujeito em uma atividade eminentemente crítica ou problematizadora, que se consolida por meio da linguagem como prática social. Assim, tem por certo que

O letramento crítico necessariamente implica em operacionalizar sobre nível da linguagem como prática social; ele envolve identificar o que é problemático, não aceitando a versão tida como garantida. Ele envolve perguntar “por quê?” Isto também quer dizer que, como prática social, o letramento crítico não existe em um vácuo, mas é expresso ou realizado no processo social (BAYNHAM, 1995, p. 24).

Freebody e Luke (1990) explanam que, para que alguém possa ler na perspectiva do letramento crítico, deveria se tornar um *text analyst* (analista de textos), pois este presta atenção aos efeitos sociais dos textos. Isso só é possível se o leitor dominar as outras competências como a de *text decoder* (decodificador de textos), capaz de reconhecer as letras do alfabeto e saber como elas soam. Tem de reconhecer como esses sinais se combinam para formar palavras, e como palavras formam frases; a de *text participant* (participante do texto), o qual tem de interagir com o texto e tirar o significado dele, dando-lhe sentido; e a de *text user* (usuário do texto), que usa muito os textos. Ele lê, escreve e visualiza todos os tipos de efeitos em diversos gêneros textuais – desde cartas de amor até mensagens de texto.

Isso significa que, quando o aluno passa por essas etapas, até chegar ao quarto processo, seu nível de letramento se amplia. Nesse caso, pode-se dizer que o sujeito adquiriu capacidade de ler textos com uma postura ativa, reflexiva. Com efeito, capacita-se a entender melhor o poder, as desigualdades e as injustiças presentes nas relações humanas. O texto, nessa teoria, é definido, enfim, como veículo por meio do qual os indivíduos estabelecem interação, usando os códigos e as convenções de determinada sociedade. Vale ressaltar que, quando falo em letramento crítico, filmes, conversas, músicas, romances, fotos, por exemplo, são todos tratados como textos. A propagação do letramento crítico facilita o desenvolvimento e a promoção da análise e de eventuais reformas em dadas condições sociais. Além disso, expõe aos alunos possíveis preconceitos e informações subjacentes contidas nos textos.

Nesse contexto, percebi que o desenvolvimento do letramento crítico incentiva os alunos a discutirem questões de poder de forma explícita, observando possíveis disparidades dentro de contextos sociais, tais como o *status* socioeconômico, a etnia, a classe social, o gênero, a orientação sexual, etc. O desafio que se apresenta é o de tornar os alunos criticamente letrados, ou seja, incentivá-los a dominar a habilidade de ler e criticar mensagens em textos, a fim de melhor compreender quais conhecimentos devem ser privilegiados.

Desse modo, torna-se essencial que os professores, no campo da educação, utilizem o letramento crítico para demonstrar ao aluno como se deve avaliar o funcionamento da linguagem na esfera da construção social da cidadania. Enfim,

Nessa perspectiva, a educação precisa dar conta das múltiplas formas que utilizamos para lidar com a imensa massa de informação que nos bombardeia diariamente, em qualquer que seja a comunidade onde estejamos. Quer moremos numa grande metrópole ou numa tranquila cidade do interior, ou mesmo em um sítio, recebemos uma enorme quantidade de informações que ativam nossos sentidos de diferentes maneiras. Ler uma informação e construir sentidos a partir dela de forma legítima é parte do processo de experimentar uma cidadania ativa da qual podemos nos beneficiar. É através da conscientização de aspectos discursivos da vida humana que a noção de cidadania pode ser experimentada pelos nossos alunos, nas escolas e na sociedade em geral. O entendimento da língua (discurso) como uma prática social heterogênea, contextualizada e cultural, pode levar nossos alunos a perceberem seu papel ativo na sociedade e a legitimarem experiências de cidadania (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 92).

Ainda sobre a leitura de diferentes tipos de texto em LE, na perspectiva do letramento crítico, há que se pontuar que, para ampliar a capacidade dos alunos de se perceberem como indivíduos, é importante que aprendam a respeitar os pontos de vista dos colegas, em uma sociedade plural, pois a leitura é uma prática social coletiva. Acerca disso, Jordão e Fogaça (2007) declaram ainda que

O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras pode assim construir com os alunos uma percepção de seu papelativo na transformação da sociedade, uma vez que a sala de aula pode ser um espaço onde se questionem as próprias visões de mundo, onde se investiguem de onde vêm as diferentes perspectivas construídas por nós (incluindo aquelas que se supõem estejam presentes nos textos impressos) e para onde tais perspectivas podem levar, que consequências elas podem ter em nossas percepções identitárias e nas representações que fazemos do mundo. Ao questionar pressupostos e implicações de diferentes pontos de vista na sociedade – e nos textos – e assim ampliar nossas perspectivas, é possível que os alunos sejam capazes de também perceber-se enquanto sujeitos críticos, capazes de agir sobre o mundo e seus sentidos. O ensino de línguas estrangeiras, nesta perspectiva, objetiva um alargamento da compreensão de que as línguas são usadas de formas diferentes, em contextos diferentes com pessoas diferentes e propósitos também diversos e, desse modo, possibilitar a construção e o uso de procedimentos interpretativos variados no processo de construção de sentidos possíveis (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 93).

Em consonância com a citação anterior, considero que, uma vez que os alunos desenvolvam suas próprias percepções acerca da importância de aprender a língua inglesa ou uma LE, passam a ter condições de tomar decisões sobre o que considerar relevante no processo de leitura e construção de sentidos. Quando os alunos se tornam criticamente letrados, são capazes de analisar o desenvolvimento contínuo dos próprios papéis que desempenham no mundo, e como suas experiências fazem sentido em um determinado contexto (COLIN LANKSHEAR e MICHELE KNOBEL, 2002).

Para tanto, é preciso que aprendam a "ler" de forma reflexiva. "Ler", nessa conotação, significa dar sentido às mensagens de toda sorte, em vez de apenas olhar para as palavras em uma página e compreender o significado delas isoladamente. Possivelmente, uma educação centrada no desenvolvimento do letramento crítico vem como uma resposta à marginalização de um número crescente de estudantes brasileiros que não fazem parteda "elite dominante".

Quando esses alunos aprenderem a utilizar as ferramentas do letramento crítico, poderão, em princípio, expor, discutir e tentar resolver as injustiças sociais dentro de suas próprias vidas.

Como se vê no decorrer deste trabalho, desde o surgimento dos estudos sobre o letramento crítico seu arcabouço teórico vem se transformando, seja pelas contribuições teóricas, seja pelo fato de que novas situações de aplicabilidade desses estudos surgem diariamente. Isso faz com que novas teorias sejam acrescentadas e ressignificadas para dar conta de resolver os problemas que se apresentam na nossa realidade, dentro ou fora da escola.

Pesquisas de várias áreas do conhecimento possibilitam distinguir o letramento crítico em termos de objetivos. Segundo Coradim (2008, p. 28), existem três dimensões, a saber: “1) letramento crítico para tornar o cidadão consciente da realidade; 2) letramento crítico para transformação; 3) letramento crítico para dar acesso (inclusão)”. Diante das afirmações dessa autora, apresento a seguir algumas considerações sobre a tríade de dimensões sugerida pela estudiosa.

A primeira das quais diz respeito à conscientização da realidade que encontra apoio em Baynham (apud CORADIM, 2008), na qual o letramento crítico é definido como uma ação que busca engajar o indivíduo em uma atividade crítica, materializando-se por intermédio da linguagem como prática social. Assim, o letramento crítico é realizado em um processo social, dentro de um contexto, tendo como objetivo desenvolver a consciência crítica. Além disso, nesta dimensão, Falk-Ross (apud CORADIM, 2008) esclarece que o letramento crítico trabalha com leitura e escrita, visando à discussão e reflexão na intenção de fazer com que os alunos possam ser capazes de resolverem problemas e compreenderem as próprias realidades.

A segunda dimensão visa à transformação, nos termos de Wielewicki (2007). Assim, a autora afirma que o objetivo da educação crítica é ajudar os alunos na identificação de questões do poder e da ideologia que os envolvem e, ainda, utilizar o conhecimento obtido para promover a transformação de suas realidades. A partir dessa percepção, o aluno poderá desenvolver a própria voz²¹ e desempenhar seu papel de agente na sociedade.

²¹Para Wielewicki (2001b), não é suficiente apenas dar voz aos estudantes, mas mostrar-lhes que têm voz, isto é, são sujeitos falantes e atuantes.

Existem, enfim, declarações no trabalho de outros autores que corroboram a ideia de Wielewicki. Nesse caso, pode-se citar Mclaughlin (apud CORADIM, 2008), que afirma que o letramento crítico faz referência às relações de poder, promovendo reflexão, transformação e ação. De modo a permitirem que indagações e interpretações de situações-problema sejam feitas. Além dos referidos teóricos, há amparo nos trabalhos de Rogers, Fairbanks e Hughes (apud CORADIM, 2008), que também definem o letramento crítico em seus estudos como um processo que conduz à transformação da sociedade.

Já de acordo com a terceira dimensão, o letramento crítico é considerado meio de acesso. Em Norton (apud CORADIM, 2008) há a afirmação de que o letramento não pode ser definido apenas como um método a ser ensinado e, sim, como uma prática construída no social e localmente negociada. Isso representa um desafio ao professor, ou seja, compete-lhe tornar o ambiente educacional um espaço semiótico no qual os alunos tenham condições de construir significados por meio de textos multimodais. Autores como Ferrarelli (apud CORADIM, 2008) afirmam que as interpretações e os significados estabelecidos pelos alunos resultam das práticas sociais e políticas, palco do discurso e das relações de poder conduzidas pela linguagem.

Uma vez envolvidos no desenvolvimento de competências do letramento crítico, os alunos aprendem a reconhecer discursos repletos de injustiças na voz de certos atores sociais dominantes nos quais a sociedade, muitas vezes, lamentavelmente, parece se engajar. Tendo condições de participar de conversas sobre injustiças, privilégios específicos de um grupo em detrimento de outro, devido a questões raciais, socioeconômicas, religiosas, etc, aos alunos será dada a oportunidade de encontrar suas vozes. Por isso, Delpit (1995) afirma que a sociedade, tal como está organizada, tende a evitar que os alunos descubram que podem resistir a um sistema que procura limitá-los em um degrau mais baixo da escada social e econômica, calando-os.

O desenvolvimento de competências de leitura no letramento crítico permite que as pessoas passem a interpretar as mensagens no mundo moderno, através de uma lente crítica, e comecem a desafiar as relações de poder dentro dessas mensagens. Os professores que facilitam o desenvolvimento do letramento crítico incentivam os alunos a questionar temas sociais e instituições como a família, a pobreza, a educação, a equidade e a igualdade, a fim de criticar as estruturas que

servem como normas, bem como para demonstrar como essas normas não são percebidas por todos os membros da sociedade.

No letramento crítico há essa oposição ao modelo bancário (FREIRE, 1987). Ou seja, os professores que reconhecem o valor de desenvolvimento do letramento crítico não veem seus alunos simplesmente como receptáculos. Ao invés disso criam experiências que oferecem aos alunos oportunidades para construir ativamente o próprio conhecimento. Nessa concepção teórica, as escolas tornam-se espaços onde os alunos questionam as condições sociais por meio do diálogo sobre questões importantes para suas vidas.

Os docentes envolvidos no letramento crítico agem menos como mentores e mais como facilitadores, pois problematizam e questionam as relações de poder tradicionais, juntamente com seus alunos. O conhecimento emerge apenas por intermédio da invenção e reinvenção da realidade dos indivíduos, pela inquietação, questionamentos esperançosos e inquietos inerentes ao ser humano, que busca criar ambientes em que possam ser alunos e os alunos possam ser professores. Proporcionando, assim, um espaço dialético para que todos possam não somente aceitar, mas construir e interrogar as teorias acerca do conhecimento.

Além do que exponho nesse trabalho, posso reforçar o papel do professor quanto à perspectiva da leitura crítica, pois ele também tem a responsabilidade de ser crítico, e não apenas se limitar a formar leitores críticos. É preciso ainda que o docente estimule os alunos para que adquiram certo grau de autonomia, sendo capazes de discernir e refletir sobre aquilo que leem.

Nesse sentido, segundo Foucault, é necessário

[...] mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam ser; que elas têm por verdadeiros, por evidentes, alguns temas que foram fabricados num momento particular da História e que essa suposta evidência pode ser criticada e destruída (FOUCAULT, 2004b, p. 2).

De acordo com a citação acima, entendo que o professor pode auxiliar o aluno no desenvolvimento da análise crítica do conhecimento e do uso e das funções dos gêneros textuais, possibilitando aos alunos utilizarem esse

conhecimento para criticar e destruir os significados desses textos, visando compreendê-los e (re) interpretá-los

Em seu livro *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Freire (1992) afirma que

Ler um texto é algo mais sério. Ler um texto não é passear licenciosamente, pachorrentamente, sobre as palavras. É aprender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde e determinado. [...] Implica que o (a) leitor (a) se adentre na intimidade do texto para aprender sua mais profunda significação (1992, p. 76).

Levando-se em conta as afirmações de Freire (1992), as abordagens de leitura, seja na concepção de leitura crítica, seja na de letramento crítico, convergem para o fato de que os sujeitos devem ler criticamente. No caso da leitura crítica, enfatizam-se a interpretação e a discussão dos aspectos restritos aos textos. No letramento crítico, por sua vez, há um empenho na criação de novos discursos, questionando não somente as ideologias vigentes, mas também promovendo transformações sociais.

No quadro a seguir, observam-se as diferenças entre leitura crítica e letramento crítico, de acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001).

Área	Leitura Crítica	Letramento Crítico
Conhecimento (epistemologia)	O conhecimento é adquirido através da experiência sensorial no mundo ou através do pensamento racional; uma separação entre fatos, inferências e julgamentos de leitor é assumida.	O que conta como conhecimento não é natural ou neutro; o conhecimento é sempre com base nas regras discursivas de uma determinada comunidade, e é, portanto, ideológico.
Realidade(ontologia)	A realidade é diretamente cognoscível e pode, portanto, servir como uma referência para a interpretação.	A realidade não pode ser conhecida de forma definitiva, e não pode ser capturada pela linguagem; decisões sobre a verdade, portanto, não pode ser baseadas em uma teoria da correspondência com a realidade, mas em vez disso

		devem ser feitas localmente.
Autoria	Detectar as intenções do autor é a base para os níveis mais elevados de interpretação textual.	Significado textual é sempre múltiplo, impugnado, cultural e historicamente situado, e construído dentro das relações diferenciais de poder.
Objetivos instrucionais	Desenvolvimento de competências de nível mais elevado de compreensão e interpretação.	Desenvolvimento da consciência crítica.

Quadro 1 – *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy* (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Ao observar a tabela acima, nota-se que a leitura crítica demanda consciência crítica da linguagem. Já, o letramento crítico, além de visar à transformação social, requer semelhante consciência perante a linguagem. No entanto, no tratamento do texto não se restringe a uma ou duas interpretações; sugere que pode haver várias interpretações para um mesmo texto. Isso dependerá de alguns fatores, tais como a posição em que o autor se encontra, a posição dos leitores e seus papéis, o contexto, as questões de língua, o poder e a política, além das conexões feitas entre o poder, a diversidade, o acesso e a capacidade desses leitores de construir e desconstruir os textos (JANKS et al., 2014).

Além das definições de leitura crítica e de letramento crítico apresentadas no parágrafo anterior, pode-se ainda salientar a necessidade de redefinir os objetivos do letramento crítico. Souza (2011b) demonstra que é preciso dar nova dimensão aos preceitos dessa perspectiva teórica. Isso com vistas a buscar expandir e adequar tais noções nas áreas de atuação, de forma tal que suas premissas sejam capazes de resistir aos aspectos temporais e históricos nos domínios da educação contemporânea.

Em seu artigo *Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado*, Souza (2011b) faz considerações sobre os conflitos criados entre as culturas devido à influência da globalização. Em razão disso, o autor fala da importância de se preparar os alunos para que possam lidar com as diferenças levantadas diante de tais embates.

Por isso mesmo, sugere que deve haver mudanças conceituais do que se pode chamar de letramento crítico tradicional. Assim, o autor apresenta uma

redefinição que também será usada para dar embasamento teórico ao presente trabalho.

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

Quadro 2 – Diferenças entre Letramento Crítico Tradicional e Letramento Crítico Redefinido (SOUZA, 2011b).

Ao se observar os quadros comparativos, verificamos que, já em 2011, havia, segundo o autor, alguns conceitos que poderiam não ser suficientes para explicar, de forma satisfatória, os fenômenos desencadeados nas interações que ocorrem na convivência dos sujeitos em dada sociedade. Dessa forma, Souza chama a atenção dos indivíduos para que procurem perceber não apenas como certo autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas, ao mesmo tempo, perceber como, enquanto leitores, a percepção dos indivíduos a respeito desses significados e de seu contexto sócio-

histórico está inseparável de seu próprio contexto sócio-histórico e dos significados que dele adquirem.

Na redefinição de letramento crítico apontada por Souza (2011b), fica evidente que, na concepção tradicional de letramento crítico, há uma ligação maior com os construtos teóricos da pedagogia crítica; isto é, o letramento crítico tradicional consiste em uma transição entre as duas teorias críticas. O referido autor, por ser oportuno, apresenta um letramento crítico que deve abordar questões mais abrangentes e atuais no tratamento da leitura/escrita e do leitor/autor na seara da produção de significados.

Pelo que pude apreender, o autor busca outras formas de analisar a interação, de modo a tornar a convivência com as diferenças mais pacífica, evitando que resultem em um confronto direto. Porém não busca, em contrapartida, uma harmoniosa eliminação das diferenças.

2.3 Letramento Crítico na Sala de Aula

Quando discuto letramento crítico em sala de aula, percebo que é nesse âmbito que a interação entre linguagem, poder práticas sociais e acesso aos bens e aos serviços sociais acontece. Isso uma vez que se mostra como objetivo da escola contemporânea desenvolver alunos independentes. Para tornar-se um indivíduo autônomo, é preciso que seja capaz de pensar criticamente.

A fim de desenvolver estratégias de leitura de textos com os alunos, fez-se necessário incentivá-los a desconstruir a estrutura e as características textuais. Isso em razão de que precisam perceber que os textos não devem ser considerados atemporais, universais e não tendenciosos. Para incentivar a busca permanente de aspectos problematizadores do texto, pode-se engajá-los na exploração de leituras alternativas, estritamente ligadas aos valores subjacentes ao texto. Levando, por conseguinte, em consideração o tempo e a cultura nos quais o texto foi construído.

O aluno, além da possibilidade de se tornar independente, poderia aguçar a capacidade de “aprender a ler o mundo” e isso, obviamente, é uma qualidade que os

professores almejam alcançar com seus alunos. Tal desejo foi bem explicado por Freire (2011), pois a

[...] leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto [...] A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada (FREIRE, 2011, p.20).

Nos domínios do letramento crítico, nos diferentes gêneros e tipos textuais, são encontráveis aspectos relevantes a serem analisados e discutidos com a utilização de um olhar que desafie as normas sociais. Os discentes, por vir a propósito, podem avaliar que tipo de conhecimento está sendo privilegiado em certos textos e aprender a desconstruir a mensagem contida neles. Como leitores, também devem avaliar a construção social de um texto e questionar quais fatores podem ter influenciado o autor a criá-lo de uma maneira específica, dentro de uma perspectiva de pluralidade de interpretações textuais possíveis. Por isso, é importante dizer que o letramento crítico “[...] apresenta-se como uma alternativa para ressaltar aos nossos olhos a multiplicidade de maneiras de construir sentidos e entender o mundo” (JORDÃO, 2007, p. 24).

Além disso, utilizando-se do letramento crítico, os professores incentivam os alunos a olharem os textos de outras perspectivas e recriá-las do ponto de vista dos grupos marginalizados, por exemplo; ou recriá-las de acordo com outros pontos de vista, a fim de analisar as relações de poder e as desigualdades sociais promovidas por quaisquer textos.

Como pôde ser verificado, autores como Freire (1987), Jordão (2007), Monte Mór (2013), Souza e Andreotti (2008), além dos outros mencionados neste trabalho, buscam alternativas de ensino que visam mitigar os problemas enfrentados na escola. No presente trabalho, foquei o ensino de inglês e pude perceber que um dos fatores que contribuem para a manutenção do *status quo* educacional reside, justamente, na falta de criticidade dos alunos ou mesmo dos professores.

Nesse sentido, entendo que o conteúdo dos textos pode ser usado com fins diversos. É válido destacar que nenhum texto deve ser considerado neutro, logo os alunos poderão desenvolver meios de reconhecer os efeitos de tais textos no contexto social de maneira geral e, também, sobre eles próprios.

Nessa discussão, Behrman (2006) afirma que o desenvolvimento do letramento crítico pode incentivar o aluno ao exame da justiça e da exploração da linguagem no meio social de inúmeras formas. O autor defende a ideia segundo a qual os tipos específicos de aula devem auxiliar os discentes a investigarem as relações de poder que são encontradas na língua e na literatura. Afirma ainda que essas práticas mostram aos alunos que a linguagem nunca é neutra. Por fim, salienta que o desenvolvimento de uma pedagogia que inclua o letramento crítico se apresenta como um processo orgânico que precisa ser continuamente revisto e redefinido.

Nas aulas com o letramento crítico, atividades envolvendo leitura de textos complementares e leitura de textos de gêneros diversos devem partir de uma perspectiva resistente. Isso porque o texto pode ser interpretado sob várias perspectivas, incluindo as visões do leitor, do autor e o ponto de vista resistente baseado no mundo (ALFORD, 2001).

Com base no que já foi dito sobre o letramento crítico, é preciso verificar como o aluno de língua inglesa do Colégio Militar de Campo Grande reage durante os “momentos críticos” de interação, circunstância na qual precisa fazer escolhas individualmente e compartilhá-las com os outros.

Sendo assim, diante das propostas teóricas de caráter crítico, considero que o desenvolvimento da leitura, do sentido de agência, da autonomia reflexiva e do raciocínio crítico ocorrem gradual e cumulativamente, ao longo da vida. Além de estar relacionado igualmente a outros aspectos do desenvolvimento humano e pessoal, ao contexto histórico-cultural, às experiências vivenciadas e à forma como as pessoas as vivenciam no cerne das interações compartilhadas com outros.

Terminada esta etapa do trabalho, a seguir explicitarei os princípios metodológicos desta pesquisa.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, procuro explicitar a base metodológica que deu suporte à pesquisa, segundo Minayo) (2009, Janks (2013) e Wielewicky (2001b). O estudo se insere no campo da pesquisa qualitativa e interpretativa, que pode ser utilizado quando se tem a intenção de compreender os significados estabelecidos pelos partícipes na conjuntura social e no contexto de interação. Tendo como enfoque os processos interativos entre professor-pesquisador e alunos-pesquisados que empregam os textos e a leitura como mediadores, o presente estudo buscou observar de que maneira os momentos de interação, nas aulas de língua inglesa, refletem as perspectivas da leitura crítica e do letramento crítico; e como as perspectivas de interpretação dos alunos podem ser ampliadas nas aulas de leitura.

Tendo em vista, que a linha de pesquisa do Programa de Mestrado *Stricto Sensu* em Letras da UEMS: Produção de Texto Escrito e Oral tem como um dos objetivos abordar o funcionamento do sistema linguístico em sua relação sujeito-mundo, bem como a diversidade do discurso nas modalidades oral e escrita em um contexto sócio-histórico, utilizo aqui o arcabouço teórico da metodologia qualitativa. Isso por ser a mais adequada quando é preciso obter uma visão detalhada do objeto de estudo durante os eventos de letramento no ensino de leitura. A presente pesquisa, por ser oportuno, proporcionou a percepção de que as atividades de letramento em sala de aula estão ligadas às tradições históricas e filosóficas, e que estas proporcionam uma lente para distinguir tais práticas.

O objetivo, nesse ponto, foi o de provocar os alunos para que trouxessem à tona suas opiniões e, a partir delas, reflexões que pudessem ser feitas sobre os pressupostos que fundamentam duas abordagens pedagógicas de letramento: uma delas mais influenciada pelo humanismo liberal e, a outra, situando-se dentro de perspectivas críticas pós-modernas.

A propósito, de acordo com Janks (2013),

Uma abordagem crítica reconhece que a linguagem nos produz como tipos particulares de seres humanos e que as palavras não são inocentes, todavia trabalham no sentido de nos influenciar. Da mesma forma que podemos reconhecer que o nosso mundo não é geograficamente, politicamente, ambientalmente e nem socialmente

neutro ou natural, ou seja, foi constituído pela história e moldado pela humanidade (JANKS, 2013, p. 225). (tradução do pesquisador)

Em conformidade com a citação de Janks (2013) procuro esmiuçar os depoimentos dos alunos e, com isso, ter condições de observar como se dão os processos educativos ao longo das atividades desenvolvidas. Isso em virtude de que entendo que tal prática pode fomentar o desenvolvimento do letramento crítico nos alunos.

3.1 Tipo de Pesquisa

No estudo empreguei uma abordagem qualitativa, de cunho interpretativo, com o objetivo de descobrir respostas para perguntas formuladas *a priori*. Nessa conjuntura, entendo que essa seja a abordagem mais adequada pelo fato de fazer emergir os conceitos de leitura engendrados nas vozes dos alunos durante as práticas de letramento em sala de aula.

Ressalto que utilizei as premissas da pesquisa qualitativa de acordo com Minayo (2009), para quem

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (2009, p. 21).

Os dados coletados durante os eventos de interação, isto é, as transcrições foram, também, analisadas à luz da pesquisa interpretativista.

Essa perspectiva metodológica, portanto, é bastante usada nas ciências sociais por possibilitar a construção de dados a partir da análise, mesmo que se disponha de poucos eventos na situação investigada. Além disso, observei – na tentativa de compreender as realidades não quantificáveis – as opiniões dos alunos,

por meio de perguntas, graças às quais foram trazidos seus pontos de vista para as discussões, registrando-as em áudio, no intuito de gerar informações, por conseguinte, delinear os dados deste estudo.

As práticas realizadas no estudo, por sua vez, visaram desenvolver procedimentos de construção de sentidos que ampliassem a comunicação dos alunos, para que suas relações de comunicação fossem estreitadas com os textos trabalhados. Ainda com relação à presente pesquisa, esta busca entender e compreender os fenômenos sociais gerados nos discursos produzidos no contexto pesquisado. Desse modo, o presente estudo está, também, inserido na linha da pesquisa etnográfica.

Wielewicki (2001a) afirma que

[...] a pesquisa etnográfica pós-moderna não tem a preocupação de representar verdadeiramente a cultura de um grupo de pessoas; ela reconhece o indivíduo fragmentado e a impossibilidade de totalização do conhecimento. Em outras palavras, é discurso, verdadeiro em um contexto, mas que não deixa de ser uma versão construída do outro mesclada com a visão de si mesmo. A situação que o pesquisador descreve da sala de aula não é um retrato fiel, nem as conclusões e as sugestões apontadas constituem caminho seguro para a solução dos problemas – se é que todos os envolvidos consideram as questões levantadas pelo pesquisador como “problemas” ou como desvios das normas, demandando correção. Não podemos saber se as ruínas são de um edifício sagrado ou profano, apenas nos convencemos, ou não, da imagem que nos é desenhada (WIELEWICKI, 2001a, p. 27).

Diante do exposto, a presente pesquisa qualitativa configura-se como etnográfica, de campo e com estudo de caso realizado a partir da transcrição das discussões ocorridas nas aulas de língua inglesa. Os conhecimentos linguístico-discursivos dos textos foram considerados, por acreditar que são importantes para a instrumentalização dos alunos no sentido de “empoderá-los” na superação de eventuais obstáculos que possam vir a enfrentar.

A pesquisa teve como *corpus*, para análise, três encontros de duas horas cada, que foram ministrados por mim tendo seis alunos do EM do CMCG como participantes. Planejei as aulas centradas no texto, com ênfase na leitura. Diante disso, debates foram promovidos, partilhados e negociados entre os alunos por meio de práticas de socialização que revelaram suas atitudes e opiniões frente aos textos

trabalhados. Observei como os “momentos críticos” se manifestaram durante as leituras em ambas as perspectivas teóricas.

Soares (2015), inspirada em Pennycook (2001) discute o termo momentos críticos como aqueles que

[...] desafiam pressupostos chave sobre letramento crítico e ensino de línguas. [...] 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. (SOARES, 2015, p. 63).

Associo essa releitura de Soares (2015) às minhas práticas, pois no decorrer do presente estudo procurei trazer à tona momentos críticos a partir das negociações de sentidos depreendidos das leituras realizadas ao longo das interações. Como a pesquisa qualitativa trabalha com dados subjetivos, opiniões, valores e os fenômenos, procurei convergi-la para uma prática diferenciada com relação ao objeto de estudo, pois os instrumentos utilizados foram situações “problematizadoras” provocadas durante as leituras (MINAYO , 2009)

As abordagens de leitura utilizadas forneceram os instrumentos para que fosse possível investigar a coerência e a argumentação presentes nas falas dos alunos. Como consequência disso, procurei promover maior liberdade para que os conhecimentos discursivos e gramaticais dos pesquisados, diante dos textos, ficassem em segundo plano. Enfatizando-se, assim, os seus discursos no plano dos argumentos por meio de interações durante as leituras realizadas. Dessa maneira, pude observar se tais questionamentos eram aplicáveis à realidade dos alunos.

No percurso da pesquisa, procurei não interferir nas opiniões dos alunos quando desafiados pelas atividades a que foram submetidos. Nem tive a intenção de mudá-las, muito menos interferir na interação entre eles. Observei como se deram os processos de “ressignificação” das crenças e expectativas dos alunos, de acordo com suas opiniões e dentro de suas respectivas representações sociais.

3.2 Contexto da Pesquisa: O Colégio Militar de Campo Grande

Os dados desta pesquisa foram construídos no Colégio Militar de Campo Grande (doravante CMCG), em Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul. Os colégios militares são estabelecimentos de ensino que fazem parte do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), que pertencem ao Sistema de Ensino do Exército e está subordinado à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (doravante DEPA), sediada no Rio de Janeiro-RJ. A DEPA é responsável pela supervisão, controle e direção, além da organização da gestão escolar e da coordenação das atividades de ensino do sistema.

No contexto militar de ensino, os colégios militares esperam que a filosofia do Exército Brasileiro seja seguida. Principalmente no que concerne ao respeito à hierarquia e à disciplina, bem como a atividades e relacionamentos entre funcionários civis e militares, dentro ou fora dos domínios da instituição.

O SCMB possui doze Colégios espalhados em diferentes regiões do Brasil. O sistema oferece o ensino básico aos alunos oriundos do meio civil, por meio de processo seletivo, e para filhos de militares que são transferidos para as cidades onde há colégios militares. O aluno pode ingressar no Ensino Fundamental (do 6º ao 9º anos) e no Ensino Médio (do 1º ao 3º anos) no período matinal. Atualmente há oferta de estudo integral para o 6º ano do Ensino Fundamental.

O CMCG foi criado pela Portaria Ministerial nº 324 de 29 de junho de 1993, tendo iniciado suas atividades no dia 6 de fevereiro de 1995. Tem como modelo educacional a tradicional estrutura do Exército e o sistema federal de educação. Na época, como atualmente, o corpo docente se constituía e ainda se constitui de professores militares e civis. Por se tratar de uma escola situada em organização militar, o CMCG tem como filosofia de trabalho e diretrizes as premissas do Exército Brasileiro. Porém, por trabalhar com o ensino sistemático, é norteado pelos princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Capaz de atender a 1.150 alunos de ambos os gêneros e a membros das Organizações Militares do Exército Brasileiro, o colégio tem como intuito principal oferecer o ensino básico. Apesar de terem sido concebidos com tal intenção, os colégios militares são instituições diferenciadas com relação à categoria de ensino. Regidos por normas internas próprias, situam-se em uma categoria *sui generis* na qual não são “[...] considerados como instituições públicas e nem como instituições

privadas [...] e não podem ser submetidas, totalmente, ao regime legal das demais instituições de ensino” (BRASIL, 1998, p. 6), de acordo com a LDB – Lei nº. 9.394/96, em seu artigo 83.

Ainda no que diz respeito à regulação do ensino militar, apesar das diferenças existentes, pode-se observar que, em consonância com o artigo 83 da LDB, há equivalência legal em relação às outras instituições de ensino.

O público que faz jus aos serviços educacionais do colégio são crianças e adolescentes da comunidade militar e da civil. O ambiente de trabalho, se comparado ao da maioria das instituições públicas de ensino básico, assim como a estrutura oferecida aos alunos, pode ser considerado privilegiado. Os alunos provenientes da comunidade civil, “cumprе frisar”, participam de um processo seletivo bastante concorrido. Em 2015, por exemplo, o CMCG ofertou 15 vagas para o 6º ano do Ensino Fundamental, e a concorrência atingiu o número de 426 alunos; para o 1º ano do Ensino Médio não foram abertas vagas. O processo seletivo consiste de duas etapas: a primeira com avaliação de matemática e, a segunda, com avaliação de língua portuguesa e redação.

A instituição de ensino, *lócus* da presente pesquisa, vem ao longo dos anos buscando seguir as correntes filosóficas de ensino vigentes, por exemplo, o ensino é baseado nos preceitos das habilidades e competências. O SCMB vem procurando adequar-se às provas e aos exames no âmbito nacional, como o ENEM, a OBMEP, além de outros. Dessa maneira, parece-me que a instituição busca atingir os mesmos objetivos contidos nos PCN, contudo mantendo suas peculiaridades e tradições centenárias alicerçadas nos pilares da hierarquia e da disciplina.

No Regimento Interno dos Colégios Militares (RICM), o artigo 4º, inciso IV diz o seguinte: “[...] cabe aos CM [...] estimular no aluno o desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas, [...], criatividade, iniciativa e respeito às diferenças individuais, [...] a aprender a aprender e aprender a pensar.”

Como o CMCG pretende alcançar o desenvolvimento de suas metodologias de ensino sem perder a identidade que lhe é típica, houve ao longo da pesquisa o desafio da busca de imbuir nos alunos um espírito crítico, ainda que limitado a um espaço de conservadorismo, valores e pluralidade característicos desse sistema de ensino.

Ainda sobre o ambiente da pesquisa, partindo-se do princípio de que um estabelecimento de ensino, seja ele regulado por diretrizes religiosas ou com tendências filosóficas distintas, não fica limitado aos seus regulamentos internos, visto que está incluído no contexto maior do país.

A experiência a ser relatada aqui diz respeito ao ensino de LEM (Inglês), que representa uma diferenciação no universo organizacional do próprio colégio, pois apresenta uma organização em níveis de aprendizagem por meio de prova de nivelamento, a qual tem como objetivo agrupar os alunos em conjuntos mais homogêneos. A matriz metodológica é o ensino baseado na Abordagem Comunicativa, com vistas a desenvolver competências e habilidades, conforme as diretrizes de documentos como o PCNEM²², a OCEM²³, o PISA²⁴, as Matrizes Curriculares de Referência do SAEB e o *Common European Framework* (Quadro Comum Europeu de Referência para o Ensino de Línguas).

Desde 1994 o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), incluindo-se o CMCG, vem desenvolvendo o Sistema de Ensino-Aprendizagem por Níveis de Língua Inglesa (SEAN-LI), que no ano de 1998 já atendia desde alunos do 6º ano do Ensino Fundamental a alunos do 2º ano do Ensino Médio, sendo composto por seis níveis, a saber: A1A, que atende a alunos do 6º ano do EF, em sua maioria, e um número reduzido de alunos do 7º ano do EF; A1B, que atende especialmente a alunos do 7º e 8º ano do EF, e um número reduzido de alunos do 9º ano do EF; A2A, que contempla os alunos do 7º ano do EF ao 2º ano do EM; A2B, os alunos do 8º ano do EF ao 2º ano do EM; B1A, os alunos do 9º ano do EF aos do 2º ano do EM; B1B, que é oferecido aos alunos do 1º ano ao 2º ano do EM, e um número reduzido de alunos do 9º ano do EF. Os alunos pesquisados já passaram pelo SEAN, porém o ensino no terceiro ano é uma abordagem de ensino instrumental. Nessa perspectiva, representa o nível ideal para a presente pesquisa, pois se trata do último nível galgado pelo aluno antes de deixar as fileiras do colégio.

Havia uma seção de ensino exclusiva para os professores de LEM, a Seção de Línguas Estrangeiras Modernas (doravante SeLEM), que contava com 14 professores, entre eles militares e docentes da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Somavam 11 docentes de língua inglesa e outros três

²²PCNEM – Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio.

²³OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

²⁴PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

profissionais da disciplina Língua Espanhola. Entretanto, no primeiro trimestre do corrente ano a seção foi extinta em todos os colégios do sistemas por decisão da DEPA. Apesar disso, o SEAN continua funcionando no nível organizacional.

Atualmente, como professor civil do sistema e tendo trabalhado durante quatro anos como professor militar temporário. Julgo que o *lócus* da pesquisa, consiste em um profícuo terreno para que os conceitos da leitura crítica e do letramento crítico possam ser observados.

Embora o SCMB tenha se mostrado disposto a seguir os avanços educacionais inerentes às dinâmicas sociais, culturais e históricas da sociedade civil, ainda apresenta um ambiente que transpira conservadorismo. Dessa forma, se nesse espaço forem mantidas as estruturas rígidas de hierarquia no relacionamento professor/aluno, ou seja, se as tomadas de decisão estiverem sempre nas mãos do professor, poucos ou nulos serão os ganhos para os alunos. Assim sendo, não apenas as práticas de sala de aula, mas também as estruturas da escola podem reforçar tais objetivos.

É possível transformar a sala de aula em espaço de embates filosóficos, mas sem perder de vista o clima de respeito mútuo e tolerância ao diferente. Sendo assim, procurarei promover uma reflexão sobre as reações e atitudes dos alunos do CMCG diante dos pressupostos teóricos discutidos.

3.3 Os Sujeitos da Pesquisa

Como dito anteriormente, neste trabalho, seis alunos participaram: quatro do gênero masculino e dois do feminino, com idades que variam entre dezessete e dezoito anos. O intuito de prover representantes de ambos os gêneros na presente dissertação se deve ao fato de que é importante que haja pluralidade nas vozes dos pesquisados. Utilizei nomes fictícios para os alunos, caso houvesse declarações de cunho sigiloso.

Utilizei um breve questionário²⁵, como instrumento de coleta, para obter os dados iniciais que serviram para traçar um breve perfil dos sujeitos pesquisados. Os questionários foram discutidos na sala de aula regular número 305, localizada no

²⁵ O questionário consta no apêndice D.

pátio do EM. Isso proporcionou o envolvimento e a atenção dos alunos no decorrer da entrevista, pois se sentiram em casa. Além disso, as interações ocorreram em clima de participação e coleguismo, uma vez que já se conheciam.

Outro fato importante a ser salientado é o de que todos os alunos participantes haviam tido aulas com o professor-pesquisador anteriormente no EM. Ocasão na qual as aulas, em certa medida, já vinham sendo ministradas com o intento de despertar neles um senso de criticidade permeado pelos conceitos do letramento crítico. Dessa forma, para que se tenha uma ideia sobre os indivíduos que contribuíram para a realização desta pesquisa, ofereço a seguir uma breve descrição desses sujeitos.

O aluno Carlos, com dezessete anos, é concursado²⁶. Carlos tem interesse em obras da literatura inglesa, principalmente os clássicos. Está no sistema há cinco anos.

A aluna Paula, tem dezesseis anos de idade, o pai serve na Força Aérea, portanto é aluna amparada²⁷. Adora ler, desde que ache interessante, lê ficção com mais frequência. Estuda no CMCG há seis anos.

O aluno João, com dezoito anos, não é filho de militar, portanto, fez concurso de admissão. O aluno gosta de ler, declarou que lê cerca de vinte livros por ano e se interessa pela leitura dois clássicos das literaturas nacionais e mundiais, mas principalmente do gênero fantástico. É aluno do sistema há sete anos.

O aluno Pedro tem dezessete anos de idade, também é concursado e não tem pais militares. Não costuma ler livros, apenas notícias variadas. É aluno do CMCG há seis anos.

O aluno Lucas, com dezessete anos, não é filho de militar e foi admitido no sistema via concurso de admissão, portanto é concursado. Afirmou gostar de ler; lê por volta de quinze livros por ano, sendo os gêneros ficção e notícias os seus favoritos.

²⁶ Aluno concursado é aquele aprovado no concurso de admissão. Geralmente são oferecidas vagas para o ingresso de alunos, tanto filhos de militares, quanto de civis para iniciarem seus estudos no sexto ano do ensino fundamental ou no primeiro ano do ensino médio.

²⁷ O aluno amparado tem vaga garantida no colégio militar quando o pai é transferido de uma cidade qualquer para outra onde exista um colégio militar. Diferentemente do aluno concursado, o aluno amparado não precisa passar pelo processo seletivo.

A aluna Maria, com dezessete anos, é concursada e os pais não são militares. Adora ler, principalmente revistas e livros de ficção e mistério. Está no sistema há cinco anos.

Após ter apresentado algumas características dos sujeitos da pesquisa, na próxima fase explicarei a coleta de dados.

3.4 A Construção dos Dados

As práticas de leitura visaram desenvolver a construção de sentidos que ampliassem a comunicação dos alunos, para que suas relações de comunicação fossem estreitadas com os textos trabalhados, independentemente das limitações de cada proposição teórica. Isto é, leitura tradicional, leitura crítica ou letramento crítico.

Diante do exposto, as interações promovidas foram partilhadas e negociadas entre os alunos por meio de práticas de leitura e questionamentos e provocados pelo pesquisador, que objetivavam revelar suas atitudes e opiniões frente aos conteúdos ministrados. Isso sem deixar que perdessem de vista seus próprios contextos nem as relações de poder explicitadas nos debates promovidos.

O estudo contou com atividades integradas trabalhando a leitura de maneira crítica, e as habilidades linguísticas em língua inglesa (leitura, escrita, compreensão e produção oral), de forma associada às perspectivas teóricas citadas ao longo da pesquisa. Isso com vistas a que os alunos envolvidos no projeto pudessem, ao mesmo tempo, perceber diferentes aspectos do aprendizado da língua e experimentar as propostas de letramento sugeridas.

Para dar início, entrei em contato com o Chefe da Direção de Ensino do CMCG, na cidade de Campo Grande - Mato Grosso do Sul. Os trabalhos começaram somente após o consentimento dos alunos mediante assinatura de termo de consentimento e após a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da instituição, de forma a atender às exigências legais cabíveis. Os responsáveis pelos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁸ contido na Resolução 466-2012 - CNS, que regulamenta as pesquisas com seres humanos, assim como futuras publicações dos resultados obtidos no estudo.

²⁸O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido consta no apêndice c.

Com relação à sistematização dos dados, o presente estudo utilizou os elementos secundários e os elementos primários. Os dados secundários são aqueles publicados anteriormente por autores em livros, artigos, *sites da internet* e outros materiais acadêmicos sobre leitura crítica, letramento e letramento crítico. Os dados primários são apresentados, nesta pesquisa, a partir das informações coletadas com a aplicação de atividades de letramento por meio de leitura textual e das interações.

Os saberes linguístico-discursivos, conforme mencionado, não poderiam ficar à margem do texto, uma vez que a língua é um “[...] sistema abstrato de regras gramaticais previsíveis” (EDMUNDO, 2013, p. 180). É reconhecido que tais saberes são indispensáveis aos alunos durante o processo de leitura e compreensão dos textos. Sendo assim, o que se pretende atingir com as abordagens de leitura neste trabalho são as inúmeras possibilidades no modo pelo qual os alunos podem pensar e (re) interpretar o mundo. Isso para que possa haver transformação da realidade, pois ela precisa ser também percebida com base nos processos discursivos e nas relações de poder vigentes.

Os textos trabalhados em língua inglesa não se detiveram apenas à investigação de como a manifestação da leitura crítica e do letramento crítico nos discursos dos alunos, se deu. Houve também a intenção de desencadear um processo de transformação de algumas percepções dos alunos e de suas representações sociais. Isso encontra explicação nos questionamentos de Sterling (2008) sobre a lógica transformativa social de primeira ordem, sobre a qual explica que

[...] A primeira questão que se mantém sobre o que os teóricos da aprendizagem chamam *mudança de primeira ordem*, isto é, mais do mesmo: as alterações que não afetam o sistema como um todo. Mas e se o próprio sistema precisa mudar? Isso requer pelo menos uma mudança de segunda ordem que envolve um novo exame das hipóteses - rumo a uma mudança de consciência, uma inteligência mudada, que seja tanto conjuntiva quanto coletiva. Esta é uma resposta a aprendizagem mais profunda e sistêmica, que deve acontecer em três áreas: na pessoal, na organizacional e na comunidade (aprendizagem social para além da educação formal). [...] (STERLING, 2008, p. 66). (tradução do pesquisador)

Longe da ideia de provocar mudanças profundas nos valores e crenças dos alunos, pois nesse caso, o trabalho teria que se estender por muito mais tempo, tentei apenas mostrar aos alunos, sem a pretensão de emancipá-los, que os textos podem ser questionados de forma diferente daquelas a que são submetidos em sala de aula. Mesmo assim, acredito que a pesquisa oferece aos alunos possibilidade de analisar suas consciências, individual e coletivamente.

Os dados desta pesquisa foram transcritos e analisados, obedecendo aos critérios de pesquisa supracitados para que, então, pudesse ser feita a análise.

Como o presente trabalho busca promover a reflexão dos alunos sobre suas práticas de leitura, sugeri algumas propostas por meio de atividades, ou seja, os alunos fizeram algumas leituras pré-selecionadas, que foram postadas no site *Critical Thinking – Enhancing CMCG students’ comprehension of text*, criado por ocasião da pesquisa. Essas leituras, possivelmente, ajudaram na ampliação dos conhecimentos acerca dos temas abordados, pois forneceram insumo para as interações promovidas pelo pesquisador, visando expandir e enriquecer as discussões, com o aprofundamento, que se manifestaram nos argumentos utilizados pelos alunos.

Os conteúdos das informações obtidas (por meio dos instrumentos mencionados anteriormente) foram analisados à luz das teorias críticas dos estudiosos citados aqui. A partir daí, construíram-se categorias de análise que permitiram a compreensão dos pontos de vista desencadeados durante os eventos de letramento.

Uma das formas de investigação presentes nesta pesquisa consiste em observar se o trabalho com unidades didáticas com temas mais relevantes – tendo relação com o contexto sócio-histórico-cultural e tendo como base o viés da leitura crítica e do letramento crítico – poderia favorecer a motivação e a inspiração que levassem o aluno a mostrar sua opinião sem os filtros²⁹ das aulas do currículo regular.

²⁹ Nas aulas regulares existem alguns fatores (filtros) que tornam o ambiente mais formal. Há a apresentação do grupo pelo “chefe da turma” ao professor, o monitoramento feito pelo professor com relação aos alunos, dos alunos pelos alunos, dos monitores que ficam no pátio fiscalizando os alunos, da supervisão escolar que, inopinadamente, passa pelos corredores para verificar se tudo está ocorrendo conforme o previsto no regulamento do colégio.

Mais do que adquirir ou produzir conhecimentos, esse processo procurou levá-los à percepção de que é possível ler textos em níveis mais profundos. Isso, com o passar do tempo, poderá ajudá-los no processo de construção da própria cidadania. Os alunos, possivelmente poderão vir a desenvolver uma identidade emancipadora e autônoma para a aquisição de uma aprendizagem mais consistente, que os faça perceber quão relevante sua interação será nas várias possibilidades de leitura do mundo.

Visando garantir o respeito e a ética no decorrer da pesquisa, conforme aludido anteriormente, os pais dos pesquisados foram formalmente notificados por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual constam os propósitos da pesquisa, os papéis dos envolvidos e as possíveis implicações que uma pesquisa de caráter qualitativo poderia apresentar.

Ressalto que empreguei o recurso da gravação das aulas para a coleta dos dados. As referidas aulas foram preparadas sob as perspectivas teóricas do letramento crítico, tendo como base o material *Through Other Eyes*, de autoria de Souza e Andreotti (2008), que será mais bem detalhado no próximo capítulo. Sobre esse aspecto, tive o intento de provocar questionamentos a partir das leituras realizadas, problematizando-as; tanto no plano dos conteúdos, quanto no das opiniões e pontos de vista emitidos pelos alunos.

Os textos escolhidos, por sua vez, são informativos, com temas contemporâneos. Isso porque procurei problematizá-los com questionamentos que fazem parte das grandes discussões atuais, o que tornou as aulas mais interessantes. De posse de um gravador digital e de um *smartphone* (usado para dobrar os meios de coleta de dados, minimizando riscos de falhas de registro), iniciei as atividades com as leituras dos textos propostos. Primeiramente, fiz perguntas abertas. Em um segundo momento, direcionei os questionamentos de acordo com a produção das respostas dos alunos.

No início das aulas, os alunos se mostraram desconfortáveis pelo fato de estarem sendo gravados. Ou seja, gaguejavam por se sentirem monitorados por mim e pelos colegas. Porém, à medida que as aulas foram transcorrendo, tal sentimento foi gradualmente diminuindo.

Nesse aspecto, considere a pluralidade dos alunos em um dialogismo³⁰ trata a linguagem como ferramenta para estimular o pensamento em conjunto e, coletivamente, transformar a experiência vivenciada em algo significativo. Tive como propósito a resolução de problemas, pois creio que tal estratégia representa um instrumento benéfico à atividade intelectual conjunta.

No decurso dessas interações, provoquei reações, na maioria das vezes, pela própria dinâmica das interações, de modo que houvesse influência mútua entre os alunos. Isso apesar de que o resultado das discussões provocadas nessas interações pode expressar, de alguma forma, um novo conhecimento construído coletivamente. Desse modo, a linguagem dá aos sujeitos o poder de combinar seus conhecimentos dialogicamente, por meio de uma comunicação intelectual que lhes permite construir melhor o significado a respeito do mundo e a descobrir formas de lidar com tais significações (MERCER, 2000). As considerações de Mercer (2000) sobre o dialogismo encontram apoio nas reflexões de Brandão (2004) sobre os conceitos de Bakhtin.

3.5 Tratamento dos Dados

Para proceder ao tratamento dos dados levantados neste estudo, utilizei os conceitos teóricos Cervetti, Pardales e Damico (2001), Freire (1987), Foucault (1996), Souza e Andreotti (2008), Maciel (2014), Monte Mór (2013), Souza (2008; 2011b) e Jordão (2010) para embasar os procedimentos. Diante disso, pude observar como essas percepções se manifestaram na fala dos alunos durante os eventos de interação promovidos.

Fiz as transcrições das aulas que foram totalmente ministradas em língua inglesa para que a análise ficasse de acordo com o objeto de estudo. Então, após fazer as transcrições dos dados, que “são representações visuais de interações verbais [...]”, pois “a linguagem falada não é escrita como narrativa, mas como diálogo” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 223), realizei a organização destes, pois

³⁰ Bakhtin coloca também questões críticas ao conceito de língua da linguística estrutural pelo fato de ele não ser articulável nem com a história, nem com o sujeito, nem com uma prática social concreta. Sempre de uma perspectiva dialógica, concebe que práticas linguajares socialmente diversificadas e contraditórias se inscrevem historicamente no interior de uma mesma língua. (BRANDÃO, 2004, p. 63).

A organização de dados refere-se ao processo de prepará-los, de modo a permitir que o pesquisador recupere prontamente “peças” específicas do conjunto geral dos dados. A organização de dados envolve ações como numerar cada linha de uma entrevista transcrita, numerar as páginas de um caderno de anotações, codificar com cores os dados coletados de locais diferentes, converter anotações de campo manuscritas em documentos digitais, etc. A organização de dados pode também significar o começo da identificação de padrões amplos dentro dos vários dados coletados, o que facilita a análise dos efetivos dados do pesquisador (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 223).

No caso da minha pesquisa, comecei a organizar os dados dessa forma, para facilitar a recuperação dos trechos dialogados e posterior análise. Portanto, as transcrições dos eventos representam literalmente as conversas com os participantes da pesquisa. A escolha dos episódios focou-se no objetivo do estudo, tendo em vista a participação efetiva dos alunos, e na qualidade do material registrado durante as aulas. Esse tipo de procedimento está em consonância com esta pesquisa, visto que, nas abordagens de leitura crítica e de letramento crítico, as gravações registram a espontaneidade dos pesquisados durante os “eventos críticos” propiciados.

Procurei incentivar a alternância na fala dos participantes, contudo não obtive êxito, talvez, devido a timidez ou receio de cometer erros dos participantes. Assim, utilizei as seguintes estratégias de interação: os turnos do professor, por meio de questões, e os turnos dos alunos através de réplicas, pedidos de explicação, contribuições, aquiescência e oposições. As interações de construção coletiva do conhecimento foram categorizadas como: de complementação, elíptica, de retomada e de direcionamento. Considerei como interação a conjunção dos turnos de fala acerca de um mesmo tema da aula e como turno de fala, cada conjunto de preleção oferecido por um participante sobre um determinado tópico de um tema da discussão.

A partir dos dados coletados, busquei utilizar as premissas de Hubbard e Power (1993), que salientam que a análise de dados obtidos em sala de aula é um processo de busca, de constituição de teorias e de ordenação dos fatos. Essas autoras afirmam que “[...] o processo de preparação dos dados para análise é importante em vários níveis” (p. 67). Quando os dados são acumulados, faz-se

necessário organizá-los seletivamente, com a finalidade de permitir o acesso a quaisquer informações relevantes, e elaborar estratégias para submetê-los à análise.

No próximo capítulo, reflito sobre os dados obtidos. Tais reflexões serão a base para a interpretação das relações de interação ocorridas entre os sujeitos observados e a forma como as perspectivas críticas de leitura aparecem nas interações com os textos em inglês.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo da pesquisa, foi investigar de que maneira os momentos de interação nas aulas de língua inglesa, refletem as perspectivas da leitura crítica e do letramento crítico, nas aulas de Inglês, buscando compreender como essas abordagens se manifestam nas opiniões dos alunos em sala de aula. Nesta seção, apresento inicialmente uma descrição de uma proposta de aula segundo o material *Learning to read the world – Through Other Eyes* (doravante TOE), de autoria de Souza e Andreotti (2008).

Em seguida, descrevo as alterações realizadas no processo de elaboração desse material (TOE), para a elaboração das aulas ministradas no contexto investigado. Logo após, analiso os excertos provenientes do processo de interpretação/interação dos alunos durante os eventos de letramento. Nessas análises, busquei, primeiramente, identificar como os momentos de letramento crítico e leitura crítica emergiram nas interações com os alunos. Em seguida, à luz dos teóricos apresentados no trabalho, procurei realizar minhas análises.

4.1 Aprendendo a Ler o Mundo com Outros Olhos

No que diz respeito ao material original TOE, mencionado anteriormente, O projeto foi patrocinado pela *Global Education Derby, Centre for the Study of Social and Global Justice* nas *University of Nottingham* e *Canterbury* em *Christchurch*, Nova Zelândia, além de outros colaboradores como o *London Institute of Education*, a *Manchester University* e a *University of Leicester*.

Autores do projeto, Souza e Andreotti (2008) deixam evidente, ao longo do trabalho, a preocupação com a “cidadania global” e o desenvolvimento internacional sustentável que abarque todos os representantes das mais variadas comunidades. Isso com vistas a oportunizar a todos meios de alcançarem conhecimento em um mundo onde ainda há altos níveis de desigualdade social.

Visando oferecer suporte teórico e metodológico aos educadores que trabalham em educação indígena, o material discute conceitos que fazem parte da

agenda internacional, pois os problemas abordados podem ser encontrados em qualquer sociedade no mundo. Além disso, representa oportunidade de reflexão aos indivíduos na busca por inclusão em uma sociedade que se torna cada dia mais complexa.

O material foi organizado em seis seções, a saber: *GETTING STARTED*, *MAINSTREAM*³¹ *PERSPECTIVE*, *DIFFERENT LOGICS*, *THROUGH OTHER EYES*, *CASE STUDY* e *READING THE WORLD AGAIN*. Cada atividade traz recursos *online* (vídeos de curta duração e atividades para sala de aula), de acordo com os temas abordados.

A primeira seção *GETTING STARTED* visa incentivar o aluno a “aprender para desaprender” (relações ego-étnicas); há um *brainstorm* das perspectivas individuais e há a motivação para relacioná-las às diferentes perspectivas do grupo social do outro.

Em seguida, a seção *MAINSTREAM PERSPECTIVES* pode possibilitar ao aluno o exercício do “aprender a desaprender”. A atividade possibilita a análise e a desconstrução do senso comum reproduzido no seio das comunidades, bem como, expõe os alunos à heterogeneidade dentro da narrativa “etnográfica”, oferecendo conceitos e diferentes pontos de vista para promover o debate.

Na terceira seção, denominada *DIFFERENT LOGICS*, há a possibilidade de o aluno “aprender a ouvir” e analisar questões étnicas dentro de outras perspectivas lógicas, por meio do uso de metáforas presentes nas entrevistas com os povos indígenas.

A intenção dos autores do material com o uso de metáforas nas narrativas, disponibilizadas na quarta seção, intitulada *THROUGH OTHER EYES* enfatiza a ideia de que é necessário “aprender a ouvir”. Isso deixa os alunos preparados para ampliar as próprias percepções de suas realidades e confrontá-las com os pensamentos vigentes globalmente.

Após a preparação inicial para as interações, a seção *CASE STUDY*, que é a quinta, possibilita ao professor encorajar os alunos, no intuito de fazê-los questionar assuntos relacionados às relações entre colonizado e colonizador que ocorrem no

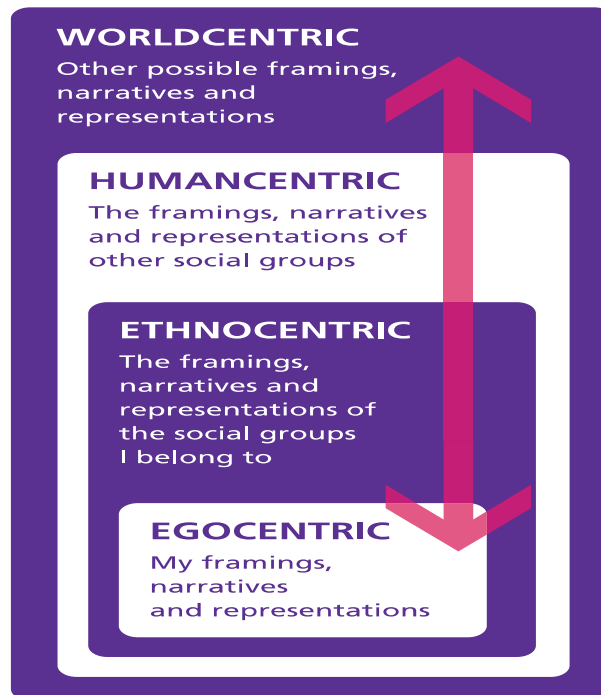
³¹ *Mainstream*: As ideias e opiniões que são consideradas normais porque são compartilhadas pela maioria das pessoas (HORNBY, 2000, p. 807). (tradução do pesquisador)

contexto indígena.

Finalmente, a sexta seção, denominada *READING THE WORLD AGAIN*, oferece aos leitores uma autoavaliação, possibilitando-lhes uma transformação na relação homem/mundo e no pensamento local de forma mais consistente. Ou seja, levando em conta os aspectos ego-étnicos, o que provoca nesses indivíduos uma ressignificação em suas leituras do mundo.

Existem três possibilidades de atividades em cada seção. A primeira é o *LEARNING JOURNAL*, na qual os alunos fazem anotações diárias. Ela oferece seis tarefas que podem ser completadas presencialmente ou *online*. A segunda é a seção *REFLECTIONS*, que traz questões fundamentais para tarefa diária de aprendizagem e, por último, há a seção *FURTHER REFLECTIONS*, que apresenta questões extras para que o alunotenha oportunidade de pensar mais profundamente sobre as questões discutidas ao longo do trabalho.

Tendo como base o quadro conceitual a seguir, cada unidade trabalha diversos níveis de leitura.



Quadro 3 – Quadro conceitual de percepções de leitura

No que se refere à proposta do *WORLDCENTRIC*, o foco de leitura é a percepção de que o que se considera neutro e objetivo é uma perspectiva relacionada com suas origens sociais, históricas e culturais. Nessa perspectiva, o

objetivo é aprender a “desaprender”

Na perspectiva do *HUMANCENTRIC*, há a busca em desenvolver a habilidade de perceber os efeitos e as limitações das expectativas do outro e a adquirir novos modelos conceituais. O foco é no desenvolvimento da capacidade de aprender a ouvir do leitor.

O propósito do *ETHNOCENTRIC* é o de auxiliar o leitor a aprender a situar os outros e a si mesmo, além da possibilidade de comparar, contrastar e justapor modelos e consecutivamente transcendê-los.

No *EGOCENTRIC*, o foco é desenvolver no aluno a capacidade de aprender a aplicar, adaptar, situar e reorganizar seu aprendizado de acordo com o contexto do outro.

4.2 Preparação das Aulas

O material usado para a preparação das aulas é uma adaptação do material TOE de autoria de Souza e Andreotti (2008). Como o projeto original foi desenvolvido para analisar as percepções dos povos indígenas diante de questões de globalização, fiz adaptações a fim de que o material³² fosse utilizado de acordo com o contexto dos meus alunos e o formato das aulas disponibilizadas no CMCG. Ainda busquei utilizar os conceitos sócio-históricos de Foucault (1996)³³ em consonância com o pós-estruturalismo, assim como os conceitos de socialização da linguagem de Bakhtin (1988).³⁴

No quadro demonstrativo a seguir é possível visualizar as adaptações feitas entre o material original e o usado para a realização desta pesquisa.

³²O material utilizado durante o evento consta na seção dos anexos.

³³Para Foucault, o discurso atual, não é somente, ou não é cabalmente, expressivo, porém se identifica com a sua exterioridade, sempre passível de ser refeito, transgredido, invertido, ou revisto (FOUCAULT, 1996).

³⁴Na acepção de Bakhtin, “para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos - emissor e receptor do som - bem como o próprio som, no meio social” (BAKHTIN, 1988, p.70). Nesse sentido, a filosofia da linguagem de Bakhtin, em certa medida com influência marxista, pode elaborar abordagens mais amplas levando em consideração o conjunto de regras estruturais que orientam as relações dos termos de uma língua. Além disso, tal ideologia se preocupa com a natureza dos fenômenos linguísticos, com a significação, com as bases sociais da enunciação, com os gêneros do discurso e, sobretudo, com as regras sociológicas que os regem.

NOTIONS OF DEVELOPMENT – material original	NOTIONS OF (tema) – material adaptado
1. GETTING STARTED	1. GETTING STARTED
2. MAINSTREAM PERSPECTIVES	2. NOTIONS OF (tema)
3. DIFFERENT LOGICS	3. REFLECTIONS
4. THROUGH OTHER EYES	4. MAINSTREAM PERSPECTIVES
5. CASE STUDY	5. FURTHER REFLECTIONS
6. READING THE WORLD AGAIN	6. DISCUSSION

Quadro 4 – Quadro comparativo entre os materiais original e adaptado

Ressalto que procurei utilizar a mesma sequência de atividades com os outros temas abordados, pois acredito que isso deixaria os alunos mais familiarizados com a rotina da pesquisa e evitaria que ficassem apreensivos. O primeiro tema trabalhado no material foi *NOTIONS OF DEVELOPMENT*. Na primeira parte, intitulada *GETTING STARTED*, pedi aos alunos que escrevessem um parágrafo registrando suas definições para “desenvolvimento”. Tendo em vista que o assunto pode proporcionar discussões valiosas, já que está intrinsecamente ligado a outros temas, como corrupção e educação, que são recorrentes na vida das pessoas na sociedade. Os alunos tiveram cerca de 10 minutos para escrever sobre o tema proposto. Então após fazerem suas anotações, eles as guardaram para serem retomadas *a posteriori*.

Em seguida, apresentei um slide com informações a respeito do tema, conforme o quadro abaixo:

ABUNDANCE OF MATERIAL WEALTH	AVAILABILITY OF TECHNOLOGY
HIGH LEVELS OF LITERACY	ACCESS TO HEALTH CARE

Quadro 5 – Temas abordados no primeiro evento

O objetivo da seção *FURTHER REFLECTIONS* é o de incentivar os alunos a refletirem sobre o tema assistindo a um vídeo. Logo após, foi apresentada aos alunos a seção *MAINSTREAM PERSPECTIVES*, com textos escritos, figuras e vídeos nos quais os temas eram apresentados de forma a suscitar nos alunos reações e atitudes. Na primeira aula, como explorei o mesmo tema, utilizei os modelos de perguntas similarmente ao material original, levando em conta o contexto investigado. Na sequência, apresentei aos alunos a seção *MAINSTREAM NOTIONS: AN OVERVIEW*. Nela a leitura dos textos foi feita juntamente com os alunos que, então, fizeram discussões, provocadas inicialmente por mim, constantes na seção *DISCUSSION*. Ao final dessa última seção, os alunos voltaram à seção *GETTING STARTED* para compararem suas anotações iniciais com o que discutiram, durante as atividades de leitura, fazendo suas considerações finais.

Um dos pontos principais verificados durante as interações foram as atitudes dos alunos, no que diz respeito à introdução das informações novas contidas nos textos. Percebi certa aflição nas respostas dos alunos, pois os temas abordados eram atuais, polêmicos e as perguntas exigiam respostas mais bem elaboradas, tanto em termos de conhecimento do assunto, quanto em relação ao nível linguístico. Isso fez com que os alunos ficassem um tanto desconfortáveis, já que estavam se expondo diante do gravador, dos colegas e do próprio pesquisador.

4.3 Análise do Primeiro Evento – *Notions of Development*

Iniciei a análise buscando alcançar o objetivo proposto neste trabalho, a saber: verificar e identificar se, e em que medida, os sujeitos desta pesquisa manifestaram criticidade nas perspectivas da leitura crítica e do letramento crítico. Primeiramente trabalhei com o tema *NOTIONS OF DEVELOPMENT*. Durante as interações procurei me distanciar dos ímpetos “emancipatórios” da pedagogia crítica, visto que eu, na condição de professor, fui influenciado por esse tipo de prática pedagógica durante minha formação. Isso possivelmente se reflete em minhas aulas de língua inglesa.

Apresentei aos alunos quatro noções resumidas do tema “desenvolvimento”. Os alunos fizeram a leitura do texto *Mainstream Notions of Development: an overview*, contido no trabalho de Souza e Andreotti (2008, p. 7). No que concerne

aos textos disponibilizados, podem ser descritos como de cunho informativo, pois trazem informações sobre o assunto de forma a ampliar o leque de possibilidades de interpretação para o conceito de “desenvolvimento”. Na seara multifacetada dos conhecimentos socioculturais, esperava levantar questionamentos passíveis de discussão e levantar o conhecimento local³⁵ dos alunos, seja considerando onde os textos foram produzidos, seja contrastando-os com os contextos dos alunos.

Sendo assim, procurei mostrar as análises dos comentários proferidos pelos alunos no decorrer das interações provocadas; isto é, como a leitura crítica e o letramento crítico se manifestaram no decorrer dessas interações.

Ao solicitar aos alunos que dessem suas definições para a palavra “desenvolvimento”, João respondeu o seguinte:

P: According [...] to the definitions you gave ... who would not agree with your definition of development? Think about someone ... a class, a social class, a kind of professional ... or a person from a community who would not agree with your definitions of development.

João: Politicians.

P: Why not?

João: Err...I think ... they are interested in developing only themselves and not the conditions of literacy for the people.

P: Can you explain it to me?

João: Yeah... I guess the politicians ... don't have intentions of seeing that everyone can read ... have health care... they don't want to see the country working or growing...

Este trecho: "*they are interested in developing only themselves and not the conditions of literacy for the people*" parece mostrar que João referiu-se à dicotomia que envolve os sujeitos como opressores x oprimidos de Freire (1987). Nesse contexto, o povo como sendo os oprimidos, e os políticos no papel dos opressores. Pude observar, também, evidências da questão do poder neste diálogo: "*I guess the*

³⁵ De acordo com Maciel (2013, p. 80) No processo de escuta [...], o pesquisador não procura identificar um problema levantado no processo colaborativo e, em seguida, buscar emancipar o outro com respostas prontas para o contexto que lhe é desconhecido. Implica, todavia, na escuta sensível para se tentar compreender o contexto do outro, para se identificar questões não imaginadas e para se perceber como o conhecimento local pode interferir nas percepções do pesquisador e vice versa.

politicians ... don't have intentions of seeing that everyone can read ... have health care... they don't want to see the country working or growing..."; o poder deveria estar sendo distribuído de forma igualitária entre todos, porém isso não ocorre porque os que se acham detentores desse poder não desejam (FOUCAULT, 1996). Sendo assim, percebi que os traços da leitura textual apresentados podem ser considerados como pertencentes à perspectiva da leitura crítica.

No que se refere ainda à pergunta sobre quem não se interessaria pela definição de “desenvolvimento” dada pelos alunos, no excerto a seguir *Lucas* afirmou:

Lucas: As I said development depends on many ... resources not only material, but human, too. It is a way that you can improve your skills ... you can't improve anything if you don't have money or ... structure for that. In my opinion it starts with education.

O trecho parece mostrar uma definição de “desenvolvimento” relacionada à necessidade de “emancipação”. Emancipar estaria relacionado ao projeto da educação. Diante disso, tal emancipação intermediaria a construção de conhecimentos por meio de uma educação libertadora, que, uma vez alcançada, proporcionaria melhorias no “desenvolvimento” de forma geral, criticada por Maciel (2014).

Na sequência, percebi, na interação dos alunos, a ideia de que a sociedade apresenta as condições de desenvolvimento, da forma como se encontram hoje em dia, em decorrência de “hábitos”. Em outras palavras, trata-se de uma herança histórica³⁶ que se torna um círculo vicioso que prendem as pessoas a um estado de não desenvolvimento. No comentário do aluno *João*:

João: (...) Brazilian people are too selfish and they don't think about the whole country ... about ... the people that have less, and they ... they keep habits which hold them to a not developed state, I mean ... they do things that they don't like other people do and ... it doesn't make sense. They do want to do things, but they don't do things together as a group.

Nesse entendimento, tal fato poderia estar relacionado às imperantes relações de poder, que são socialmente assimétricas e, por isso, podem determinar

³⁶ Foucault contestou a imutabilidade das categorias históricas, contrariamente, estabeleceu a contingência radical e o caráter situacional do conhecimento histórico.

os nossos padrões socioculturais. Por isso, verifiquei na fala do aluno a semelhança com as explicações presentes nas palavras de Souza (2011b) e que está em consonância com Freire, visto que “[...] para Freire, o letramento crítico deve promover uma percepção [...] da *história* e da temporalidade da linguagem e do conhecimento enfocando sua origem na história do conjunto de comunidades ao qual se pertence” (p. 135).

No próximo trecho, percebi indícios do letramento crítico na forma como o “eu” do autor (aluno) e o “eu” do leitor se manifestam na produção da significação:

P: What do think the other communities think about your community and why?

Lucas: I think the other communities see us as well succeeded (...).

Pedro: I agreewith Lucas. They think we are an example to be followed. Yesterday I was having lunch ... err... at a restaurant downtown and the people were looking at me ... I think they thought ... this guy is different ... it looked like their eyes were shining ... it was strange ... but, It was not the first time something like this happened.

Quando o aluno pressupôs que outras comunidades o enxergam de forma diferente – *They think we are na example to be followed* –, suas percepções do seu “eu” identificaram-se com as representações que a sociedade possui sobre a comunidade acadêmica do CMCG. Portanto, de acordo com a percepção do seu próprio “eu”, o indivíduo tem a noção de identidade, ou seja, não é a partir de “mim” que eu conheço “você”. Dessa forma, nos trechos a seguir isso parece se confirmar.

Paula: Yes ... people look at me ... as if I was different ... err ... maybe because of my uniform.

P: Does anybody else want to make comments?

Carlos: Err ... I think the ... this question is interesting ... because ... you know ... err ... as you (Paula) explained to him (the teacher) there are many communities who consider us different ... not always as better people ... I don't know, for example, where I live ... if most people from outside consider us different, maybe some of them, but not everyone. In Brazil, for instance, I believe we are influenced by the American people, for example, but they think we live in the forest; we're monkeys ... yeah... ((laughs))

P: What did you say?

Carlos: We're monkeys.

Lucas: I remembered something ... When I was in Rio. The first time I went to Rio ... I told people from there that I was from ... from here, Mato Grosso do Sul ... They just asked me ... err ... Do you ever see "onças" walking around? Oh yes, I do! "Last week, I found an alligator ... in my ... my garden." I think it's like they just don't know ... err ... they think we are from the forest ... we are aborigines. (Everybody laughs)

P: Do you think this is a way to consider our state as less developed than theirs?

Pedro: They think they're more developed than us, but I think it's like ... they don't know what they're talking about, they think here is like Amazonas, there are no people here, just trees, ...There are no people there!

O aluno *Pedro* e a aluna *Paula* parecem se perceber enquanto sujeitos pertencentes a um grupo, alunos de uma instituição conhecida pela "hierarquia e a disciplina". Em um primeiro momento *Paula* diz: *Yes ... people look at me ... as if I was different ... err ... maybe because of my uniform*. Seguidamente, *Carlos* afirma: *I don't know, for example, where I live ... if most people from outside consider us different, maybe some of them, but not everyone*. Possivelmente, essa visão foi reforçada pelas pessoas devido ao momento de crise política e moral na qual o país está imerso. Há denúncias sobre supostos esquemas de corrupção na esfera pública. Existe, ainda, o desejo por parte de uma parcela da sociedade do retorno dos militares ao poder.

Ademais, *Carlos* afirma que não apenas os alunos do CMCG são considerados diferentes pela sociedade. Quando se pensa no olhar que o americano tem do brasileiro, é possível ver que eles, também têm, uma visão diferente sobre o povo brasileiro. No comentário: *I believe we are influenced by the American people, for example, but they think we live in the forest; we're monkeys ...*, isso fica evidente. No entanto, tal poderia ser considerado uma tentativa de desconstrução da compreensão sobre o eu e o outro, na busca da compreensão da origem de nossas próprias concepções e valores; ou melhor, aquilo que nos diferencia uns dos outros.

Diante do exposto nos excertos exemplificados anteriormente, parece evidente que as verdades e valores do outro têm uma origem na comunidade e na realidade social, que são igualmente fundamentados como os valores e verdades de todas as pessoas. Os alunos parecem precisar da consciência do "não eu" e se conscientizarem de que o eu se constitui do não eu, que devemos respeitar. Diante

de situações de conflito, segundo Souza (2011, p.141), temos saber escutar o outro e a nós mesmo, escutando.

Nos excertos a seguir, quando pergunto aos alunos se uma pessoa que não estuda pode contribuir com o desenvolvimento do país, pode-se perceber tal noção, pois existe a crença de que a educação brasileira sempre esteve defasada e somos menos desenvolvidos pela má qualidade da educação. As respostas dos alunos mostraram suas representações a respeito do assunto, como se nota na declaração de Carlos: *I think there are many ways to contribute with society like ... taking trash, and other ways ... but I don't think that in a developed country all the jobs need high levels of study (...)*. Lucas diz: *Unfortunately, here in our country ... most people think if you don't study as much as they do ... you're less important for the development of the country.*

Tais afirmações parecem encontrar amparo em Souza (2011b), dado que o autor defende uma concepção redefinida de letramento crítico que traga consigo uma dimensão histórica com o intento de compreender a dimensão social.

Carlos: According to what he said (João) ... people want to study to get rich ... I think there is a mistake in it ... it's an illusion. So ... when you ask this ... I think there are many ways to contribute with society like ... taking trash, and other ways ... but I don't think that in a developed country all the jobs need high levels of study, but ... studying should be part of the education, even if you don't use such knowledge to ... contribute to formal development.

Lucas: No matter what job you do ... or... if you studied a lot or not ... I believe you need workers in all the areas and their functions are ... have to ... be important anyway. Unfortunately, here in our country ... most people think if you don't study as much as they do ... you're less important for the development of the country.

Na sequência da discussão relativa aos questionamentos do professor, a respeito da necessidade de se estudar, o aluno Pedro fez a seguinte declaração:

P: What 's your opinion about it Pedro?

Pedro: I think in other countries ... when they ... do a job, they don't think only about the money ... they think about the society ... because education is better there ... err ... and that's why I agree with João. People only find happiness in money and not in what they want to do

... they put money as more important in their lives and not as a means to improve their conditions. I think their contributions are like ... they try ... to do what their parents did ... We are raised to be responsible ... to work, to participate in the decisions of our society. Unfortunately we have some bad habits ... little forms of corruption that we take from generation to generation. We, for example, throw rubbish on the floor; we do things to have advantages in daily life. Many people don't know how to contribute.

Apesar de os alunos reproduzirem algumas ideias pertencentes ao senso comum, julgo que os estereótipos das declarações supracitadas, mesmo não trazendo nada de relevante no plano conceitual, evidenciam marcas das observações que aleitura crítica destaca em seu bojo. Ou seja, o aluno não se percebe unicamente como autor na produção de determinados significados oriundos de seu contexto e seu pertencimento sócio-cultural. O aluno se percebe, também, como leitor. O contexto sócio-histórico do aluno é, portanto, inseparável do contexto sócio-histórico no qual o texto foi produzido.

Observei que no momento interacional a seguir, há a preocupação de *Carlos* em mostrar que um estado de dependência dos pobres em relação ao governo pode dificultar a emancipação das pessoas, frente às estruturas opressivas. Isso, por sua vez, encontra explicação na teoria marxista do século XIX, entre a superestrutura, no caso o estado que supostamente manipula as pessoas, e a ideologia vigente na qual as pessoas acreditam que o programa Bolsa Família cria pessoas dependentes do governo.

Carlos: It's hard, because when you're established in this condition of ignorance ... or dependency ... err ... I think we need to change the system here in Brazil, so I suggest that the government invests more in education and stop to give money to the people. And ... the people should go to the streets for better schools ... that's something ... poor people should be fond of ... and I think we need to think better about power and its capacity to develop ... err ... our states in a similar way. There's always some people who are complaining, but they do nothing to change our situation because they get money from the federal government like Bolsa Família... so I think things won't change.

P: Did you know there is a government program in New York City, which is similar to Bolsa Família?

Pedro: I think it is different ... it's more like the government give shelters for poor people ... I guess they don't receive money ... I think. And they also give food for them in the shelters, but if they get late for

the meals they can miss their benefits ... they have programs ... but they are more like Seguro Desemprego.

No próximo trecho, o aluno mostra o que pensa sobre a colonização das regiões brasileiras por imigrantes estrangeiros, os quais vieram para desenvolver o país; isto é, *this notion of development was inspired by immigrants from other parts of Brazil*. Isso se tornou o pensamento *mainstream* na sociedade. Nesse sentido, a aluna afirma que o contexto de colonização dos outros estados foi semelhante. Assim, percebo que o letramento crítico aparece nas vozes dos alunos, pois os significados e os valores deles têm origem nas interações ocorridas no seio das comunidades das quais fazem parte, ou seja, em sua genealogia³⁷

P: This notion of development ... How did it become mainstream in our society? Paula. What do you think?

Paula: It became mainstream because our state is not very different from the other states, as some of my mates have declared ... err ... this notion of development was inspired by immigrants from other parts of Brazil ... I think the capitalism has something to do with it. I think this is also a matter of power.

Na percepção da aluna *Paula*, o estado de Mato Grosso do Sul precisa se adequar aos níveis de desenvolvimento dos outros estados. Isso seguindo a noção de desenvolvimento que é considerada como *mainstream*, na qual os imigrantes que aqui chegaram trouxeram contribuições de seus contextos. Isto é; nossa história foi construída pela herança dos colonizadores.

A seguir, no próximo trecho, apresento a análise da interação após a leitura dos textos da seção *Mainstream Notions of Development*. Aqui o aluno *Lucas* afirma que os excertos do texto discutido nos quais as pessoas entrevistadas deram suas opiniões sobre “desenvolvimento”, em sua fala: *I think ... we are suffering the side effects from the events of the past in Brazil*. Observo que sua percepção, aqui abarcada, é resultante de uma história que ainda está longe de ter acabado, pois isso constitui e afeta a percepção do presente.

³⁷ Em sua obra *a Microfísica do Poder*, Foucault afirma que a genealogia presta atenção nos acasos da história, bem como em suas descontinuidades. Se houver algo a se descobrir, pois as coisas não têm essência, a suposta essência teria sido propositalmente destruída, tendo como ponto de partida situações específicas no contexto histórico e social (Foucault, 1997).

Quando trazida à “reflexão crítica”, tal percepção da ação do passado na produção de significado do presente pode contribuir para a “transformação dos possíveis efeitos negativos” atuais originados nesse processo, tornando-os “[...] mais positivos e desejáveis para o futuro” (SOUZA, 2011b, p. 135). Assim, percebi traços do letramento crítico em seu discurso.

P: What could be the implications of these assumptions?

Lucas: Err ... The people who gave these opinions probably had different life experiences, but I think we had these problems, in fact ... I think ... we are suffering the side effects from the events of the past in Brazil.

P: What do you mean?

Lucas: In the beginning of our history we were exploited by the Portuguese colonizers ... and, many years after that ... rich countries treated us as colonies ... not like before, of course, but economically we have been stolen ... you know, because of the international policies ... so, we have a long, long way to go.

Já no excerto abaixo, a presença do letramento crítico parece revelar-se, pois essa teoria rejeita a normatividade universal e recusa-se a aceitar crenças como verdades universais, uma vez que estas não são de origem sócio-histórica.

Pedro: I believe development happens when something or someone gets better through time and space ... so I think the countries will never be aiming for one universal ideal of development. The concept of development is different for each one here ... then ... how could the countries have a universal sense of development? I think they should have more things in common, but ... I'm just a dreamer. ((everybody laughs))

Na circunstância em que o aluno *Pedro* dá sua definição de desenvolvimento, expõe que o conceito da palavra é diferente em cada comunidade. Assim, nunca poderia ser considerado universal, a não ser somente para um sonhador. As gargalhadas generalizadas sucederam o comentário de *Pedro* (nos risos percebi que todos compartilharam o desafio de imaginar todas as pessoas pensando da mesma forma). Em minha análise, tal perturbação se deu devido ao tipo de pergunta feita por mim, com a intenção de problematizar o assunto.

Ainda nessa direção, a aluna *Paula* declara que isto:

Paula: When the ones who dominated us created the idea of development ... I think they left something behind, so I'm not sure if there will be a universal ideal of development ... There are always ideologies, in my opinion development has to do with a particular point of view ... I say that development is about progression in every aspect related to human actions... development is a subjective term, something may be developed for me, but not developed for you.

Paula, dessa forma, reafirma a ideia de que os dominantes determinaram o que seria considerado desenvolvimento e que tal termo tem significados diferentes, dependendo do contexto em que é empregado. Aparentemente, a declaração da aluna faz suscitar características pertencentes ao letramento crítico, já que os fundamentos do conceito de desenvolvimento são vistos como contingentes, comunitários, não universais e, à vista disso, são considerados temporais, locais e mutáveis. De acordo com Canagarajah (2002, apud MACIEL, 2013) isso encontra explicação na definição de conhecimento local no qual “[...] o conhecimento local não se limita à localidade, mas possui o compromisso com a consciência da própria localização para o engajamento com o conhecimento de outras localizações” (MACIEL, 2013, p. 127). Ao final da interação, percebi algumas mudanças nas atitudes dos alunos. Ao confrontarem suas ideias iniciais sobre desenvolvimento com os conceitos abordados, fizeram as seguintes declarações:

Pedro: My point of view changed a little ... When I thought about ... development, I always thought about technology, thinking more about electronic things, but I see it is a complex thing ... err ... and there are many factors that have influence in development for humanity.

Paula: This experience here just showed me ... that I have ... have to study more ... and improve my notions of development.

Lucas: I agree with the others ... I think everybody should read more about this ... because sometimes we can think that ... things are worse ... or not. That's it.

Com relação às transformações das perspectivas dos alunos, entendo que elas não foram muitas. Todavia, parece-me que, se os trabalhos tivessem contado com mais eventos, outras informações teriam sido levantadas, visando à mudança, tendo em vista que mais experiências poderiam ter sido compartilhadas. De acordo com Souza (2008), quando se está em situação de conflito com sujeitos que

possuem valores diferentes dos seus, há a necessidade de se aprender a escutar, não somente o outro, mas a si mesmo, ouvindo o outro. Nessa dialética constante os alunos podem se tornar receptivos a pensamentos que abarquem as contradições entre a unidade e a multiplicidade, ou mesmo entre o singular e o universal em busca de suas identidades.

De modo geral, apesar de na atualidade ser priorizado o desenvolvimento de um cidadão crítico, percebi que as falas dos alunos do CMCG ainda demonstram que o ensino do conteúdo formal é preterido, tendo em vista o âmbito acadêmico militar em que estão inseridos. Nesse recorte, porém, as aulas foram planejadas mais contextualmente por causa da adoção do tema “desenvolvimento” e sua vinculação com outros temas recorrentes, como educação, corrupção, etc. Mesmo assim, as atitudes supracitadas podem ser caracterizadas como manifestações de criticidade que surgem nas brechas das aulas, porém estas ainda apresentam a predominância do controle por parte do professor.

Na dissertação de Marques (2015), em consonância com Foucault (2001), a autora diz que

A fabricação do homem moderno, bem com as suas estruturas de controle, perpassa por uma série de poderes laterais com a questão da justiça, das instituições psicológicas, psiquiátricas, criminosas, médicas, escolares, isto é, o corpo é definido como normalizado, vigiado e punido quando se fogem às regras disciplinares. Outra reflexão pertinente ao tema é o fato de que o controle da sociedade sobre as pessoas não se opera somente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no e com o corpo, pois foi no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade como força de trabalho de produção, pois nesta sociedade a vigilância e a punição permanente produzem corpos dóceis e capazes, os auaís se tornam peças de um maquinário, sujeitados e controlados (MARQUES, 2015, p.55).

Tendo em vista a citação de Marques (2015) me aproprio dos conceitos para que o leitor possa entender um pouco mais a respeito do ambiente investigado. No CMCG os alunos, possivelmente, ainda tenham a figura do professor como “a autoridade”, além do mais, há toda uma estrutura que reforça o ambiente investigado, ou seja, há monitores no pátio, grades que separam os pavilhões, aulas de instrução militar. Por conseguinte, os alunos estão sujeitos ao condicionamento, isto é, seus corpos acabam por se acostumar a receber comandos de seus

“superiores”. Assim, parece-me plausível que haja uma atitude moderada dos alunos diante das problematizações propostas.

4.4 Análise do Segundo Evento – *Notions of Corruption*

Nesta seção, trabalhei o tema *NOTIONS OF CORRUPTION*, justamente pelo fato de o assunto estar presente na mídia e nas discussões atuais que acontecem nos mais diversos setores da sociedade brasileira. Considerei esse momento muito importante, pois identifiquei que os “aspectos críticos” das atividades apresentadas na seção anterior poderiam ter sido intensificados.

A fim de tratar do assunto “corrupção” na atualidade, numa perspectiva interligada às noções de “mainstream”, propus, no decorrer desta seção, a leitura do texto e de alguns conceitos acerca do assunto. Dessa maneira, pude observar que o tema não é entendido por todos da mesma maneira, bem como, as relações estabelecidas a partir dessas diferentes concepções sobre corrupção. Isso despertou atitudes críticas por parte dos alunos.

Enfatizo, aqui, a manifestação de criticidade no discurso da aluna *Paula*, sobre os parâmetros dela para definir corrupção. Ela tenta fazer uma reflexão sobre como chegou a tais conclusões, partindo de seu contexto imediato, a escola e a comunidade onde vive. Isso se constitui como um movimento de expansão de perspectiva, de acordo com a definição de Monte Mór (2013).

Paula: I think it is like a combination of the society and the community we are around, they influence us a lot on this parameters, but it's mostly the parents, I'd say, who are responsible and sort of a little bit from school, because at school we have educators and also teachers (...).

Ainda, com relação aos relatos de *Paula*, destaco a ocorrência das palavras *educators* e *teachers* como elementos formadores e que pertencem à esfera escolar. Isso em razão de que, a escola tem como um de seus objetivos promover o desenvolvimento desse olhar crítico e questionador dos alunos, para que possam agir conscientemente e com cidadania no seio da sociedade. Percebo que houve uma expansão na perspectiva de *Paula*. Nesse sentido, a meu ver, em sua fala há a crença de que o professor é, também, educador. De acordo com Antonio Nóvoa

(1999) em sua obra *Profissão professor* as escolas, paralelamente, as instituições de formação de professores, podem transformar a realidade da profissão docente. Tal relato suscitou novas perguntas sobre as funções do professor ao longo do tempo e como elas se estabelecem hoje. No entanto, não cabem aqui as respostas para tais questionamentos.

No excerto a seguir, percebo, também, algumas manifestações de criticidade na fala destes alunos quando fazem reflexões sobre suas próprias percepções, que parecem ter sofrido transformações. Quando pergunto o que aprenderam sobre o assunto, os alunos admitem que houve certa ampliação acerca do tema. Isso pode ser observado no seguinte trecho:

P: What have you learned from these exercises so far about yourself, about corruption? Lucas. What have you learned?

Lucas: I just think that corruption is bad for us ... of course (...).

Lucas: Yes..., I learned about other points of view of corruption... that's it.

Paula: well, I don't know. I guess it was interesting ... there were things we already knew, but (...).

P: Oh ... that's right. Have you changed your perception about corruption, João?

João: I little, I think ... cause with these discussions I've learned other examples of corruption that I didn't consider as corruption before.

Observei que no trecho abaixo, a aluna *Paula* mostrou a percepção de que as verdades são contingentes e situadas. A referida aluna repetiu o discurso de que, no Brasil, a corrupção se impregnou no meio político e tal “verdade” faz parte do ideário do brasileiro, visto que essa discussão é recorrente na história do Brasil contemporâneo.

P: I think it's ok. Ok ... so keep your notes. Take a few minutes to reflect on the following ... Who would not agree with your definition of corruption? I don't know what you wrote... Err ... Who? Who would not agree with your definition of corruption?

Paula: I think the politicians. They wouldn't. Err... cause to me it's easier to them ... when I think of corruption ... I remember that ... so they say they don't do it so... I don't think they would agree.

No próximo trecho, o aluno *Pedro* fez uso de seus conhecimentos acerca do tema, diferenciando os termos “honestidade” e “corrupção”. *Pedro* tira conclusões provisórias a partir de minhas perguntas:

P: What is the difference between honesty and corruption?

Pedro: I don't know. Corruption, for me, goes against such things like ethics and morality... err ... when you are honest you do everything ... that... is kind just ... err ... you deserve it or someone else deserves it too.

P: Do you know anybody who is honest?

Pedro: Maybe my father ... I never see him lying ... my grandfather?

P: Do you consider yourself an honest person?

Pedro: Nowadays more than before...

P: Why?

Pedro: You know ... when you start growing up and you can see things like ... the wrong and the right. Now, I can see better the difference between them, and I try to make the right choice every time I need to make ... to choose something.

O que *Pedro* declarou a respeito de seu pai ser um exemplo de honestidade para ele está em consonância com o que Cervetti, Pardales e Damico (2001) afirmam sobre o letramento crítico, pois há na reflexão do aluno traços do desenvolvimento de uma percepção da realidade por meio da “experiência sensorial no mundo”. O aluno/leitor assume uma separação entre fatos, inferências e julgamentos, considerando-se que o lar é a primeira agência de letramento de que faz parte.

Percebi no comentário do aluno, o qual disse que hoje em dia é mais honesto que antes, o desenvolvimento de uma “conscientização”; isto é, o aluno parece acreditar que deixou um estado anterior de ignorância e isso o ajudou a se libertar de atos que vão contra os princípios da honestidade. Houve momentos como os da interação supracitada, nos quais, devido aos resquícios da pedagogia crítica presentes em minhas práticas docentes e com intenção de fazer com que a

interação continuasse a fluir, tive que interferir nos diálogos por meio de perguntas e interpelações. Neste sentido, as discussões teóricas de Maciel (2014) sobre as relações entre pesquisador e pesquisado que deveriam ter sido as de uma interação não assimétrica, em alguns momentos não ocorreram de forma satisfatória.

Dando continuação à análise, mais uma vez, *Pedro* teceu comentários sobre o tema com base em suas impressões pessoais. No trecho seguinte, perguntei ao aluno o que poderia ser feito para motivar as pessoas a serem honestas. *Pedro* disse:

Pedro: I know ... I think it's hard because we have something called human nature that doesn't let us do the right thing when you see you can win something. We are too selfish. Yeah, I think just to be honest the human nature should reborn, maybe, yet it's not a certainty.

Há ainda nos comentários de *Pedro* a presença do “determinismo”, o qual é, rebatido por Freire (1996) na obra *Pedagogia da Autonomia*. Interpretei que o aluno faz inferências a partir de um conhecimento que foi adquirido pelo pensamento racional, ou seja, a separação entre os fatos foi assumida.

No próximo excerto, o aluno pareceu estar considerando a realidade como cognoscível e servindo, assim, para sua interpretação:

P: Do you Think things are different in other communities? Do you think this problem is common in the world? Is it really the human nature?

Pedro: for example, the animals, they don't have our kind of thinking so they don't do things just because they are evil, they do it because it is a natural instinct of them.

No que se refere à afirmação de *Pedro: they don't have our kind of thinking so they don't do things just because they are evil, they do it because it is a natural instinct of them*, o aluno está justificando a atitude dos animais como inevitáveis, determinadas por sua natureza. Isto é, os animais agem diferentemente do homem, pois este age conscientemente, porém ainda não tem como fugir de sua natureza.

Já quando perguntei ao aluno *Lucas* sobre diferenças entre comunidades no que tange à corrupção, ou seja, se acredita que o problema está além da natureza humana, disse:

Lucas: I would say that ... in other country there is less corruption than here, maybe, because people don't need to be corrupt, because they have more things they want, so ... just.

Nas palavras de Lucas parece existir a crença de que a corrupção é ocasionada pela quantidade de bens materiais de que uma pessoa necessita. Isso equivale a dizer que, se uma pessoa é rica não há motivos para ser corrupta. Percebi uma contradição no comentário desse aluno, pois a cultura é uma construção situada. Se não fosse assim, as comunidades indígenas teriam um sistema econômico no qual o enriquecimento seria o objetivo.

No próximo trecho, as palavras do aluno *Pedro: there are some kind of cells for the richest ones ... drug dealers (...) and television in their cells* mostram sua indignação diante da constatação de que certos presos³⁸ têm regalias quando encarcerados. Assim sendo, percebi o enfoque crítico nas condições sociais e históricas complexas da produção de significado dos envolvidos no conflito, pois há tratamento desigual dentro do próprio sistema prisional; ou seja, tal aspecto é considerado na perspectiva do letramento crítico.

Pedro: Of course not. I read a book, I think we all should have ever read: Estação Carandiru, There were some... I saw it in the news, too ... there are some kind of cells for the richest ones ... drug dealers leaders and ... things like freezers and televisions in their cells.

Nos excertos a seguir, propus uma discussão a respeito dos enfoques dados pelas revistas *Veja* e *Carta Capital* sobre o “mensalão”. Os posicionamentos ideológicos e políticos dessas publicações, como se sabe, são diferentes.

Como há a tendência, no meio militar, de polarização de conceitos, quando pedi aos alunos que analisassem as duas capas das revistas *Veja* e *Carta Capital*, destacaram pontos aos quais eu não havia me atentado. Isso porque, enquanto eu esperava que falassem, basicamente, que uma revista tem posicionamento político de esquerda e a outra um ponto de vista de direita, foram para além disso.

³⁸De acordo com Foucault (2001), a prisão surgiu como o meio de punição mais eficaz, representando o melhor meio de castigar o indivíduo. O autor ressalta que os três princípios que a regem são: o isolamento, o trabalho e a duração do castigo. Mesmo sendo considerada um enorme fracasso, a prisão judiciária ainda é considerada a principal maneira de punir. Apesar do sistema de trabalho, da progressão de pena, da divisão dos presos de acordo com a gravidade do crime, nunca foi capaz de atuar na ressocialização do indivíduo, acabou por promover a manutenção da criminalidade, sobretudo, nas classes menos favorecidas.

Nessa discussão, diversas interpretações sobre as capas das revistas emergiram. Percebi algumas semelhanças com alguns trechos do capítulo anterior, possivelmente, isso se deve ao fato de os alunos seguirem os direcionamentos do pesquisador. Pareceu-me que as leituras dos alunos não foram muito influenciadas por minhas proposições binárias.

Na análise das capas das revistas:



Quadro 6 – Capas das revistas Veja e Carta Capital

P: But, do you think the magazine treat the news the same way? Do you think?

Paula: No ... It's the same subject, but in a different way of presenting it...

Lucas: I think in one of the magazines they expose more the ones who were arrested...

P: Which one exposes more?

Lucas: The second one.

P: The second one exposes more?

Lucas: *I think the picture is more explicit ... the letters call the attention.*

Maria: *I think in Veja they, err ... show things more seriously than the printed in Carta Capital ... where they showed it as it was a joke and... there were "dados".*

P: *What did you say?*

Maria: *As if they were playing dice they don't show it like a real prison just something that happened.*

P: *So do you think Veja does it in a more ... I don't understand (...).*

Maria: *They show it as if was more serious (...).*

P: *Veja (...).*

Maria: *Yeah (...).*

P: *How do the text ... the cover of the magazines view reality? Is there a reality? Do you think reality is a word you can use? What is the representation of reality?*

Pedro: *Veja is like more straight and Carta Capital more critical.*

João: *I think they're talking about different moments of, how can I say? the Veja is talking about the time that they were judged and condemned for their crimes and Carta Capital is talking about their lives already in prison, and ... Veja is commemorating that they were arrested and then they were in jail ... but ... the other one is talking about power, it's talking about like their prison is a joke because even in jail they have privileges, and ... they are treated there as the other common criminals.*

P: *Any more comments? Who is represented in these texts?*

Todos: *The politicians.*

P: *Who is not represented?*

Pedro: *The people. We are not important (laughs).*

P: *What do they have in common?*

João: *They're both talking about a corruption scandal involving politicians (...).*

P: *Do you think corruption was invented by PT?*

Todos: *(laughs)*

João: *Of course not (...).*

P: *Sure?*

Pedro: I guess it would be good because if it would have started recently and not a long time ago (...).

O aluno *Lucas* destacou que a capa da revista *Carta Capital* tratou o assunto com um tom mais chamativo, enquanto *Maria* afirmou que a revista *Veja* mostrava as coisas de forma mais séria. Enfim, a capa da *Carta Capital* era mais cômica por causa da figura dos dados sendo lançados. Já para *Pedro*, a revista *Veja* foi mais direta, e a *Carta Capital* teve postura mais crítica. Como o esperado, os comentários se mostraram heterogêneos.

Ainda sobre essa passagem, percebi a utilização do conceito de desconstrução nas palavras de *Pedro*. Quando perguntei a ele, tentando provocá-lo, se ele achava que o PT havia inventado a corrupção, ele respondeu que com estas palavras: *I guess it would be good because if it would have started recently and not a long time ago (...)*. O aluno percebeu minha tentativa de problematizar o assunto e, nesse momento, a meu ver, houve uma ruptura no processo de interpretação pelo aluno, pois ele inferiu que eu estava procurando uma resposta a partir de uma pergunta binária. Diante disso, caberia retomar a discussão de (MACIEL, 2014) sobre a quebra do círculo hermenêutico interpretativo do pesquisador, visto que eu não esperava tais declarações.

4.5 Análise do terceiro Evento – *Notions of Prejudice*

A seguir apresento a análise da terceira e última interação. Nela os alunos levaram a efeito discussões a respeito do “preconceito”, com o tema *NOTIONS OF PREJUDICE*. Na ocasião, os alunos deram suas definições em forma de anotação, diferentemente das outras vezes, e já foram tecendo comentários sobre o que escreveram:

P: Ok. So, according to what you wrote on your notes. Who would not agree with your definition of prejudice?

João: Nobody.

P: Why not?

João: Because my definition is complete. There's no way not to agree with my definition (...).

P: What's your definition for prejudice?

João: Prejudice is the negative effect of someone's actions.

P: What's your definition, Lucas?

Lucas: My definition?

P: Who would not agree with your definition?

Lucas: I ... I think ... the... that nobody would disagree ... Many people practice prejudice and they don't know what is prejudice (...).

P: Do you think, in general the person knows if he or she has prejudice?

Lucas: I think so, but there are some people who do not know prejudice. They can't say they are practicing prejudice.

Pedro: I don't know if someone would disagree, but I think that someone may be they just don't care about it, maybe the ones who get that feeling from prejudice.

P: Maria. What do you think about it?

Maria: I think the same as Pedro (...).

João: I agree with them.

No discurso dos alunos a respeito do tema “preconceito”, no que concerne aos efeitos deixados por ele, é possível observar que os alunos acreditam na existência do problema e que, muitas vezes, não é percebido pelas pessoas que o praticam – *Many people practice prejudice and they don't know what is prejudice [...]*.

Na interação a seguir, os alunos abordam o tema e dão exemplos de quem sofre ou pratica ações preconceituosas. Percebo aqui os dois lados do conflito entre os negros, na sua maioria pobres, e os brancos, predominantemente ricos. Tal situação traz consequências para os primeiros, que ficam em desvantagem. Ou seja, na percepção dos alunos talvez haja a impossibilidade de eliminar essas diferenças. Assim, de acordo com Freire (1996), quando alguém não se ouve escutando o outro, pode cair na armadilha de tentarse impor sobre o outro, silenciando-o ou reduzindo a diferença do outro à semelhança do seu eu.

P: Maria. Who has prejudice in Brazil and why?

Maria: Who has or who suffers?

P: Who has prejudice against something?

Maria: Well, the people who ... are benefited, certain classes ... I don't know (...).

P: Which classes do you think have prejudice against something or someone?

Maria: Err ... white men mainly because they're... are the most benefited in society (...).

P: Do you agree, Pedro?

Pedro: Yes, I think so. When someone sees that...maybe a white guy who sees a black guy and think he's better than him or something ... And then the black person starts to think he is worse ... because of his skin color, but (...).

P: Do you think they think you are superior because you are a white man?

Pedro: I hope not. ((Laughs)). Maybe there's some crazy guy who thinks it, but I that generally they don't.

P: Lucas. In your opinion. Who has prejudice against something or someone in Brazil?

Lucas: The same ... rich people ... white people in general (...).

P: Can you think about different kinds of prejudice?

Lucas: yeah ... racial prejudice ... err ... social, about psychological characteristics (...).

P: João. What are the consequences for a person who suffers any forms of prejudice?

João: Err ... Low self esteem... err (...).

P: Do you think it brings psychological consequences?

João: Yes, because the person who suffers from it ... err ... they start to think that they are wrong, but they haven't done anything wrong ... just because the other person said that they were worse.

P: Please, Paula. What do you think about it? What are the consequences for a person who suffers prejudice?

Paula: Err ... I think... what can I say ... alienation ...self esteem... the person may feel unable to ... overcome a trauma.

Maria afirma que na sociedade há o predomínio da cultura do homem branco, o mais beneficiado pelo modelo de sociedade vigente no mundo. A mentalidade dos dominantes não permite que as vozes dos mais pobres sejam ouvidas.

Semelhantemente a *Maria*, *Pedro* diz: *maybe a white guy who sees a black guy and think he's better ... And than the black person starts to think he is worse ... because of his skin color, but (...)*. Nesse comentário, tanto o aluno *João* quanto a aluna *Paula* acreditam que o preconceito deixa sequelas na vida das pessoas, impactando negativamente na percepção de quem elas realmente são e dos papéis que podem ou devem, exercer no contexto da sociedade. Percebi uma leitura dentro das perspectivas da pedagogia crítica e do letramento crítico, em que os alunos trataram o problema com base em suas realidades sociais.

Ao inquirir *Carlos* sobre suas origens, ele fez comentários com relação às verdades dentro da ótica do preconceito racial que acontece no contexto dos japoneses que vieram da Ilha de Okinawa. *Carlos* faz comparações nas quais pude perceber representações de verdades situadas. No Brasil, para os brasileiros que não são descendentes de japoneses, todos os japoneses, em geral, são tratados de forma igual. Os imigrantes japoneses que vieram do Japão são tratados como iguais entre os pares, com exceção dos descendentes de Okinawa, que sofrem discriminação.

Conseqüentemente, há preconceito visto que são vistos de forma diferente pelos outros japoneses e descendentes que moram no Brasil. Dessa forma, por meio desses excertos, percebo que os alunos fazem leituras, buscando sentido em suas realidades sociais. *Carlos*, logo a seguir diz: “[...] *we're like the Negroes from Japan*”. Isso parece demonstrar que, apesar de ser uma visão estereotipada sobre os imigrantes japoneses no Brasil, o discurso do aluno procura utilizar uma perspectiva da pedagogia crítica na qual a realidade se insere numa realidade social. No entanto, de maneira geral, há ênfase nos mecanismo de construção de sentidos dos alunos, cada qual situado em dado contexto sócio-histórico.

P: Carlos. Are you from Campo Grande?

Carlos: Yes.

P: What about your parents?

Carlos: They are from Okinawa ... they suffer prejudice, because ... err ... People from Tokyo, for example, are different from us ... so we're like the Negroes from Japan, but... I don't know, for example, when black people are too proud of themselves they can only speak some words when they're in their groups, for example, if you say negro we'll be killed ... I think it's a kind of prejudice.

Ainda nesse sentido, no excerto a seguir pedi ao aluno *Carlos* que desse sua opinião sobre as consequências do preconceito para a sociedade como um todo. O aluno deu um exemplo no qual sua mãe age de acordo com o contexto em que está inserida. Ou seja, ela procede dessa forma, quando diz: *"I have to prevent from any kind of stealing"* por acreditar que está sendo prevenida, porém, de acordo com o ponto de vista do aluno, ela está sendo preconceituosa com relação à classe social e à etnia da pessoa que contratou para prestar os serviços domésticos.

Carlos: I think ... that sometimes ... ideologies, because ... you know ... my mom ... she hired a maid and she is black ... and so my mother keeps the ... things locked. I asked her ... Why? And she said: "I have to prevent from any kind of stealing ". So, she thinks she's not being ... she's not having any prejudice. Maybe if it happens to other people they'll think the same.

No recorte anterior, pude perceber, nas declarações do aluno *Carlos*, a vontade de se desvencilhar do círculo vicioso que vem sendo perpetuado através das gerações, no qual a cultura do preconceito parece persistir.

O aluno *Pedro*, no trecho a seguir, admite suas limitações como ser humano e mostra certa preocupação em desenvolver uma consciência crítica em relação às suas ações e às dos outros. Isso parece estar em concordância com o letramento crítico. Entendo que o aluno/leitor mostra ser capaz de discernir e refletir sobre o seu "eu", fazendo uma leitura de si mesmo. Quando lhe pergunto se tem algum tipo de preconceito, *Pedro* faz a seguinte declaração:

Pedro: I see those people from ... err ... private schools ...they are always with IPHones and ... and ... great cars and it's quite common that ... when they see someone from a public school like from the city or the state ... they, maybe think wrong. They, maybe, wrong things about. I kind of used to do that, but I'm trying to be a better person.

O que percebi nas declarações dos alunos *Lucas* e *João* está em consonância com Jordão (2013), pois no espaço em que a construção de sentidos acontece, a representação dos sujeitos e do mundo vem dos sentidos provenientes da cultura, das práticas sociais e das ideologias. Assim, vale destacar o caso dos diferentes pontos de vista adotados por diferentes igrejas, tais representações, no contexto das religiões, são contingentes e situadas.

Lucas: I'm catholic. Most of people who go to church believe that there's a heaven and that the other people who are not religious ... will go to hell. I think some of them have prejudice against other religions, because they believe they are the saved ones. The number of people who discriminate religious people is very low.

João: Because they have different visions of Christian beliefs. The Catholics have many ... rules and rituals and ... when someone from outside the church sees it they don't react ... very well to it. They think Oh it's not necessary to do these rituals, it was invented by the church, it was not what God said.

O aluno *João* fala da existência de uma visão por parte de alguém que não é católico (como o conheço, sei que é filho de pastor evangélico) a respeito do cristianismo. O aluno afirma: *they have different visions of Christian beliefs. The Catholics have many ... rules and rituals and ... when someone from outside the church sees it they don't react ... very well to it.* Possivelmente sua fala é influenciada por seu meio. Creio que as interpretações que as diferentes igrejas dão para a bíblia diferem gritantemente, pois os significados retirados das leituras feitas à bíblia também são situados, considerando-se que nem todas as civilizações acreditam nos conceitos bíblicos difundidos pelo livro.

Perguntei aos alunos quais eram as características de uma pessoa racista e de onde vinham tais opiniões na expectativa de que trouxessem diferentes opiniões para as discussões propostas. Pude perceber que os alunos têm visões generalizadas a respeito do tema preconceito, ou seja, para eles o assunto tem ligação com a intolerância e às diferenças culturais. Nesse ponto, interpreto, certos aspectos da leitura crítica se manifestando, quer dizer, a realidade nesse sentido ontológico, é cognoscível e, por isso, serve como referência para a interpretação dos fatos cotidianos como herança histórica.

P: What are the characteristics of a racist person? Where do these parameters come from?

Pedro: For example, the racial prejudice, it comes from the history like the first states together in Europe, they all came to America to Africa they saw the black people and they had a tribal way of living and they thought they were too much behind from them and started to think they were inferior and stated to make them work as slaves.

Lucas. I agree with Pedro, but I think racial prejudice... like when you say about sexism ... mainly about gays... I think it's ... it comes from a

majority that think that they are wrong and can't put up with these differences (...).

P: Do you think prejudice in Brazil is similar to other countries?

João: Err... the great majority ...because we live in a society that is similar to many other countries and the prejudice forms are almost the same like racial, social, cultural, religious, because at least half of the world is Christian and I believe they ... like ... when they see Muslim people ... they look at them with bad eyes. They all think they are terrorists (...).

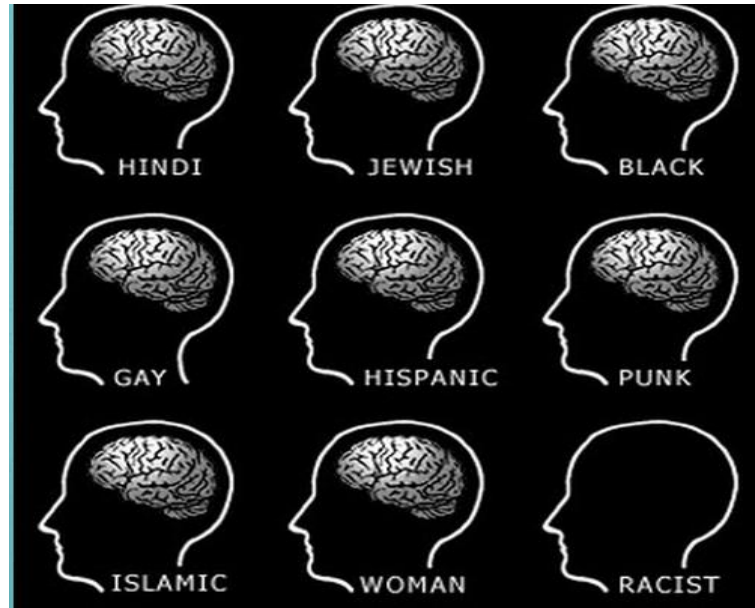
P: Do you think in Brazil it is better or worse than in other countries?

João: It's the same.

Lucas: I don't think it's stronger or weaker. I think is the same. There's no ...err ... but I think the kind of prejudice is different, because like João said, Brazil is a land of mixture of cultures, so there's not such prejudice against black people. There is less than in the United States or in Nordic countries. I think ... I would say ... I really don't know, but I would say that in Finland or Norway there may be stronger.

No excerto a seguir, houve a quebra no círculo hermenêutico do pesquisador, pois, como ocorrido anteriormente, o aluno *Lucas* fez uma observação que eu não havia cogitado antes. Na seção *MAINSTREAM PERSPECTIVES*, durante a apresentação das figuras, pedi que dessem diferentes interpretações. Por conseguinte, diante da imagem³⁹ abaixo, *Lucas* levantou o seguinte questionamento:

³⁹Fonte: Disponível em: <<http://escrevalolaescreva.blogspot.com.br/2013/12/guest-post-hoje-sei-bem-o-que-aconteceu.html>> Acesso em: 15 jun. 2015.



Quadro 7 – Representações sociais

Lucas: [...] I Just agree. I would say something ... but it's a little bit ... I'm traveling ... I'm having a trip. I would just say ... couldn't it be prejudice against the racists?

Devo dizer que não esperava tal comentário. O aluno *Lucas*, a meu ver, preocupou-se em entender os vários lados dos possíveis conflitos entre os diferentes grupos sociais, inclusive o do próprio preconceituoso.

Em seguida fizeram a leitura do texto *#BBCTrending:Strippingtomakeapoint about racism in Brazil*, referente ao tema preconceito. Circunstância na qual, novamente, emergiram traços do letramento crítico, ou seja, os alunos perceberam que há em nossa sociedade certas situações em que a origem sócio-histórica das pessoas, quando fora de suas comunidades, pode gerar casos de preconceito explícito. Enfim, no contexto social brasileiro, pessoas pobres, negras, pertencentes a grupos marginalizados são, muitas vezes, discriminadas e tratadas de forma diferente.

O aluno *Lucas* mostrou seu ponto de vista, dando um exemplo similar ao explorado no texto:

P: What do you think about it, Paula? Can you find any traces of prejudice? Do you think the last person who made a comment... err ... What do you think about that person?
Paula: Well, no comments (...).

Lucas: I would just say ... I've seen something really similar to this ... when there was a reporter that ... they were doing like a test and they ... he ... called to a rich restaurant and he made a reservation and, ok. And then he got dressed like ... err ... a beggar and ... he went there in order to eat, but when he was going to enter the place, the man who was taking care of the people who were getting in and out said that his reservation had been cancelled ... he hadn't said his name... and he showed him the money ... he had a lot of money, but like he was dressed like a beggar ... I think he was probably stinking... he said that his reservations had been just canceled and he wouldn't get in. It's just similar to it [...].

P: What else can you say about the text we have just read?

Pedro: Some time ago ... the people from ... there was a guy from Cruzeiro ... Tinga. He was playing a match in Peru and everytime he touched the ball the crowd started to make... err ... a monkey sound ... Uhhh ... Uhhh ... Uhhh. Every time he touched the ball ... He said: I would change all my career ... all my titles, all my goals in exchange for racial equality. He gave an interview and he told his son was asking: "Why were they doing that?" And he said that he didn't have courage to answer this.

Os alunos *Lucas* e *Pedro* deram exemplos nos quais parecem acreditar que as pessoas são tratadas de acordo com o que aparentam ser. Tal noção, ainda que estereotipada, mostra que os alunos percebem a importância de se colocar no lugar do outro, a fim de se descobrirem como seres sociais. Esse tipo de atitude parece confirmar que os ambientes de formação são favoráveis ao desenvolvimento crítico do aluno fazendo com que possa abandonar hábitos, contrapor, agir e reagir sobre a realidade da qual faz parte. Esses espaços oportunizam o debate e a discussão com o objetivo de fazer com que esse aluno, cuja formação ainda está em construção, possa perceber que existem múltiplas verdades, com diversas representações, que concorrem na maioria das vezes para a hegemonia do discurso privilegiado, tendo o agir crítico como potencial (JORDÃO, 2010). Percebi que, nesse último encontro, os alunos deram respostas mais curtas que nas interações anteriores. Não cabe aqui tentar explicar porque, mas isso pode ter se dado em razão de que estavam na semana das provas bimestrais. Isso pode tê-los deixado preocupados e/ou ansiosos.

Feitas essas análises sobre os resultados da pesquisa, no momento seguinte deste trabalho pretendo oferecer algumas considerações e indicações de perspectivas no meu fazer docente.

5 AMPLIAÇÃO DE PERSPECTIVAS

Serão apresentadas, nesta parte do trabalho, algumas indicações de perspectivas de meu trabalho como docente de língua inglesa. Isso, cumpre destacar, na perspectiva do letramento crítico. As discussões trazidas são o resultado das análises dos diálogos com os sujeitos participantes da pesquisa.

O conceito de leitura, como dito anteriormente, vem se transformando na medida em que a sociedade sofre os inexoráveis efeitos das grandes transformações sociais, sobretudo na área das novas tecnologias. Por exemplo, tenho verificado que as redes sociais, sobretudo o *Facebook*, vem sendo empregadas como fonte de informação fidedigna. Creio que muitos leitores ainda não saibam lidar criticamente com esse agente de letramento e, por isso, percebo a necessidade de descobrir novas formas e estratégias para trabalhar com a leitura/interpretação, também nos ambientes virtuais, que abranjam textos em português e em língua inglesa.

No início de minhas práticas docentes, pelo fato de ter sido, basicamente, letrado em inglês pelo método áudio-lingual, fui bastante influenciado pelas técnicas de ensino dessa corrente metodológica, que tinha a tendência de tratar os textos como pretexto para o ensino de estruturas gramaticais. Ainda sob o jugo de minhas limitações teórico-metodológicas, as leituras em minhas aulas visavam à aquisição de conhecimento por meio das experiências de caráter “sensorial no mundo”. Havia a crença de que os textos poderiam ter uma ou duas possibilidades de interpretação e que eu teria que descobrir as intenções do autor, nas entrelinhas, para atingir um maior grau de interpretação textual, justamente como na perspectiva da leitura crítica proposta por Cervetti, Pardales e Damico (2001).

Ao abordar o tema ensino de línguas, acreditava que, para ensinar uma língua estrangeira, bastava seguir um método, mesmo sabendo que não havia método infalível e muito menos que todos os alunos chegariam a uma fluência em língua inglesa; descobri que não seria o suficiente. Em minhas experiências, como professor de língua inglesa, procurava explorar os textos, levantando questionamentos e tentando ir além das atividades disponíveis nos materiais didáticos, ainda que de maneira incipiente.

Atualmente, em minhas práticas de letramento em língua inglesa no CMCG tenho percebido que os alunos têm apresentado dificuldade em entender os textos, tendem a acreditar em tudo o que leem e não demonstram muito interesse em atingir uma maior abrangência na interpretação textual.

Dessa forma, diante do que foi exposto no decorrer deste trabalho, durante o levantamento bibliográfico desta pesquisa houve momentos em que me senti como um naufrago imerso em um oceano de informações com as quais não sabia bem o que fazer. Após minhas leituras e o acompanhamento irrestrito de minha orientadora e meu coorientador, comecei a vislumbrar a possibilidade de ser resgatado de minhas dúvidas a respeito dos temas aqui trabalhados.

De posse de material para delinear minhas ações, rumo aos objetivos constantes no primeiro capítulo desta dissertação, pude perceber que as relações envolvendo leitores e textos em minhas práticas docentes não eram suficientemente trabalhadas para dar conta de capturar as várias possibilidades de significação dos textos. Como resultado de minhas investigações a respeito das perspectivas teóricas aqui discutidas, tenho a convicção de que adquiri melhores condições de olhar para o texto e perceber que há neles, apenas representações da verdade, já que as verdades são situadas e suas representações são contingentes.

Espero poder incentivar os alunos a desenvolverem sua autonomia, ajudando-os de forma colaborativa a saírem da condição de dependência e, por conseguinte, levando-os a praticar leituras mais próximas daquela que o letramento crítico sugere, adaptando-as às limitações ideológicas ou pedagógicas presentes no espaço educacional, o CMCG, onde pretendo dar continuação às minhas práticas de letramento em conformidade com o letramento crítico.

Nesse ponto, vejo-me forçado a “baixar as armas” e me livrar de ranços que impossibilitariam a execução de um trabalho em uma escola que possui um currículo engessado e com tendência “conteudista”, pois tenho consciência de que posso me adequar ao material didático utilizado, que é de cunho comunicativo, e introduzir o letramento crítico como abordagem de ensino em alguns momentos. Isso por saber que uma proposta nova não pode ser imposta, visto que é um processo que envolve tomada de consciência na necessidade, na busca dos meios para sua efetivação e no querer vencer os desafios. Um trabalho constante se faz necessário de forma a introduzir tais abordagens críticas lentamente, de forma gradual e contínua, em uma organização escolar secular, para que, desse modo, o novo possa vigorar.

Assim sendo, procurarei não me limitar ao ofício de enxergar apenas por trás das ideologias existentes nos textos, como se o autor estivesse deixando mensagens ocultas nas entrelinhas. Hoje, tenho condições de “ressignificá-las” e compartilhar minhas interpretações com meus alunos, respeitando suas opiniões e incentivando-os a levarem em consideração as perspectivas interpretativas de seus colegas. Considerando-se o que Souza (2011b) declara sobre a importância de “escutar” na perspectiva da leitura crítica, como um processo de ler o outro se lendo. Espero poder incentivar meus alunos a fazerem o mesmo em um ambiente dialógico, no qual a democracia e a colaboração sejam o fio condutor de minhas práticas de letramento no campo da leitura.

Acredito que, como professor, longe das ideias “emancipatórias” da pedagogia crítica, posso tomar decisões juntamente com meus alunos sempre na intenção de usar novas práticas de letramento, adaptando-as aos novos conceitos e estudos que vêm sendo redefinidos pelos estudiosos, em um processo constante de reflexão. Dessa forma, creio que novas transformações ocorrerão e minhas práticas pedagógicas concernentes à leitura terão que mudar, para dar conta de atender às demandas que se fizerem necessárias na complexidade e transitoriedade de nossa educação.

Na condição de pesquisador, dediquei-me a descobrir e entender os preceitos dos letramentos de caráter crítico. Ao longo de minha caminhada teórico-exploratória, tive como base os autores mencionados durante a elaboração desta dissertação. Isso me permitiu expandir a visão e, uma vez vivenciando as situações aqui narradas, fui desvendando as diferenças de cada perspectiva, de acordo com seus autores, uns mais inclinados às premissas da leitura crítica, outros às do letramento crítico.

Percebo, a essa altura, que ao final deste estudo me considero mais aberto a participar de futuros estudos no sentido de me aprofundar na vida acadêmico-científica. Sei que muito ainda há de ser feito para que eu possa vislumbrar uma educação que dissemine valores como a igualdade, a liberdade, a autonomia, o respeito às diferenças e às identidades, a tolerância e a desobediência a poderes totalitários. Porém, não julgo a realização desses objetivos uma utopia irrealizável, como costumava fazer antes da elaboração desta pesquisa.

Finalmente, acredito firmemente que, de acordo com as investigações que realizei, o letramento crítico no ensino de língua inglesa pode fazer com que o

caminho para um ensino de qualidade seja exeqüível, desde que seu processo de ensino-aprendizagem seja implementado nas aulas de leitura. O ensino de inglês pode contribuir fortemente com o entendimento de que a aquisição do conhecimento pode ser realizada sob uma perspectiva crítica da língua. Destarte, estou certo de que os estudos já realizados, bem como futuras investigações acerca do letramento crítico, em muito têm contribuído – e poderão contribuir – para a construção de uma sociedade mais engajada nos ideais de justiça e igualdade.

Por ser fundamental, no próximo item deste trabalho apresentarei as considerações finais construídas a partir da síntese dos conteúdos apreendidos, nesses mais de dois anos, como mestrando em Letras da UEMS.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o principal propósito deste trabalho, que foi mostrar como as perspectivas de leitura crítica e de letramento crítico se manifestam nas interações dos alunos, durante eventos de leitura em língua inglesa, é possível afirmar que, embora o trabalho em sala de aula, no CMCG, tenha sido orientado pelo letramento crítico como abordagem de ensino, procurei destacar os discursos nos quais havia traços de ambas as perspectivas exploradas.

Para tanto, as presentes considerações finais salientam a importância deste estudo, o qual busca relacionar as perspectivas críticas de leitura abordadas, as minhas expectativas ao longo do trabalho e os resultados obtidos. Levei em consideração as propostas abordadas e procurei respostas para as questões levantadas inicialmente.

Diante das informações colhidas neste estudo, percebi que o CMCG não representa apenas um espaço físico isolado de outros estabelecimentos de ensino público civis. Há nessa instituição a pluralidade, pois os alunos advêm de vários lugares do Brasil, com diferentes contextos socioculturais, políticos e sociais. Por isso, o ambiente oferece condições para que os alunos interajam e assumam seus papéis sócio-históricos diante dos textos.

No decorrer desta pesquisa, refleti sobre o fato de que muitos alunos fazem leituras rasas e, evidentemente, não percebem que os textos podem ter várias interpretações, de acordo com diversos fatores, como: gênero, comunidade, classe social, etc. Assim, espero poder ampliar meus conhecimentos teóricos, de forma a contribuir para que os alunos desenvolvam práticas de leitura mais críticas e conscientes; aprendendo, ainda, a conviver com as diferenças e a respeitar a diversidade de opiniões. Dessa maneira, acredito que o professor possa ter um papel de colaborador, e não meramente o de emancipador.

Todas as etapas executadas ao longo do projeto, e no desenvolvimento da pesquisa, foram importantes para que os alunos percebessem que o letramento crítico pode colaborar com o aprendizado da língua inglesa. Não se preocupando tanto com aspectos linguísticos, mas discutindo os conteúdos com um olhar crítico.

Em determinadas ocasiões, no decorrer deste trabalho, notei que as atitudes dos alunos se modificaram. Ao longo das atividades, consideraram que novas

abordagens teóricas com o uso de textos variados, aliadas ao conhecimento de mundo, são aspectos importantes na construção de significados mais tangíveis durante o processo de aprendizagem. O trabalho com textos visuais e não-visuais ofereceu oportunidades de reflexão que nas aulas regulares não aconteceriam, já que, devido ao ritmo intenso de atividades escolares, existe pouco espaço para disponibilizá-las.

Além das interações, considero ainda mais importante o valor que os alunos deram às questões discutidas, tendo demonstrado empenho em participar voluntariamente deste estudo. O desafio está em estimular o senso crítico e conscientizá-los de que não há neutralidade em textos, os sentidos não foram escondidos pelo autor e colocado nas entrelinhas do texto como se fosse um enigma a ser decifrado pelo leitor. Enfim, de que o contexto do leitor pode influenciar no processo de interpretação textual, porém essa conscientização não precisa inviabilizar o uso dos conteúdos linguísticos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Outro objetivo alcançado foi o possibilitar o uso de assuntos diferentes dos aplicados habitualmente em sala de aula, promovendo um tipo de contato com o texto sem os limites do material didático nem do formato das aulas tradicionais. Não houve, durante as interações, nenhuma forma de censura. Procurei, ao invés disso, estimular os alunos a se manifestarem sem discriminações ou preconceitos. Essa metodologia pôde e pode contribuir para que o aluno passe a reconhecer que o estudo de LE também propicia um ambiente de debates.

Na qualidade de pesquisador e professor do CMCG, me senti gratificado por ter a oportunidade de instigar as expectativas dos alunos, que estão em busca de novas experiências no terreno da língua inglesa. Entretanto, é essencial que haja atenção no respeito às diferenças e na consciência de suas limitações, tornando tais alunos capazes de reconhecer as próprias potencialidades e, conseqüentemente, buscar angariá-las. O presente estudo trouxe à tona algumas opiniões que os alunos têm receio de mostrar em aulas regulares.

No que diz respeito ao ensino de leitura com perspectivas críticas, diante dos conceitos estabelecidos nesta dissertação, acredito que poderei apontar caminhos a fim de que os alunos, em uma relação simétrica, passem a refletir mais sobre a prática de leitura, bem como a adequar sua percepção de forma questionadora a partir dos textos, adaptando-os às várias situações, de acordo com as necessidades

comunicativas no contexto em que estiverem inseridos.

A utilização do material produzido por Souza e Andreotti (2008) colaborou, sobretudo, para que os alunos entendessem que, em uma sociedade plural e multifacetada, a língua inglesa tem um papel muito importante. Não apenas do ponto de vista linguístico, mas também como instrumento de interação entre leitor/autor e autor/leitor, dialógica e criticamente, pois a leitura/interpretação não pode se restringir a uma única interpretação ou a uma interpretação ideal, uma vez que as verdades são contingentes e situadas.

No decorrer da pesquisa, ao longo do desenvolvimento das atividades e diante da participação dos alunos, observei que os sujeitos pesquisados não davam mostras de estar intimidados pelo ambiente escolar pesquisado. Pareciam, antes, estar à procura de novos conhecimentos e essa busca se revelou em suas posturas.

O trabalho com os conceitos da leitura crítica e do letramento crítico foi gratificante para mim, na condição de pesquisador, pois os alunos participantes não demonstraram apenas seu conhecimento habitual no contexto, notei ainda que estavam envolvidos em suas práticas comunicativas, mas não como acontecia na sala de aula. Creio que, de agora em diante estarão mais conscientes sobre aspectos existentes nos textos aos não se atentavam antes. Com a realização deste estudo, foram incluídas também, na vida deles, as perspectivas críticas no trato com os textos.

A proposta desta dissertação foi utilizar o letramento crítico como abordagem de leitura. Isso para que o letramento crítico possa contribuir não só com as aulas de língua inglesa, mas com outras áreas e disciplinas que poderão, com os recursos dessa teoria, proporcionar uma aprendizagem que possibilite a inserção dos alunos em outros contextos da vida social, além de ampliar sua capacidade de “ler o mundo”.

Julgo ser importante, nos níveis iniciais do estudo de LE, desenvolver atividades que promovam a aquisição de habilidades comunicativas e linguísticas pelos alunos. Contudo, supervalorizá-las depois que os aprendizes já atingiram certo grau de suficiência pode privá-los de se aprofundarem nos níveis interpretativos dos textos. Com o término deste estudo, na posição de pesquisador, reconheço que não é suficiente escolhermos uma única perspectiva teórica para ensinarmos a língua inglesa a nossos alunos.

O letramento crítico considera os textos como representações da verdade, e

esta está condicionada ao contexto, às visões de mundo bem como às condições sociais. O construto teórico do letramento crítico objetiva transformar o aluno de LE em alguém capaz de procurar seus próprios caminhos pelo exercício contínuo da investigação, com um olhar reflexivo em relação aos textos, procurando brechas nas tramas textuais e, por fim, dando-lhes novos significados.

O estudo me forneceu a possibilidade de compreender que importa, não apenas ouvir, mas ouvir escutando. Essa escuta deve ser exercitada durante nosso fazer pedagógico, de modo a adequarmos nossas estratégias de ensino de leitura em língua inglesa às necessidades de nossos alunos. Sempre buscando problematizar os textos com vistas a dar oportunidade às vozes distintas, para que sejam ouvidas, respeitando-as dentro de suas particularidades e diferenças.

Ainda por meio da execução deste trabalho, bem como durante sua elaboração, descobri que devo me manter no campo da pesquisa, estudando meios de aperfeiçoar minhas aulas de interpretação textual. Assim, buscarei contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de meus alunos, evitando, desse modo, que haja relação assimétrica típica daquela que ocorre entre emancipador e emancipado. Lembrando que o *lócus* da pesquisa está permeado por tal relação.

Com tudo isso em mente, procurarei abrir novos caminhos rumo a um ensino e aprendizagem mais significativos, que possibilitem reflexões acerca da leitura textual e suas implicações no contexto social de todos os envolvidos.

No que tange às estratégias para a coleta dos dados da presente dissertação, conforme mencionado anteriormente, as práticas pedagógicas oferecidas permearam os limites das perspectivas da leitura crítica e do letramento crítico notei, pelas respostas obtidas, que os alunos estavam mais motivados pela dinâmica das aulas, apresentando uma participação mais efetiva e demonstrando grande interesse pelos temas abordados. Presumo que isso se deu principalmente pelo fato de se descobrirem como parte de uma pesquisa e por haver sempre um espaço em que todos puderam contribuir com suas ideias nos momentos das interações; sobretudo no tratamento de assuntos mais relevantes, porque próximos de suas realidades sociais.

Os objetivos propostos aqui foram trazidos à tona durante as interações, à medida que aconteceram, foram aumentando a autoestima dos alunos, que foram gradativamente perdendo a timidez e resgatando seus valores em busca de autonomia e emancipação. Essas atitudes se intensificaram à proporção que cada

encontro acontecia, já que, na interação com o grupo e individualmente, todos se sentiram valorizados e responsáveis pelas próprias posturas. Também pareciam ter aprendido a respeitar a opinião dos colegas.

Destarte, um dos objetivos da escola contemporânea é criar alunos independentes. Para que nossos alunos se tornem autônomos, devem ser capazes de pensar criticamente. No entanto, muitos deles aceitam e acreditam passivamente em tudo o que leem ou aprendem na *internet* ou nos livros. Muitas vezes não têm a devida motivação para questionar o texto em sua essência, autenticidade ou sequer sua fonte. O que se constata, em tese, é que boa parte dos alunos aceita o conteúdo de um texto, mesmo quando este apresenta “erros visíveis.” Isso concorre para torná-los indivíduos superficiais e vulneráveis. Em consequência, tornam-se facilmente influenciáveis e suscetíveis à manipulação. Por conseguinte, o aluno, além da necessidade de se tornar independente, precisa aguçar a capacidade de “aprender a ler o mundo” e, isso, obviamente, é outra qualidade que os professores almejam alcançar com seus alunos.

Considerarei enriquecedor realizar o presente estudo e contar com a participação desse grupo de alunos que se mostrou bastante receptivo e disposto a contribuir para que esta pesquisa se concretizasse. Isso posto, acredito que a escola, os pais e a comunidade têm a responsabilidade de proporcionar ambientes de aprendizagem democráticos e inclusivos aos alunos. Essa questão não pode ser tratada isoladamente, uma vez que o ambiente de aprendizagem como um todo não é moldado apenas por ações individuais.

É oportuno incentivar o ensino de estratégias de letramento crítico, em todo o currículo, com o apoio da comunidade escolar. Não somente nos níveis finais de aprendizagem, mas também nos iniciais para disponibilizar o pensamento crítico à totalidade dos alunos, tanto na escola quanto fora dela. Porquanto o letramento crítico muda os limites de discussão entre o professor e o aluno, transforma relacionamentos e gera conversas substanciais sobre os textos. Os textos passam a ser considerados mutáveis. Além disso, são vistos como construções transparentes que podem ser aceitas ou rejeitadas e nas quais múltiplos significados podem ser explorados.

A presente pesquisa, conforme já dito, buscou contribuir para ampliar o envolvimento dos alunos participantes da pesquisa, promovendo, desse modo, a criticidade na realidade educacional deles. Procurei, por ser oportuno, encorajá-los a

usarem os conhecimentos do letramento crítico fora dos muros da escola. Visei instigar também esses sujeitos a se envolverem em questões que exigem ações efetivas na busca de uma emancipação em face dos obstáculos que vierem a enfrentar em suas vidas.



Quadro 8 – Exemplos de ações que ajudaram a nortear a pesquisa

Diante disso, após ter percorrido uma longa trajetória investigativa, ainda longe de chegar a uma conclusão, acredito este estudo poderá representar um *corpus* útil para que outras pesquisas sejam realizadas. Deixo claro, por fim, que este trabalho não pretende esgotar o assunto, tendo caráter transitório, pois a realidade apresenta inúmeras faces. A dinamicidade das transformações e dos fatores histórico-sociais são os elementos que vão exigir os meios mais apropriados para resolver problemas e explicar fenômenos que se apresentarem no futuro.

REFERÊNCIAS

- ALLAWAY, R. **What is development?** [S.l.] , 2008. (2 min 17 s). Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=pRmjoF5nv6s>>. Acesso em: 12 mar. 2015.
- ALFORD, J. **Learning language and critical literacy: Adolescent ESL students.** *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45, pp. 238–242, 2001.
- AUSUBEL, D. **A cognitive structure view of word and concept meaning.** In: ANDERSON, R. C.; AUSUBEL, D. *Readings in the Psychology of Cognition.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-27
- BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language.** Blackwell Publishing, 2007.
- BAYNHAM, M. **Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts.** London: Longman, 1995.
- BEHRMAN, E. H. **Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy.** *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49, pp. 490-498, 2006.
- BOND, G. L.; WAGNER, E. B. **Teaching the child to read (4th ed.).** New York: Macmillan, 1966.
- BRAHIM, A. C. S. M. **Pedagogia crítica, letramento crítico, leitura crítica.** *Revista X (Online)*, v. 1, p. 1, 2007.
- BRANDÃO, H. H. **Introdução à análise do discurso.** Campinas: Ed. Unicamp, 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.
- _____. Ministério da Defesa. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. **Regimento Interno dos Colégios Militares (RI/CM).** Brasília, 2003.
- _____. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, Secretaria do Ensino Fundamental, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BUSNARDO, J.; BRAGA, D. B. **Uma Visão Neo-Gramsciana de Leitura Crítica:** Contexto, Linguagem e Ideologia. Ilha do Desterro. Florianópolis: Editora da UFSC, pp. 91-114, 2000.
CARTA CAPITAL. São Paulo: Confiança. Ano XIX, n. 776, 27 nov. 2013.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences:** Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9), 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 25 jan. 2015.

CORADIM, J. N. **Leitura Crítica em Língua Inglesa.** Monografia. (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

DELPIT, L. **Other people's children:** Cultural conflict in the classroom. New York: New Press, 1995.

EDMUNDO, E. S. G. **O letramento crítico no ensino de inglês na escola pública:** planos e práticas nas tramas da pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power.** London: Longman, 1989.

_____. **Discourse and Social Change.** Cambridge: Polity Press, 1992.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Ditos e escritos:** vol IV, estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Microfísica do Poder.** 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **Verdade, poder e si.** 2004b. Disponível em: <<http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/verdade.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

_____. **Vigiar e punir - Nascimento da prisão.** Trad.: Raquel Ramallete. 24. ed.. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREEBODY, P.; LUKE, A. **Literacies programs:** Debates and demands in cultural context: Prospect: Australian Journal of TESOL, 5 (7), pp. 7-16, 1990.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980

_____. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Teachers as cultural workers: letters to those who dare to teach**. Boulder, CO: Westview, 1998.

GIROUX, H. **O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional**. In: SILVA, T. T. (org.) Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 10 ed. Rio de Janeiro: GV brasileira, 1995.

HORNBY, A. S. **Oxford Advanced learner's dictionary of current English**. Sixth edition. Oxford: Oxford University Press. Edited by Sally Wehmeier, 2000.

HUBBARD, R. S.; POWER, B. M. **The art of classroom inquiry: a handbook for teacher-researchers**. Heinemann, 1993.

JANKS, H. **Critical literacy in teaching and research**: Education Inquiry Vol. 4, No. 2, June, pp. 225–242, 2013.

JANKS, H.; et al. **Doing Critical Literacy: Texts and Activities for Students and Teachers**. New York, Routledge, 2014.

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. In: **Trabalhos em lingüística aplicada**. Campinas, SP, 46 (1): 19-29, Jan.- Jun. 2007.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F.C. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: um Triângulo Amoroso Bem-Sucedido. In: **Línguas e Letras**. Vol.8, n.14, pp. 79-105, 2007.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**, vol. 1. Campinas: Pontes Editores, v. 1, p. 69-90, 2013.

JORDÃO, C. M. **A posição do professor de inglês no Brasil**: hibridismo, identidade e agência. *Revista Letras & Letras*, v. 26, n. 2, p. 427 – 442, jul-dez. 2010.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: SP, Mercado das Letras, 1995.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Do we have your attention? New literacies, digital technologies and the education of adolescents. In: D. Alverman (Ed.), **Adolescents and literacies in a digital world**. New York: Peter Lang, 2002.

_____. **Pesquisa Pedagógica**: Do projeto à implementação; tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LUKE, A.; FREEDBODY, P. **Constructing Critical Literacies**: Teaching and Learning Textual Practice. St Leonrads: Allen & Unwin, 1997.

MACIEL, R. F. "Eu sei o que é bom pra você!" A lógica da emancipação revisitada e a formação de professores. **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. 1ed. Maceió: Udufal, v. 1, pp. 247-268, 2014.

_____. **Negociando e Reconstruindo Conhecimentos e Práticas Locais**: A formação de professores de Língua Inglesa e os Documentos Oficiais. São Paulo, 183 f. Tese (Doutorado em Estudos e Literários de Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2013.

MARQUES, N. **Da formação continuada aos momentos de tensão em sala de aula de uma escola pública em Campo Grande – MS**: uma perspectiva rizomática. Campo Grande, 186 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.

MCLAUGHLIN, M; DEVOOGD, G. L. Becoming critically aware. In: **Critical literacy: enhancing students' comprehension of text**. Scholastic: New York, pp. 13-33, 2004.

MERCER, N. **Words and minds**: how we use language to think together. London: Routledge, 2000.

MEURER, J. L. **O Trabalho de Leitura Crítica**: Reconstroo Representações, Relações e Identidades Sociais. Ilha do Desterro. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. pp. 155-171.

MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ, O.; GOMES, R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28ª edição. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**, vol. 1. Campinas: Pontes Editores, v. 1, p. 31-59, 2013.

_____. **Dando a letra**, 2014a. Disponível em:

<http://www.revistadacultura.com.br/entrevistas/conversas/14-09-05/Dando_a_letra.aspx>. Acesso em: 02 jan. 2015.

_____. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a "diferença" Polifonia, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014b.

Disponível em: <

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/viewFile/1940/1444>>.

Acesso em: 02 dez. 2014.

MOTTA, A. P. F. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**, 2008. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2015.

NÓVOA, A (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, D. M. Análise crítica do discurso e letramento crítico. In: **Revista Fórum Identidades**, v. 9, p. 73-84, 2011.

PATEL, K. D. **Race, Racism, Prejudice and Discrimination – What are they?**

[S.l.], (5 m 23 s). Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=Jt0f5WyAoGU>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. Harlow, UK: Longman, 1994.

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

PIAGET, J.; BARBEL, I. **A Psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge MA: Harvard University Press, 1981.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ed. B. Horizonte: Autêntica, 2000.

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

SOUZA, L. M. T. M. O Professor de Inglês e os Letramentos do Século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J.; HALU, R. (Org.). **Formatação**

"**desformatada**": práticas com professores de língua inglesa. 1 ed. Campinas: Pontes, 2011a.

_____. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). **Formação de Professores de Línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paço Editorial, v. 1, pp. 1-250, 2011b.

_____; ANDREOTTI, V. **Learning to Read the world through other eyes**. 1.ed. Derby, Inglaterra: Global Education, Derby, v. 1. 39 p., 2008.

STAUFFER, R. **Teaching reading as a thinking process**. New York: Harper & Row, 1969.

STERLING, S. **Sustainable Education**: re-visioning learning and change. Schumacher Society Briefing, n. 6. Dartington: Green Books, 2001.

_____. **Sustainable education**: towards a deep learning response to unsustainability, policy & practice: a development education review, vol. 6. Spring, 2008.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 103 p., 2010.

TOMCHAK, A. M. **Stripping to make a point about 'racism' in Brazil**. [S.l.], 4 set. 2014. Disponível em: <<http://www.bbc.com/news/blogs-trending-29051415>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

TOMITCH, L. M. B. **Designing reading tasks to foster critical thinking**. Ilha do Desterro, Florianópolis, n. 38, p. 83-90, jan./jun. 2000.

TRANSFORMNIGERIA. **Say no to corruption**. [S.l.], 2010. (1min4s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0g0hVQn2f2Q>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

VEJA. São Paulo: Abril, edição 2348, ano 46, n. 47, 27 nov. 2013. 134 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1984.

WALLACE, C. **Reading**. Oxford, Oxford University Press. 1992.

WIELEWICKI, V. H. G. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. Acta Scientiarum (UEM), Maringá, PR, vol. 23, n.1, pp. 27-32, 2001a.

_____. **Professores/as e aluno/as de literatura e o papel político do intelectual**. Revista da ANPOLL, São Paulo, v. 11, n.1, pp. 203-220, 2001b.

_____. Reading foreign literature at university level in Brazil: developing critical readers. **Critical Literacy**: Theories and Practices, Nottingham, v.1, n. 1, p. 52-62, jul. 2007.

ANEXO A - TOE

Learning to read the world Through Other Eyes

Authors: Vanessa Andreotti // Lynn Mario T. M. de Souza

Artist: Mereana Taki



An open access online study programme focusing on
engagements with indigenous perceptions of global issues.

Educational project hosted by:



www.throughthereyes.org.uk

Learning to read the world Through Other Eyes



1. NOTIONS OF DEVELOPMENT



1.1 GETTING STARTED



REFLECTION

Which of these ideas (if any) is most closely associated with your understanding of development?

ABUNDANCE OF MATERIAL WEALTH	AVAILABILITY OF TECHNOLOGY
HIGH LEVELS OF LITERACY	ACCESS TO HEALTH CARE



LEARNING JOURNAL

TASK 1:

Write down in your own words your definition of development.



FURTHER REFLECTIONS

Take a few minutes to reflect on the following

- Who would not agree with your definition of development?
- Do you think your country is 'developed'? What are your parameters for evaluating development? Where do those parameters come from?
- What are the parameters for development (or achievement and merit) within your community (please define community in any way you want)?
- How does your community see itself in relation to other communities? How do you think other communities see your community and why?
- How do you think you contribute (or not) for the development of your country or community? Who have established the criteria of this contribution? Are there any groups that would have more difficulties of meeting this criteria?



1.2 MAINSTREAM PERSPECTIVES



REFLECTION

Can you think of different perspectives on what development means?
Which notion of development do you think is mainstream where you live?
How did it become mainstream?

Look at the perspectives below. How is development defined in each of them?
What do you think are the assumptions about a 'good life' informing these perspectives? What could be the implications of these assumptions?

“We need to learn from them. If they are developed and rich it means that they can teach us. Of course not everyone in this country will be able to catch up, at the end of the day, most people here are uncultured and uneducated. But the best ones can be just like them if properly taught.”

“When we say a country is ‘underdeveloped’ we are implying that it is backward and retarded in some way, that its people have shown little capacity to achieve and evolve. The use of the word ‘developing’ is less insulting, but still misleading. It still implies that poverty was an original historic condition based on the ‘lack’ of attributes of its people (in relation to characteristics ‘we’ have) – a mindset that was dominant in colonial times.”

“They should not come here and think we are going to learn overnight. We are at least 50 years behind. We need much more time to become what they are now. But we do have the potential!”

“Developing countries are poor because they lack technology and education. Their systems of governance are not as mature as ours. We need to help by giving them technology, proper work habits and good education.”

“Developed countries are rich because they have exploited us for a long time. First, by colonising us, then with unfair trade rules, debt interests and sweatshops. If we were given a fair chance we could be even richer than they are.”

“They come here and impose their education, their technology and their way of seeing the world. This makes people more competitive and individualistic and breaks our communities. We do not need what they are trying to sell. We need a better distribution of resources so that we can define our own development.”

MAINSTREAM NOTIONS OF DEVELOPMENT: AN OVERVIEW

Development is a controversial concept. It is linked both to decolonisation processes and to the end of World War 2, when countries were classified according to their political/ideological alliances: First World (capitalist), Second World (communist) and Third World (unaligned nations). Therefore, the notion of development always implies a relationship with other countries and ideas about what ideal societies should look like.

The idea of a more developed country generally evokes the image of industrialised, affluent nations, material wealth, technology, modernity, democracy, scientific knowledge, civilisation and education. However, this image is constructed in relation to other nations and their peoples which are thought to be 'backwards', lacking in these attributes and in need of assistance to catch up. But who defines these parameters, in whose name and for whose benefit?

This concept of development has been questioned in recent years from different perspectives. Some critics see development as the imperialism of knowledge, a continuation of colonialism, which imposes on the world a 'modernity' that it does not necessarily want. Others see development efforts as political moves that will benefit mainly the economies of 'developed' countries and create even more inequalities as the flow of knowledge and power is often one-way in the 'development industry'. Some groups have tried to re-deploy the notion of development taking into account the environmental costs of industrialisation and have advocated for 'sustainable development'. Others say that a capitalist economic model is never going to be sustainable, so what we need is 'sustainable contraction' (as opposed to development)... and the discussion goes on.



LEARNING JOURNAL

TASK 2:

Write down your answer to one of the following questions:

- Should all countries be aiming for one (universal) ideal of development? Who should define this ideal? What would be the implications of going in this direction?
- How could the labels 'developed/underdeveloped' affect how people relate to each other?
- What are the reasons and implications of trying to impose one notion of development or progress as universal (i.e. the only possible direction for everyone)?



REFLECTION

Look into this overview of two different perspectives on development and reflect on the practical implications of both.





LEARNING JOURNAL

TASK 3:

What kinds of possibilities or problems does each create?

1.3 DIFFERENT LOGICS

		
Analogy	Development as ecology – adaptation and survival in interdependent systems	Development as a ladder towards a fixed ideal of progress (e.g. technology, civilisation, etc.)
Idea of time	Cyclical – creation, growth, containment, consolidation, death/change, creation, growth, etc... Looks into the past and the present	Linear, progressive, building blocks towards an ideal (e.g. agriculture, industry, service base economy). Looks into the future
Human Evolution	Multiple and context dependent	Single and universal
Progress	Successful response to context based on past and new experiences	Planning of steps and ‘moving forward’ towards ideal
Diversity	Natural and valued as responsible for different functions in a cycle or in the system	Valued only if not a threat to ideal of progress and civilisation
Relationship to the Environment	Humans as part of nature in a relationship of reciprocity	Humans outside nature in a relationship of dominance, control and exploitation
Ethics	Co-existence, interdependence	Competition, profit based
Aim	Self-reliance, well being of all in interdependent contexts, sustainability of the system for future generations	Attainment of ideal (e.g. construction of a perfect society based on singular notion of progress)
Potential Implications	Vulnerability in terms of external domination	Imposes ideal as universal – denies different forms of development



LEARNING JOURNAL

TASK 4:

Choose one topic to comment on

- Similarities or differences amongst the perspectives
- Something that challenged your own understanding
- The practical effects of these beliefs (in terms of social relations, distribution of resources/power, behaviour, dress, etc)?
- The relationship between these beliefs and the common image one has of this community
- How these beliefs are distant or close to your beliefs (what you agree or disagree with) or from the beliefs of other people in your social group

1.4 THROUGH OTHER EYES



REFLECTION

Consider how these people from other cultures see development. Which metaphor (ecology or ladder) would you associate with each perspective?

	<p>Mereana Taki Rotorua Aotearoa (NZ)</p>	<p>Development is about the quality and integrity of our relationships of reciprocity. It is also about the connections we have to ourselves and the spirit world. We are conscious that the world does not revolve around us. The Western idea of development does not make sense.</p>
	<p>Wera Mirim Santa Catarina Brazil</p>	<p>The development they want us to have means detachment from our community. It means living like the people in the city: isolated from other people, isolated from earth, alone in the world. Development in my language means connection to one's community, to the land and to Nande Ru (force of creation or God).</p>
	<p>Juan Carlos Machicado Cusco Peru</p>	<p>Inca progress or development is conceived in a collective way and in the context of relationship with the earth. Everything more that I want for me, it should be fair that everyone else should have it also. But if having that means taking from others or from the environment in ways that are unfair, then I should not want it. A developed society gives everybody enough and caters for everybody's needs.</p>
	<p>Bob Randall Mutitjulu Australia</p>	<p>A developed society is a whole society. The question we ask for checking these connections is simple: is what we are doing costing other living beings life or not? If it is then we are going on the wrong trail. If man continues to destroy at the rate we are destroying today there won't be much left for our children's children.</p>
	<p>Bronwyn Thurlow Otautahi Aotearoa (NZ)</p>	<p>Development is a complex thing. I feel I am part of a wider system of relations and that the modern notion of progress is very problematic, but I also do not think I would prefer to live without electricity, hot water, books, violins, heat pumps, disposable nappies or cars.</p>



1.5 CASE STUDY



REFLECTION

Analyse the case study and reflect on the questions below.

CONTEXT:

The Bushmen of central Kalahari have been violently evicted from their lands in Botswana. These evictions started in 1997 following the discovery of diamonds on Bushman land.

PERSPECTIVES:

President of Botswana:

“How can we have a stone age creature continue to exist in the age of computers? If the Bushmen want to survive, they must change or otherwise, like the Dodo, they will perish.”

Some bushmen who decided to leave:

“We are sad to be leaving but there is nothing here for our children. Our children’s future is in the city with a good education.”

The Bushmen who refused to leave:

“This is our home, the home of our ancestors, which we have inherited from our forefathers. Our ancestors have not told us to move on. Now we are not allowed to hunt and gather food, which we do in order to live. This is our way. This is our culture. We survive off this land that feeds us. The government have stolen our goats and banned our way of life. We do not choose to move, we choose to stay and live on our land.”

A human rights organisation trying to support the Bushmen:

“The Bushmen have chosen to live in a different way from ours. They have no debt, no bombs, no prisons, no poverty, no homelessness, no junk food and no pollution. The results of forced ‘development’ are almost always catastrophic for indigenous peoples: poverty, alcoholism, prostitution, disease and death. The idea that they are primitive leads directly to their persecution and the violation of their rights. They should decide whether and how they want to change and not be forced to change.”

Some non-indigenous people in Botswana who support the government:

“The Bushmen are primitive! Living like the animals is no way to live. They live in the past and they need to change. Forcing them to develop is for their own good. It will help them catch up with the civilised world.”

The United Nations’ Declaration on the Rights of Indigenous Peoples states that indigenous peoples have the right to self-determination and self-government, this means they can choose their political status and the way they want to develop (articles 3 and 4); they also have the right to the land and resources that they have traditionally held and to maintain and strengthen their distinctive spiritual relationship to their land, waters and other resources (articles 25 and 26).



FURTHER REFLECTIONS

1. Are there people who are considered 'uncivilised' by most people where you live?
2. What would you do if someone thought you were 'uneducated' or 'uncivilised' and tried to help you by imposing a notion of progress/development that you did not agree with?
3. What would happen if most people where you live thought that your community (or your ethnicity or identity group) was inferior and shameful? What would happen to your sense of 'who you are' if you started to believe them?
4. What are the long term implications (both for individuals and across generations) of being considered (by the 'mainstream') inferior to others? What are the implications of feeling inferior to others? What happens if, besides feeling inferior, people are also exposed to constant discrimination and humiliation in the 'mainstream' society? What do you think would be the implications for you and your family if you were in this situation?
5. How does your community see itself in relation to other communities in terms of progress/development? How do you think other communities see your community and why?
6. Do you feel the society where you live needs to 'catch up' with other societies? Do you feel the society where you live can teach something to other societies? Why? How did you come to think in this way?



LEARNING JOURNAL

TASK 5: MAPPING A CONFLICT

Think about a similar situation in your context (where people who have chosen to live differently have been forced to do things they either did not want to do or that put them in a situation of risk or disadvantage). Can you map the different perspectives and create a case study? How is your case study different or similar to the one presented here?



1.6 READING THE WORLD AGAIN



REFLECTION

Examine the definition of development you wrote in your diary for the 'getting ready' section.

Can you identify the assumptions behind your beliefs? Where do they come from?

How do you think your beliefs shape (or shaped) your perception, relations and actions?



LEARNING JOURNAL

TASK 6:

Comment on what you have learned (if anything) from the exercises so far about yourself, indigenous knowledges or learning/teaching. Has your understanding of development changed in any way?



To access your online learning journal, log in at www.throughothereyes.org.uk and choose 'free online course'

You will also find extra resources (videos and classroom activities) that are only available on the website.

APÊNDICE A- MATERIAL UTILIZADO NOS EVENTOS



LEITURAS CRÍTICAS: DUAS PERSPECTIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

NOTIONS OF DEVELOPMENT



I. GETTING STARTED

TASK I:

Write down in your own words your definition of development.

2. NOTIONS OF DEVELOPMENT

I. REFLECTION

Which of these ideas (if any) is most closely associated with your understanding of development?

ABUNDANCE OF MATERIAL	AVAILABILITY OF TECHNOLOGY
HIGH LEVELS OF LITERACY	ACCESS TO HEALTH CARE

3. REFLECTIONS

Take a few minutes to reflect on the following

- Who would not agree with your definition of development?
- Do you think your country is developed? What are your parameters for evaluating development? Where do those parameters come from?
- What are the parameters for development (or achievement and merit) within your community (please define community in any way you want)?
- How does your community see itself in relation to other communities? How do you think other communities see your community and why?
- How do you think you contribute (or not) for the development of your country or community? Who have established the criteria of this contribution? Are there any groups that would have more difficulties of meeting this criteria?

4. MAIN PERSPECTIVES

REFLECTION

- **Can you think of different perspectives on what development means?**
- **Which notion of development do you think is mainstream where you live?**
- **How did it become mainstream?**
- **Look at the perspectives below. How is development defined in each of them?**
- **What do you think are the assumptions about a 'good life' informing these perspectives? What could be the implications of these assumptions?**

"We need to learn from them. If they are developed and rich it means that they can teach us. Of course not everyone in this country will be able to catch up, at the end of the day, most people here are uncultured and uneducated. But the best ones can be just like them if properly taught."

"Developing countries are poor because they lack technology and education. Their systems of governance are not as mature as ours. We need to help by giving them technology, proper work habits and good education."

"When we say a country is 'underdeveloped' we are implying that it is backward and retarded in some way, that its people have shown little capacity to achieve and evolve. The use of the word 'developing' is less insulting, but still misleading. It still implies that poverty was an original historic condition based on the 'lack' of attributes of its people (in relation to characteristics 'we' have) – a mindset that was dominant in colonial times."

"Developed countries are rich because they have exploited us for a long time. First, by colonising us, then with unfair trade rules, debt interests and sweatshops. If we were given a fair chance we could be even richer than they are."

“They should not come here and think we are going to learn overnight. We are at least 50 years behind. We need much more time to become what they are now. But we do have the potential!”

“They come here and impose their education, their technology and their way of seeing the world. This makes people more competitive and individualistic and breaks our communities. We do not need what they are trying to sell. We need a better distribution of resources so that we can define our own development.”

5. MAINSTREAM NOTIONS OF DEVELOPMENT: AN OVERVIEW

Development is a controversial concept. It is linked both to decolonisation processes and to the end of World War 2, when countries were classified according to their Political/ideological alliances: First World (capitalist), Second World (communist) and Third World (unaligned nations). Therefore, the notion of development always implies a relationship with other countries and ideas about what ideal societies should look like.

The idea of a more developed country generally evokes the image of industrialised, affluent nations, material wealth, technology, modernity, democracy, scientific knowledge, civilisation and education. However, this image is constructed in relation to other nations and their peoples which are thought to be ‘backwards’, lacking in these attributes and in need of assistance to catch up. But who defines these parameters, in whose name and for whose benefit?

This concept of development has been questioned in recent years from different perspectives. Some critics see development as the imperialism of knowledge, a continuation of colonialism, which imposes on the world a 'modernity' that it does not necessarily want. Others see development efforts as political moves that will benefit mainly the economies of 'developed' countries and create even more inequalities as the flow of knowledge and power is often one-way in the 'development industry'.

Some groups have tried to re-deploy the notion of development taking into account the environmental costs of industrialization and have advocated for sustainable development'. Others say that a capitalist economic model is never going to be sustainable, so what we need is 'sustainable contraction' (as opposed to development)... and the discussion goes on.

6. FURTHER REFLECTIONS



What is Development?

7. DISCUSSION

TASK 2

Examine the definition of development you wrote in your diary for the “reflection” section.

- Should all countries be aiming for one (universal) ideal of development? Who should define this ideal? What would be the implications of going in this direction?
- How could the labels ‘developed/underdeveloped’ affect how people relate to each other?
- What are the reasons and implications of trying to impose one notion of development or progress as universal (i.e. the only possible direction for everyone)?

REFERENCES

- SOUZA, L. M. T. M. de; ANDREOTTI, V. **Learning to Read the world through other eyes**. 1. ed. Derby, Inglaterra: Global Education, Derby, 2008. v. 1. 39 p.
- YouTube. **What is development?** Vídeo (2min17s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pRmjof5nv6s>. Acessado em: 12 mar. 2015.



**LEITURAS CRÍTICAS: DUAS PERSPECTIVAS NO ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA.**

1. NOTIONS OF CORRUPTION

1. GETTING STARTED

TASK 1

Write down in your own words your definition of corruption.





2. REFLECTIONS

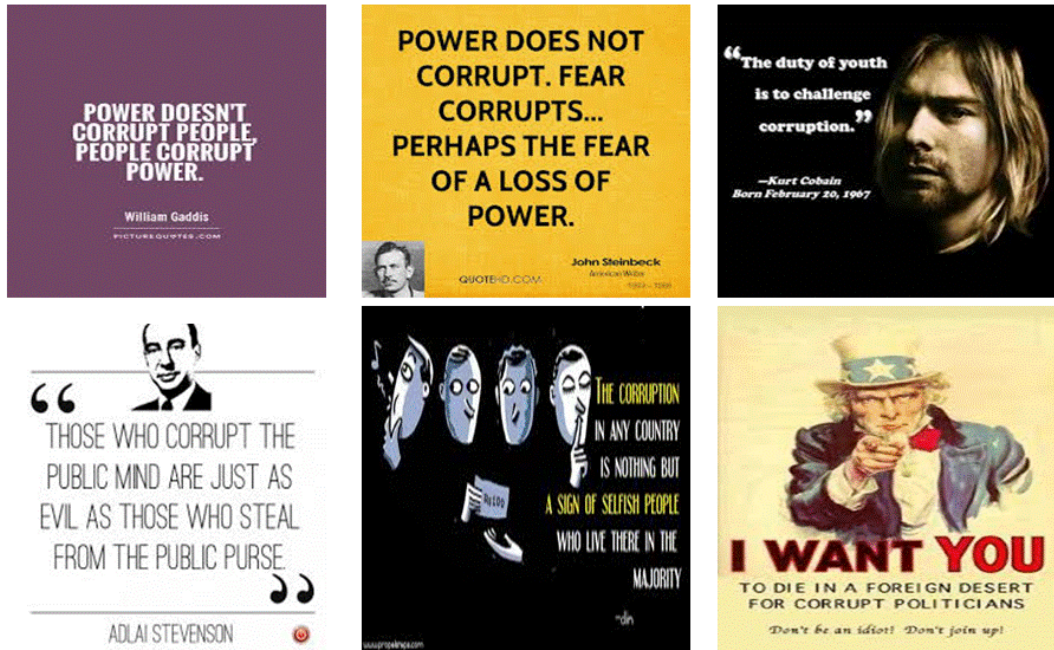
Take a few minutes to reflect on the following:

- ↳ **Who would not agree with your definition of corruption?**
 - ↳ **From your perspective, what is the difference between honesty and corruption?**
 - ↳ **What are the consequences of corruption for a corrupt person and for the whole society?**
 - ↳ **What are the characteristics of an honest person in your community?**
 - ↳ **What are the characteristics of a corrupt person? Where do these parameters come from? What are the implications of holding them as true?**

 - ↳ **Do you think the level of corruption in your country or community is similar to the level of other countries? Do you think it is better or worse than other countries? How is your country seen by other countries?**

 - ↳ **Are there any groups who reject and fight corruption? If so, what are their justifications?**
- 
- 

3. MAINSTREAM PERSPECTIVES



MAINSTREAM NOTIONS OF CORRUPTION AN OVERVIEW

Corruption and economic turmoil often go hand-in-hand. In western nations like the United States, and in many European countries, we often see corruption come to light as the result of whistleblowers or journalistic efforts. But in many other areas of the world, however, corruption plays a major role in fostering staggering poverty and broken economic systems in a much more blatant way.

Oftentimes, specific power structures and government architectures provide an easier means for corrupt politicians, businessmen, or military officials to exploit the system. Many governments have their roots in constitutions from generations ago, and have outgrown their current systems. Many other countries are ruled by a variety of independent tribal leaders and often lack a centralized power structure with any meaningful sway.

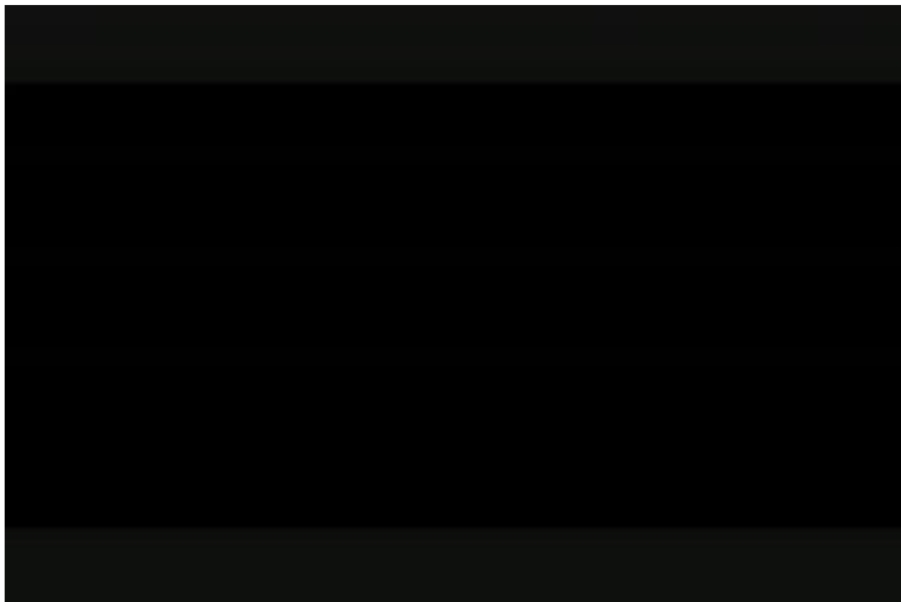
Transparency International developed a comprehensive list of the world's most corrupt nations last year, and the countries that top the list probably won't come as much of a surprise to many. The study ranks countries on a scale from 0 to 100, with zero being the most corrupt, and 100 being the least.

Of course, corruption comes in a variety of forms, so getting a precise gauge is difficult. But perception itself is a very strong tool, and can have a big effect on its own. If the study reveals anything, it's that the world overall has a huge issue in terms of corrupt officials. By looking at the Corruptions Perception Index, along with the existing power structures and economic systems within each country, the picture does become a bit clearer. That's why we dug a little deeper, examining the rankings for ourselves.

Although not among the top ten, we've included the United States on the list to give perspective as to where America ranks internationally in terms of corruption and economic strife. By Transparency International's calculations and scale, the U.S. is sitting fairly pretty, although it's common knowledge that there are definitely issues with how things are run in Washington. Other countries you might expect to see like Russia, Mexico, or Venezuela all have their places as well, and [the full list of 177 nations](#) can be viewed straight at the source from Transparency International.

Read more: <http://www.cheatsheet.com/business/7-most-corrupt-countries.html/?a=viewall#ixzz3VEvNPsMB>

4. FURTHER REFLECTIONS – VIDEO – SAY NO TO CORRUPTION



5. DISCUSSION

TASK 2

Examine the definition of corruption you wrote in your diary for the “getting started” section.

- ↘ Can you identify the assumptions behind your beliefs? Where do they come from?
- ↘ How do you think your beliefs shape (or shaped) your perception, relations and actions?
- ↘ What have you learned (if anything) from the exercises so far about yourself, corruption?
- ↘ Has your understanding of corruption changed in any way?
- ↘ What would you do if you were invited to suggest a solution for the subject?

VEJA MAGAZINE – A LESSON TO THE CORRUPT ONES – THE SUPREME FEDERAL COURT DECLARES IMPRISONMENT TO THE CONVICTED IN THE MAJOR HISTORY OF CORRUPTION SCANDAL



**CARTA CAPITAL MAGAZINE
CONVICTED ONES AND
PRIVILEGED ONES – IN A
LONG LIST OF PEOPLE
INVOLVED IN SCANDALS,
JUSTICE IS SLOW AND FAILS**



6.1 DISCUSSION

What kind of text is it?

What is the text about?

How does the text view reality?

Who is represented in the texts?

Who is not represented in the texts?

What do they have in common?

Do you know anybody who is involved in corruption?

What kind of corruption is he or she involved in?

Who else do you know is considered corrupt?

What consequences does corruption bring to society?



DISCUSSION

How does a person become corrupt?

Which areas do you think has been most related to corruption?

Health? Politics? Safety? Other?

Who benefits from corruption?

Are corrupt people punished?

What do the images have in common?

What are they about?

How do they work the theme? Why?

Do you think the people involved are treated the same way? Why?

Why not?

REFERENCES

CARTA CAPITAL. São Paulo: Confiança. Ano XIX, n. 776, 27 nov. 2013.

VEJA. São Paulo: Abril, edição 2348, ano 46, n. 47, 27 nov. 2013. 134 p.

YouTube. Say no to corruption. Vídeo (1min4s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0g0hVQn2f2Q>. Acessado em: 13 mar. 2015.



**LEITURAS CRÍTICAS: DUAS PERSPECTIVAS NO ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA.**

NOTIONS OF PREJUDICE

1.GETTING STARTED

TASK 1

Write down in your own words your definition of prejudice.



2. REFLECTION

Take a few minutes to reflect on the following:

- ↳ Who would not agree with your definition of prejudice?
- ↳ From your perspective, do we have prejudice in Brazil?
- ↳ Who has prejudice in Brazil? Why?
- ↳ What are the consequences for a person who suffers any forms of prejudice?
- ↳ What are the consequences for a person who practises prejudice?
- ↳ What are the consequences of prejudice for the whole society?
- ↳ What is the most common form of prejudice in your community?
- ↳ How does it happen?
- ↳ What are the characteristics of a discriminated person? Where do these parameters come from?
- ↳ Do you think prejudice in your country or community is similar to other countries? Do you think it is better or worse than other countries?
- ↳ Are there any groups who reject and fight prejudice? If so, what are their justifications?

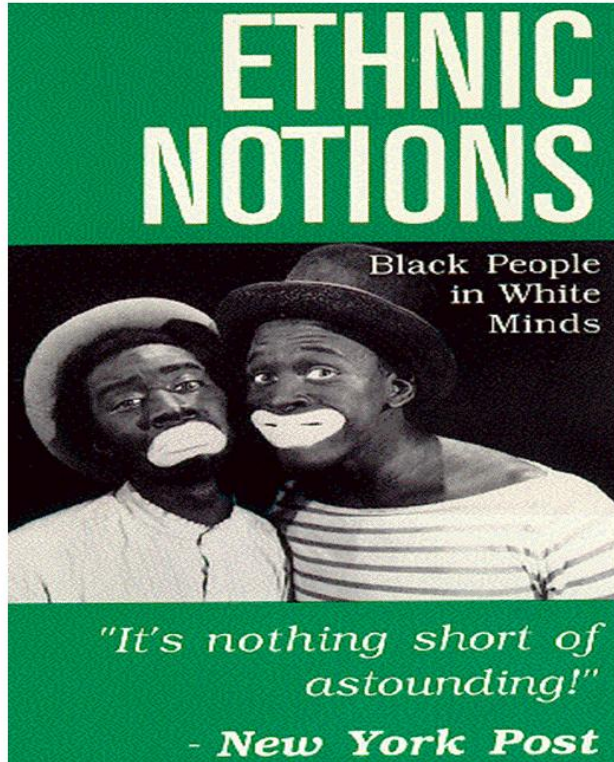
3. MAINSTREAM PERSPECTIVES



www.stormfront.org

Help Stop White Genocide

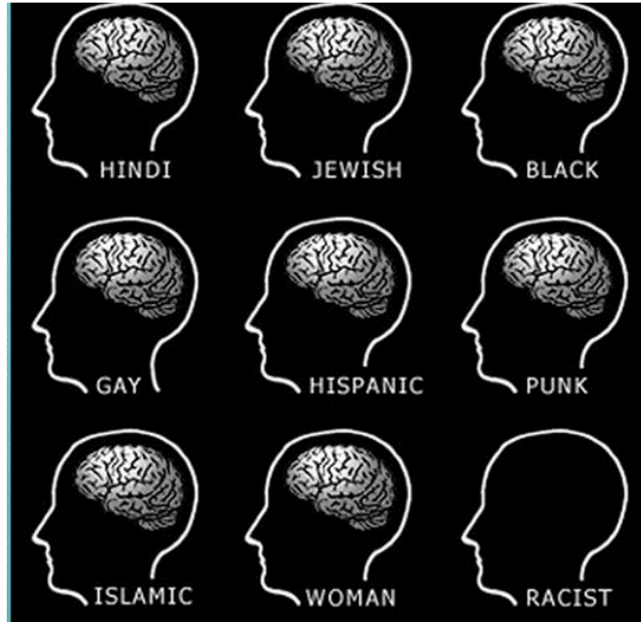
3.1 MAINSTREAM PERSPECTIVES



3.3 MAINSTREAM PERSPECTIVES



3.4 MAINSTREAM PERSPECTIVES



4. MAINSTREAM PERSPECTIVES

What kind of text are they?

What are the texts about?

How do the texts view reality?

Who is represented in the texts?

Who is not represented in the texts?

What do they have in common?

Do you know anybody who has religious, racial or sexual prejudice?

How do these people show their prejudice?

Do you have any kind of prejudice?

5. MAINSTREAM NOTIONS OF RACISM AN OVERVIEW

#BBCTrending: Stripping to make a point about 'racism' in Brazil

A [video](#) showing a man stripping in a shopping centre in Brazil to prove he hasn't been shoplifting has been watched over half a million times and ignited another debate about racism in the country.



In the footage, a man has an outburst in the middle of a shopping mall in Salvador, the capital of Bahia state in northeast Brazil. He repeatedly removes his trousers and t-shirt, exclaiming "I'm not a thief. Look, I'm going to prove it," while opening his backpack and emptying the contents, and then gesticulating towards a private security guard. The incident happened after the man went into Centauro, a well-known sportswear chain. It was caught on camera by a bystander who can be heard saying, "He's right, just because he's black." The man, who hasn't been identified, receives a round of applause from onlookers. His exchange with the security guard continues outside, "Following me just because I'm black...."

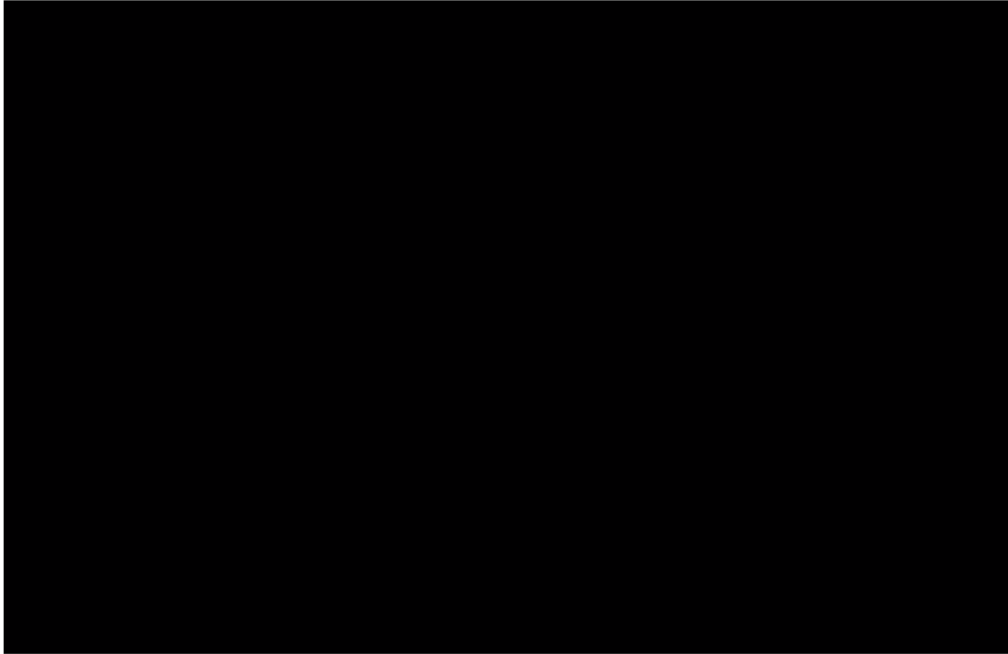
The identity of the man is still unknown. The company that manages Centauro, SBF Group, denies allegations of racism. In a statement, the groups [says](#) it values diversity in the workforce and doesn't support any kind of prejudice. Irrespective, the incident has been interpreted as racism by many YouTube users. There have been hundreds of comments on various versions of the video online. "Let's follow this man's example. Starting today, every time we get chased unfairly in shopping centres let's take our clothes off," said one comment. Another wrote, "A person who says racism doesn't exist in Brazil lives in a parallel universe" and used the hashtag #ProudToBeBlack. Others disagreed, however. "This dude goes into an elite place dressed like a thief and he expects to be treated well?" said one.

This is not the first time the issue of race and class in shopping malls has been raised in Brazil. As we [reported](#) on this blog, earlier this year large groups of teenagers - many of them black - took part in flash mob style gatherings in shopping malls, with some saying they were establishing their right to be there. The groups, known as rolezinhos, organised themselves on Facebook. Last week the subject of racism [resurfaced](#) in Brazil after football supporters shouted "monkey" and other racist jibes at the Santos FC goalkeeper Mário Lúcio Costa Duarte, known as Aranha.

"There are lots of different ways that social media is being used to highlight racism," says Rafael Barifouse, a journalist with BBC Brasil in São Paulo. "For example, the Tumblr page [I'm not racist](#) gathers racist comments and publishes them in the one place. When an incident like this happens in a shopping mall and goes viral it brings the issue of race into focus."

Reporting by [Anne-Marie Tomchak](#).

Race, Racism, Prejudice and Discrimination – What are they?



6. DISCUSSION

TASK 2

Examine the definition of prejudice you wrote in your diary for the “getting started” section.

- ∨ How do you define prejudice?
- ∨ How was your assumption constructed? To what extent are you open to be challenged?
- ∨ Can you identify the assumptions behind your beliefs? Where do they come from?
- ∨ How do you think your beliefs shape (or shaped) your perception, relations and actions?
- ∨ What have you learned (if anything) from the exercises so far about yourself and prejudice?
- ∨ Has your understanding of prejudice changed in any way?
- ∨ What would you do if you were invited to suggest a solution for the subject?

References

Race, Racism, Prejudice and Discrimination – What are they?

<https://www.youtube.com/watch?v=Jt0f5WyAoGU>

<http://www.bbc.com/news/blogs-trending-29051415>

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÕES

Transcrição do primeiro encontro

(Gravação de 103 min. e 04 seg. do evento realizado em 02/04/15)

E1.T1: We're going to talk about development ... your definitions of development. Notions of development. You're going to write down on your own words definitions for development. Just some lines... a short paragraph. I'll give you ten minutes.

((I gave them 10 minutes to write a short paragraph. When they finished I showed them four definitions of development))

((everybody in silence)).

E1.T2: "Which of this ideas (if any) is most closely related to your understand of development?"

E1. Carlos1: Yes ... High levels of literacy.

E1. Paula1: Availability of technology.

E1. João1: High levels of literacy.

E1. Pedro1: Availability of technology.

E1. Lucas1: Abundance of material.

E1.T3: According to what you wrote ... according to the definitions of development you have just seen ... take a few minutes to reflect on the following ... according to the definitions you gave ... who would not agree with your definition of development? Think about someone ... a class, a social class, a kind of professional ... or a person from a community who would not agree with your definitions of development?

E1. João2: Politicians.

E1. T4: Whynot?

E1. João3: Err ... I think ... they are interested in developing only themselves and not the conditions of literacy for the people.

E1. T5: Can you explain it to me?

E1. João4: yeah... I guess the politicians ... don't have intentions of seeing that everyone can read ... have health care... they don't want to see the country working or growing...

E1. T6: Do you agree with his opinion, Pedro?

E1. Pedro2: For me development happens when someone or something gets better they grow the equality and that reflects on the whole society, but it doesn't really happen.

E1. T7: What do you think about it Lucas?

E1. Lucas2: As I said development depends on many ... resources not only material, but human, too. It is a way that you can improve your skillsyou can't improve anything if you don't have money or ... structure for that. In my opinion it starts with education.

E1. T8: Do you think teachers and schools are interested in development?

E1. Lucas3: Yes ... they should be.

E1. T9: Are you interested in development? In which areas are you more interested in?

E1. Lucas4: Studies and technology... they should be more developed in Brazil.

E1. T10: Do you think Brazil is developed, Paula?

E1. Paula2: I think it could be, but I don't think it is.

E1.T11: Why?

E1. Paula3: ... because they (politicians) just think about themselves ... and then things never change.

E1. T12: Carlos ... you said your definition for development was... more similar to

E1. Carlos2: High levels of literacy.

E1.T13: Why do you think that is important?

E1. Carlos3: Well, I think development in this area depends on each person's point of view ... that's why ... people should study more for achieving more knowledge ... that's the first step for achieving development.

E1. T14: Considering what your mates said about development. Do you think our country is developed?

E1. João5: No.

E1. T15: Why not?

E1. João6: Because... Brazilian people are too selfish and they don't think about the whole country ... about ... the people that have less, and they ... they keep habits which hold them to a not developed state, I mean ...they do things that they don't like other people do and ... it doesn't make sense. They do want to do things, but they don't do things together as a group.

E1. T16: What do you suggest to change this situation?

E1. João7: I think the country needs to ... value the teachers and the education. The dream of many Brazilians is to become rich, not to become a better person.

E1. T17: What else can you say about this Pedro? Do you think Brazil is a developed country?

E1. Pedro3: Most of it not. Maybe there is something like ... the culture and it is very rich, we don't export technology at all to the USA or Europe ... and it is something negative, because our condition as a not developed country leaves us as ... a poor country ... It would be better for us if we changed our attitudes ... becoming more competitive in a global society.

E1. T18: Lucas. What are the parameters for development (or achievement and merit) within your community (please define community in any way you want)?

E1. Lucas5: I think if we compare Brazil to other countries ... we'll see that the level of development is different, because of some factors like quality of life and ... education ... the level of corruption.

E1. T19: Do you think the level of corruption may be related to development?

E1. Lucas6: I think the more corruption we have, less development we have.

E1. T20: Do you agree with him (Lucas), Paula?

E1. Paula4: Yes, I think corruption is a cancer ... that must be fought.

E1. T21: How could we do it, Paula?

E1. Paula5: I never think about it, maybe when I compare Brazil to other countries ... but I see it in the news ...

E1. T22: Have you ever tried to discover how developed or corrupt the other countries are?

E1. Paula6: No. Not really.

E1. T23: So, how do you know Brazil is not developed?

E1. Paula7: You see it when you look at technology, for example, we have a lot to improve.

E1. T24: Carlos: What are your parameters for development? Please, define community any way you want ...

E1. Carlos4: Err ... I think that ... when we think about development ... that it is a set of steps we should take ... err ... making people reflect on their actions or their

mistakes ... because if someone knows ... err ... he or she has to study, has to have a good job to make a difference, things will be different, I think that ... err... our politicians don't want us to ... don't want all people to know it, because if they did ... err... it would be harder for them to steal money ...so, they ... keep the things the way they are ... so, I think my parameters for development are of education ... there are other things ...

E1. T24: What is your definition for community?

E1. Carlos5: Err ... community ... is a group of people united by some beliefs ... maybe they have ... similar aims ... I don't know ...

E1. T25: Do you think in a community people think the same way?

E1. Carlos6: Not always ... Not necessarily ...

E1. T26: João. What's your opinion? Do you think in a community people think the same way? Do you think the people think the same about everything?

E1. João8: I think to most things they think the same, but only to the things that are common to everybody like going to work ... going to school ... studying and ... sports ... , but they are different in some aspects like ... politics ... Err ... people have their own opinion about some things, but not the same interests.

E1. T27: Do you think in a community, when they think in a similar way... Do you think a country or a community can be more developed?

E1. João9: Yes ... because when everybody thinks the same things they can do it faster and better, they focus only in one thing ...

E1. T28: Do you think people can think the same, equal ... with the same thoughts, the same thinking?

E1. João10: Not exactly the same ...

E1. T29: How does your community see itself in relation to other communities?

E1. Pedro4: I guess ... the community where I live ... sees the other communities according to what they appear ...err ... we judge the others from their appearance.

E1. T30: What do think the other communities think about your community and why?

E1. Lucas7: I think the other communities see us as well succeeded ...

E1. T31: Why do you say that?

E1. Lucas8: Because ... we study at Colégio Militar.

E1. T32: What do you mean?

E1. Lucas9: When the people look at us ... they think we have a better level of ... education. They compare our school to the others. So ... the other communities believe we are in other level ... err ... or something.

E1. T33: Pedro. What do you have to say about it?

E1. Pedro5: I agreewith Lucas. They think we are an example to be followed. Yesterday I was having lunch ... err... at a restaurant downtown and the people were looking at me ... I think they thought ... this guy is different ... it looked like their eyes were shining ... it was strange ... but, It was not the first time something like this happened.

E1. T34: Did they try to talk to you?

E1. Pedro6: No, they just looked at me ...

E1. T35: Do you have anything to say about it, Paula?

E1. Paula8: Yes ... people look at me ... as if I was different ... err ... maybe because of my uniform.

E1. T36: Does anybody else want to make comments?

E1. Carlos7: Err ... I think the ... this question is interesting ... because ... you know ... err ... as you (Paula) explained to him (the teacher) there are many communities who

consider us different ... not always as better people ... I don't know, for example, where I live ... if most people from outside consider us different, maybe some of them, but not everyone. In Brazil, for instance, I believe we are influenced by the American people, for example, but they think we live in the forest, we're monkeys ... yeah... ((laughs))

E1. T37: What did you say?

E1. Carlos8: We're monkeys.

E1. Lucas10: I remembered something ... When I was in Rio. The first time I went to Rio ... I told people from there that I was from ... from here, MatoGrossodoSul ... They just asked me ... err ... Do you ever see "onças" walking around? Oh yes, I do! Last week I found an alligator ... in my ... my garden. I think it's like they just don't know ... err ... they think we are from the forest ... we are aborigines. ((everybody laughs))

E1. T38: Do you think this is a way to consider our state as less developed than theirs?

E1. Pedro7: They think they're more developed than us, but I think it's like ... they don't know what they're talking about, they think here is like Amazonas, there are no people here, just trees, ... there are no people there!

E1. T39: "How do you think you contribute (or not) for the development of your country or community?"

E1. João11: I think ... by studying ... to become ... study to have a job in the future ... a function in the society ... that is going to contribute to ... in my opinion, because we have to create technology ... our country needs ... I think if I do my job well I can contribute with my community.

E1. T40: Do you think a person who doesn't study can contribute to the development of our country? How can it be?

E1. João12: I guess people can do charity, they can ... I think that, no matter how, how great is the person's job, position in society, the person has, the person has to do it well, because nobody wants things done poorly and ... we all know that ... poor people in their whole lives only dream about becoming rich ... they ... never think of things they have to do now ... then they don't do things well.

E1. Carlos9: According to what he said ((João)) ... people want to study to get rich ... I think there is a mistake in it ... it's an illusion. So ... when you ask this ... I think there are many ways to contribute with society like ... taking trash, and other ways ... but I don't think that in a developed country all the jobs need high levels of study, but ... studying should be part of the education, even if you don't use such knowledge to ... contribute to formal development.

E1. T41: What is your opinion Lucas?

E1. Lucas11: No matter what job you do ... or... if you studied a lot or not ... I believe you need workers in all the areas and their functions are ... have to ... be important any way. Unfortunately here in our country ... most people think if you don't study as much as they do ... you're less important for the development of the country.

E1. T42: What 's your opinion about it Pedro?

E1. Pedro8: I think in other countries ... when they ... do a job, they don't think only about the money ... they think about the society ... because education is better there ... err ... and that's why I agree with João. People only find happiness in money and not in what they want to do ... they put money as more important in their lives and not as a means to improve their conditions. I think their contributions are like ... they try ... to do what their parents did ... We are raised to be responsible ... to work, to

participate in the decisions of our society. Unfortunately we have some bad habits ... little forms of corruption that we take from generation to generation. We, for example, throw rubbish on the floor, we do things to have advantages in daily life. Many people don't know how to contribute.

E1. T43: Any comments Paula?

E1. Paula9: I just think ... when we talk about professions ... we consider some jobs more relevant than others ... that's an unfair way to treat the subject ... Err ... all work areas are important for development ... In Brazil it is not very different.

E1. T44: Who established this notion of development we are talking about? In your opinion ... who established it?

E1. Pedro9: I think who established this notion was someone who had power. Maybe the leaders or governments, and it passed from generation to generation.

E1. T45: Which sector of society started to spread this mentality through all these generations?

E1. Pedro10: As I told you I think they did it. Like ... they had conditions to impose it to people.

E1. T46: Are there any groups, which had more difficulty to do it? Who has more difficulty to accept or understand such impositions?

E1. João13: The poor people. They always had less education ...because they started from a lower level ... they don't have the same ... the same things as rich people have ... they cannot think about the whole country ... while don't have what to eat... they always think about themselves first, so ... it's harder for them.

E1. T47: Do you agree with his ((João)) position?

E1. Pedro11: Yes, because today almost everything you do is imposed ... like, we have to study ... err ... the poor ones have less conditions for achieving information ... the higher classes, the richer classes may have, and I think this is one problem.

E1. T48: Any comments Carlos?

E1. Carlos10: I ... reflected on what you said and ... I ... I don't think I agree with what he said, because ... you know ... err ... ok ... it's a problem that some ... people who don't study don't have better jobs, but the biggest problems is that they don't get the opportunities to study, because ... err ... these people and they get accommodated to ... err... they don't think like us, well I think they don't think like us, because they're kind of established and ... they can't find a good job ... maybe someone can try to find a job at a supermarket ... if they have this purpose ... I think there are jobs for everyone ... according to your needs or ... level of studies, but you have to insist. The poor people ... some of them can try to progress, but I don't think ... that the government wants them to get information.

E1. T49: What do you suggest to solve these problems?

E1. Carlos11: It's hard, because when you're established in this condition of ignorance ... or dependency ... err ... I think we need to change the system here in Brazil, so I suggest that the government invests more in education and stop to give money to the people. And ... the people should go to the streets for better schools ... that's something ... poor people should be fond of ... and I think we need to think better about power and its capacity to develop ... err ... our states in a similar way. There's always some people who are complaining, but they do nothing to change our situation because they get money from the federal government like BolsaFamília... so I think things won't change.

E1. T50: Did you know there is a government program in New York City, which is similar to Bolsa Família?

E1. Pedro12: I think it is different ... it's more like the government give shelters for poor people ... I guess they don't receive money ... I think. And they also give food for them in the shelters, but if they get late for the meals they can miss their benefits ... they have programs ... but they are more like Seguro Desemprego.

E1. Lucas12: People who receive Bolsa Família are really poor ... they get it because they have a really bad situation ... don't have what to eat, but ...Bolsa Família is not enough for them ... I don't know if there's something better, but I think some of them don't want to change... they don't want to study ... or ... find a job.

E1. Pedro13: Yeah, maybe they think the money is enough because they don't have parameter for comparing... they just don't have conditions to reflect about their situation.

E1. T51: What do you think about people who starve to death? Don't you think they will survive without this benefit?

E1. Carlos12: We should change the form of helping them. They should ... like ... give you a home and ... food, but then you have to pay for it in some years ... when you ... get a job, and then you pay the government back. But they're not interested in it.

E1. T52: Now that you have some perspectives about the definition of development. Which notion of development do you think is mainstream here in Mato Grosso do Sul?

E1. Lucas13: Here in Brazil, I think the abundance of material is the main notion, because most people want to have material things.

E1. T53: Do you agree with him ((Lucas)) João?

E1. João14: I agree, because I think our state is to have ... err ...better industries... food production all the things to get more money to compete with other states in Brazil ... São Paulo, Minas Gerais, etc.

E1. T54: This notion of development ... How did it become mainstream in our society? Paula. What do you think?

E1. Paula10: It became mainstream because our state is not very different from the other states, as some of my mates have declared ... err ... this notion of development was inspired by immigrants from other parts of Brazil ... I think the capitalism has something to do with it. I think this is also a matter of power.

E1. T55: Do you think power; material things and money are connected?

E1. Paula11: I think they are ... this notion of development involves all of them. I believe our society, which is based on profit and exploitation, could not exist without the existence of those factors.

E1. T56: What would you suggest to change it?

E1. Paula12: Considering this is a global thing ... that's very difficult for changing ... err ... I think all humanity would keep this point of view for development, but it should take in consideration the inequalities that affects many countries in the world. I suggest people sit and discuss, but that's not so simple.

E1. T57: Look at the perspectives on the slide. How is development defined in each of them?

((everybody in silence)).

((After reading the "Main Perspectives section"))

E1. T58: "What could be the implications of these assumptions?"

E1. Lucas14: Err ... The people who gave these opinions probably had different life experiences, but I think we had these problems, in fact ... I think ... we are suffering the side effects from the events of the past in Brazil.

E1. T59: What do you mean?

E1. Lucas15: In the beginning of our history we were exploited by the Portuguese colonizers ... and, many years after that ... rich countries treated us as colonies ... not like before, of course, but economically we have been stolen ... you know, because of the international policies ... so, we have a long, long way to go.

E1. Carlos13: I don't agree with your opinion ... this story of exploitation is a way to make people accept our conditions ... I think if the other countries exploited us, it is because we were passive, we ... didn't do anything to change the situation.

E1. T60: Do you think we had conditions or resources to avoid that?

E1. Pedro14: I think we were exploited, but we didn't have conditions to see things clearly, people here didn't have access to education, so our governments were only interested, err ... only interested in having profits, but not for the people, ...for themselves.

((Everybody in silence)).

((After watching the video "What is development?"))

E1. T61: Now, what do you think? Should all countries be aiming for one (universal) ideal of development?

E1. João15: Yes.

E1. T62: Do you think so? Why?

E1. João: I think if people from other countries make a deal ...err ... and they decide to do things as one ... united ... they ... would ... would achieve good results in more important tasks. Development for me is to attribute value to something in a process to make people work together.

E1. T63: What is your opinion Pedro?

E1. Pedro15: I believe development happens when something or someone gets better through time and space ... so I think the countries will never be aiming for one universal ideal of development. The concept of development is different for each one here ... then ... how could the countries have a universal sense of development? I think they should have more things in common, but ... I'm just a dreamer. ((everybody laughs))

E1. Paula13: It's just like the song Imagine by John Lennon. ((everybody laughs))

E1. T64: Who should define this ideal? What would be the implications of going in this direction?

E1. Lucas16: I guess nobody will never define something like this ... it's a stupid thing, because it would only happen if people were forced.

E1. Paula14: When the ones who dominated us created the idea of development ... I think they left something behind, so I'm not sure if there will be a universal ideal of development ... There are always ideologies, in my opinion development has to do with a particular point of view ... I say that development is about progression in every aspect related to human actions... development is a subjective term, something may be developed for me, but not developed for you.

E.1 T65: How could the labels 'developed/underdeveloped' affect how people relate to each other?

E1. Paula15: I think I would be jealous from other countries (laughs), for example, I have a friend from Switzerland and he thinks we're very poor. I told him that we are not so poor ... I told him the problem in Brazil is that richness is badly shared among people. He didn't believe in me, but ... what can I do? ((everybody laughs))

E1. Carlos14: The problem is when the leaders of the other countries become aware of our poverty ... maybe that's why people say they exploited us.

E1. T66: Now, examine the definitions of development you wrote in your diary for the "reflection" section... Have you changed your definitions of development?

E1. Pedro16: My point of view changed a little ... When I thought about ... development, I always thought about technology, thinking more about electronic things, but I see it is a complex thing ... err ... and there are many factors that have influence in development for humanity.

E1. Paula16: This experience here just showed me ... that I have ... have to study more ... and improve my notions of development.

E1. Lucas17: I agree with the others ... I think everybody should read more about this ... because sometimes we can think that ... things are worse ... or not. That's it.

E1. Carlos15: Well, I notice that the relations of power influence the factors ... that are responsible for ... err ... development ... you know ... if the relations between ... these forces are not established ... the things don't work.

E1. T67: What do you think ... João? Gives us your opinion so that we'll finish our discussion.

E1. João82: I didn't changed my point of view very much ... I think the fact of institutions worried about the index of development show those statistics is important, for me ... it ... it was new, but in general ... the problem of not developed countries as I said before ... is the problem of material things. So, my vision of ... development didn't change a lot.

Transcrição do Segundo encontro

(Gravação de 102 min. e 38 seg. do evento realizado em 09/04/2015)

E2.T1: Ok... Let's talk about corruption.... Yeah. Everybody is going to ... if you fell free ... you can just say something ... it's not necessary to be in order. I want volunteers here... OK? All right. We'll start. Is it working? Yes it is. So let's talk about corruption. The first thing ... you should do is ... write something about corruption in your words ... remember in short ...short paragraphs.

((I gave them 10 minutes to write their definitions))

((everybody in silence)).

E2.T2: I think it's ok. Ok ... so keep your notes. Take a few minutes to reflect on the following ... Who would not agree with your definition of corruption? I don't know what you wrote... Err ... Who? Who would not agree with your definition of corruption?

E2.Paula1: I think the politicians. They wouldn't. Err... cause to me it's easier to them ... when I think of corruption ... I remember that ... so they say they don't do it so... I don't think they would agree.

E2.T3: Do you think there are honest politicians?

E2.Paula2: Yes ... I'd like to believe so, but mostly... I don't think they are.

E2T4: What happens ... in your opinion. What happens to them?

E2.Paula3: I think it's like they ... see the power ... the money and they are attracted to it ... they say: "Oh ... now I can do ... do everything" and they just kind of get corrupted.

E2.T5: Do you agree with her, Lucas?

E2.Lucas1: Yes, I do.

E2.T6: In which ways do you agree with her?

E2.Lucas2: I think she's right...

E2.T7: Why do you think she's right?

E2.Lucas3: I think like when you said, err ... correct politics, politicians ... err ... there might be honest politicians, but when they start their carrier, they get attracted by everything that's wrong and sometimes they're even forced by other politicians to ...

act the same way ... and ... they became as, they become as corrupt as the other ones.

E2.T8: What is the difference between honesty and corruption?

E2.Pedro1: I don't know. Corruption, for me, goes against such things like ethics and morality... err ... when you are honest you do everything ... that, is kind just ... err ... you deserve it or someone else deserves it too.

E2.T9: Do you know anybody who is honest?

E2.Pedro2: Maybe my father ... I never see him lying ... my grandfather?

E2.T10: Do you consider yourself an honest person?

E2.Pedro3: Nowadays more than before ...

E2.T11: Why?

E2.Pedro4: You know ... when you start growing up and you can see things like ... the wrong and the right. Now, I can see better the difference between them, and I try to make the right choice every time I need to make ... to choose something.

E2.T12: João, err ... according to what he said about honesty and corruption... would you like to make any comments?

E2.João1: No, I agree with him ... err...

E2.T13: Do you know a corrupt person?

E2.João2: What do you mean?

E2.T14: Face to face.

E2.João3: It depends on the definition of corruption ...

E2.T15: Please, define it to me.

E2.João4: No, I could take, for example, a person that ... err ... lies constantly ... I think my little brother ((laughs)). He uses to lie ... He does bad things ... and then lies to my father and my mother. I don't know it's not every time, but he does it more than he should.

E2.T16: For you if a person does something that is not right it can be considered corruption?

E2.João5: Err ... if, if the person knows that, there's the right thing and still does the wrong thing, I think in this case it is.

E2.T17: So it's a matter of conscience.

E2.João6: Yes ... it is.

E2.T18: Please, Maria. Thinking about politics ... "What are the consequences of corruption for a corrupt person and for the whole society?"

E2.Maria1: I think that ... for the corrupt person it's ... there are only good consequences; because the person will get everything he or she wants.

E2.T19: And for the society?

E2.Maria2: Err ... For the society? The society loses a lot of things, because ... they will be ... stealing.

E2.T20: Do you agree with her, Paula?

E2.Paula4: Yes, I agree.

E2.T21: So, what are the consequences of money being stolen?

E2.Paula5: Well...

E2.T22: Who loses?

E2.Paula6: Everyone, but the ones who are stealing from us. We lose in everything, every way. I can think of education firstly ... then, technology and development ... I think we lose in everything.

E2.T23: Ok.You think the money they would invest in education, technology, development in general is lost ...

E2.Paula7: Yes, I think if they didn't steal so much we would be much better. We have potential, just ...

E2.T24: Lucas. What are the characteristics of an honest person in your community?

E2.Lucas4: An honest person?

E2.T25: Yes, an honest person.

E2.Lucas5: A correct person... a person that does not lie, err... doesn't make bad things, wrong things in order to benefit himself. Err doesn't hide anything of anyone.

E2.T26: What do you think we should do ... err ...in relation to ... in order to motivate people to be honest? What should we do?

E2.Lucas6: It's complicated.

E2.T27: It's complicated.

E2.Lucas7: Yeah.

E2.T28: Pedro. What do you think about it? What should we do in order to motivate people to be honest?

E2.Pedro5: I know ... I think it's hard because we have something called human nature that doesn't let us do the right thing when you see you can win something. We are too selfish. Yeah, I think just to be honest the human nature should reborn, maybe, yet it's not a certainty.

E2.T29: Do you Think things are different in other communities? Do you think this problem is common in the world? Is it really the human nature?

E2.Pedro6: for example, the animals, they don't have our kind of thinking so they don't do things just because they are evil, they do it because it is a natural instinct of them.

E2.T30: Lucas, please.

E2.Lucas8: I would say that ... in other country there is less corruption than here, maybe, because people don't need to be corrupt, because they have more things they want, so ... just.

E2.T31: Maria ...

E2.Maria3: In the ... (I couldn't understand) I also think that in those ... other countries they have laws that we don't have here, so ... they are very "motivated" to do ... to act honestly.

E2.T32: Please, Pedro.

E2.Pedro7: well, as a ... future student of law... I used to see in my father's books and I don't think our law is bad, we just don't take it too seriously as we should do, for example, ... you kill a man then you take like twenty years, but in less than ten you can go out. And sometimes the ... you go to the judge and maybe the guy has much money, they can bribe the judge to get freedom, to ()... It's very complicated to speak about it.

E2.T33: Do you think the just isn't equal to everyone independently of ...the social class?

E2.Pedro8: Unfortunately, I don't think so. I don't see it... I don't think it's a reality.

E2.T34: Do you think ... poor people, when they are arrested, they have the same treatment as rich people?

Pedro9: Of course not. I read a book, I think we all should have ever read: EstaçãoCarandiru, There were some... I saw it in the news, too ... there are some kind of cells for the richest ones, ... drug dealers leaders and ... things like freezers and televisions in their cells.

E2.T35: Yes ...

E2.Pedro10: Yeah, yeah, too. In Rio real life jails, you see, the guy has ventilators and television, freezer and the other common prisoners; they're just share their cells with a lot of people.

E2.T36: What are the characteristics of an honest person?

E2.João7: I I think that lying, doing bad things even knowing they are wrong.

E2.T37: Okay, can you think of anything else?

E2.Maria4: No, I think it's just like he said. I think that is considered wrong and he or she doesn't say the truth...

E2.T38: That's okay. Can you give some examples of actions that can be considered corruption?

E2.Maria5: Well, politicians... when steal money, when someone also lies...

E2.T39: What did you say?

E2.João8: Like the teachers do in the standing line ... ((Everybody laughs))

E2.T40: just because I can do it, if it was not allowed I wouldn't do it Paula, what are the parameters of corruption and honesty, where do they come from?

E2.Paula8: well, I think we ... we should develop it when we're young and... While we grow older I think we develop of what is right and what is wrong, and I think that's it.

E2.T41: Okay, but who is responsible or should be responsible for giving you these parameters?

E2.Paula9: I think it is like a combination of the society and the community we are around, they influence us a lot on this parameters, but it's mostly the parents, I'd say, who are responsible and sort of a little bit from school, because at school we have educators and also teachers...

E2.T42: Do you think we as teachers, our role as educators?

E2.Paula10: I think so but not always intentionally you try to do your job and also teach us some ideas, what we think of in general.

E2.T43: do you think our media is honest ... a hundred percent honest?

E2.Lucas9: no, I say that only less than 50 percent is honest...

E2.T44: why do you think that?

E2.Lucas10: I think that people from behind the scenes like other people who work in this media, but people who are responsible for ... for letting us the news, everything they say, they kind of control what's published and I mean they can like what they want us to know and wants they don't want us to know I mean ...err ... Of course because the Internet is a little harder than without it even though the media on television can control information and not everything should know about everything.

E2.T45: In your opinion the news you see on the Internet and the ones you see on TV. Do you think they are similar?

E2.Lucas11: they are similar... How can I say? The objective of each one is like different, because I think media can, the TV can give information in different forms than on the Internet, in the Internet you read what happened of course is already different from what exactly happened even, but on TV you can manipulate more than, because people say in a way and you can use words to change that.

E2.T46: Thank you.

E2.T47: so you are saying that the news on TV are more reliable than the news on the Internet and the social networks. Do you think the news you see on TV they are more reliable , close to reality close to the truth question?

E2.Lucas12: I think it's the opposite...

E2.T48: you think what to see on the Internet...

Lucas13: it depends where you see, of course.

E2.T49: all right. Pedro. What do you think about it... What do think about this?

E2.Pedro11: I think media, they don't say the truth or everything about the truth ... they say what they think to attract more audience to them so they can win more money.

E2.T50: do think they get money from politicians, from companies to show news according to their interests?

E2.Pedro12: sure.

E2.T51: can you give us one example of something you heard about?

E2.Pedro13: well, I don't remember well like here in Mato Grosso do Sul state I saw a guy that, a guy was the owner of Correio do Estado, he was candidate to senator and every news, they kind erase every news, everything that are related to his name and show the names of his adversaries.

E2.T52: I see, okay. Thank you.

E2.T53: Can you say anything about the media? About new in the media... Do you think we have to change?

E2.João9: I agree with them, I think that media... They have a huge power of showing what they want and, for example, the open channels like Globo, SBT, they...err ... Their programs are watched by most of population, by this they, they try to show things that keep people ... err ... Interested in a specific way of thinking... err... They try to look impartial, but they secretly defend points of view, err ... Then I think there's even TV channels that, err ... They clearly choose a candidate in politics, they choose what to show so we have to be careful of that things which is being told... and ...I don't know...

E2.T54: Okay. Thank you.

E2.T55: Maria. What are the implications of holding all the news as true? What are the implications imagine if you believe in everything you see on the news, on TV or the Internet. What are the implications?

E2.Maria5: I think people are not able to think for themselves and they just accept everything as true and they can't see the reality of things all the stuff that is happening in the world. They just don't know how to solve the problems; they don't know what are the problems... They are just dependent...

E2.T56: that's okay. If I said you have to believe you see on the news. What would you do?

E2.João10: I would stop watching the news.

E2.T57: do you think the level of corruption in Brazil or your community is similar to the other countries? What do you think? Do you think it is the same or...?

E2.Pedro14: I don't know much about new which in other countries, but I saw things like in Italy Silvio Berlusconi a senator, he used to throw illegal parties... And I saw, I don't remember. I think there is something related to Bush, I don't know. So I think there's corruption in every country, but we are more... How can I say? We are close to the ones, which happen here because what's most in Journals or... Newspapers or television...

E2.T58: What do you think about it, Lucas?

E2.Lucas: yeah, I agree, I don't think there's a country free of corruption, then... There are countries in which where it happens with less frequency... Less often than in Brazil. As there are countries where probably there is more corruption than here. That's it.

E2.T59: Do you think... So you think Brazil can be more corrupt than some countries?

E2.Lucas14: yeah, maybe, I really don't know about this, but probably...

E2.T60: But why do you think it? Is there a reason?

E2.Lucas15: because ... Brazil is not the worst country in the world so there might. Might be it ... ((laughs))

E2.T61: what do you...err... What do you... Let me see... err... He said Brazil is not the worst country about corruption... We have our problems but we are more corrupt than some countries but there are countries, which are more corrupt than us. Can you give us an example? Why are we corrupt, Paula?

E2.Paula11: when I think about it. I think about politicians. The people who are in charge they don't care about the country itself they only care about themselves, ... If the cared about this or the whole nation we would be like much better.

E2.T62: do you think if we improved our education, for example, things would change. What do you think?

E2.Paula12: yeah, I think it would be better but the problem is they it's we have a weak education system in my opinion. Things could be better.

E2.T63: considering the last decades do you think Brazil has improved the quality of education, or at least the access to education?

E2.Paula13: Yes it has, but I don't know. I think it's not enough. It is partially because of Northeast states where people have access to education fortunately, but the access to education improvements... But the quality itself is like...

E2.T64: you think it's the numbers. The numbers show that it has, but reality is different. How do you think our country is in by other countries? What do you think the other countries think about Brazil?

E2.Lucas16: it also depends on the country... There are countries for example. From ... countries ... countries from Africa, they might think we are a good country, maybe because... For their reality they could think we are better but like, for example, European countries we are ridiculous. I've seen in a video I don't really remember what was happening...in the meeting of politicians from Switzerland and the, the leader of the meeting was reading something that our president wrote, I don't remember which president was and then he said like that Brazil is a good country... Is developed country and as he said the words that were written they started to laugh there like ... To about he had said... It's Ridiculous because we think we are good and ... ((laughs))

E2.T65: João, please...

E2.João11: there's an episode of The Simpsons that shows they have come to Brazil to spend their vacations and they show Brazil like a country that only has poverty and horses and (laughs) they have...err ... Cry everywhere. The characters from The Simpsons family they even get kidnapped and the episode was removed in Brazil (laughs), it's not broadcast in Brazil.

E2.T66: Are there any groups reject or fight corruption? Do you know anything about it?

E2.Lucas17: I think people in general try to fight corruption.

E2.Pedro15: people would like to try to fight corruption, but it's hard...

E2.T67: Which part of the population do you think?

E2.Lucas18: the rich ones (laughs), the rich ones, because they loss money (everybody laughs).

E2.T68: the rich ones? You are not a rich person?

E2.Lucas19: no I'm not. Unfortunately.

E2.T69: you fight it but not the same way?

E2.Pedro16: Yeah I think everyone tries to fight it... It's like he said when a person is inside politics it's different because when the person enters, gets into politics they

might get corrupted because of the others but why they are not still I think everyone tries to finish it, but it's hard...

E2.T70: "Power doesn't corrupt people, people corrupt power"... Do you agree with that?

E2.Paula14: Err... I don't. I think power corrupts people, cause that's the same, err ...give a person power and, and they, they will be corrupted by power... I think when they get the power we are ... Get so excited about the things they can do and they get corrupted...

E2.T71: you don't think power people I can understand what you said. Please, Maria. You are so quiet. What do you think about it? Do think you that power doesn't corrupt people, but people corrupt power?

E2.Maria6: I agree because there are powerful people who do who don't do things just for themselves, they, I don't know, maybe the director of this school is a powerful man, but he, all the things that he does is for the good of the students here, people that work here, I think you could do some bad things if he want to, but it doesn't do...

E2.T72: João, what do you think about it? Do you think power doesn't corrupt people?

E2.João12: I think it's both things err... It's like...err... How can I say? Not a cycle, but...err ... many times, when ... I person gets power and corrupts himself...the other way also happens people...err... They can have power and not get corrupted... It's not a law... Something that happens to everybody...err... It's not a hundred percent correct...

E2.T73: Err... for example, Maria was talking about ...

E2.Maria7: Coronel Nascimento...

E2.T74: Yeah.. Do you think in a community, because the military school is a community, we can consider, right? Do you think in a community where, how can I say that? ... err... power gives you a lot of, you know, you can do everything, almost everything you want if you have power in a situation like this ... don't you think power can be dangerous, sometimes, dangerous?

E2.Maria8: yes, but if the power gives all these benefits to this person, so ... I think ...err...the person will not have the need to be corrupt, but ... I don't know.

E2.T75: João. What do you think about it?

E2.João13: I, I think it's dangerous, of course, because if this person has power it means that everything, err...the person wants to do will be done... and the things the person wants to do may "prejudicar" some other people that have nothing to do with it ... err ...I think that in the case of politicians the money they have to do their job is the money that people gave to... the government... if they use the people's money ... they ... they are ... err... affecting the other people ... to do the things they want. When a person has power it's a little dangerous...

E2.T76: That's right? Read that for me Pedro?

E2.Pedro17: "Power doe not corrupt. Fear corrupts. Perhaps the fear of a loss of power."

E2.T77: What do you think about this statement?

E2.Pedro18: Well, I can agree with almost everything that ... I think that fear ... when you have something that guarantees you, maybe a good life or something...and suddenly there's a chance you can lose that thing and start to do everything that takes, to keep that thing. So I think this sentence is a good definition of how power works.

E2.T78: What do you think about it Lucas?

E2.Lucas20: Yeah, I think it is a good definition... err... because ... let's say, a person like a king, if he knows he is going to be in the power forever, so he doesn't need to be corrupted, but if you know that you are going to leave the power, like in the case of democracy or like you leaving that people know, a person know that he or she will only stand in the power for the maximum eight years like a president, for example.

E2.T79: (I couldn't understand) ... are you favorable or against re-election?

E2.Lucas21: Re-election, yes I'm favorable.

E2.T80: You are favorable...

E2.Lucas22: Yes.

E2.T81: Even with what's happening to our president or to São Paulo state, for example, where the same party is ruling for almost twenty years, the same government. Right? Do you think it is good?

E2.Lucas23: No, it's not. I think a change is always good... err... it doesn't, it has nothing to do with the person who is the power, I just think that when ... err ... the government changes like in our case... How can I say "partidos"?

E2.T82: Political parties...

E2.Lucas24: ... like PT or PSDB, I think a change is good like when PSDB was in the power we changed to PT then we should change again to other, PSDB or other, then we change again, because when we change the other party ... they have to prove that they are better than the one before and they are going to do something good, err ... at least in the beginning and then we change again, so I think it's good. A change is good.

E2.T83: Are you favorable to a ... how can I say that?

E2.Lucas25: Changing...

E2.T84: Yes... a change in the political rules or system?

E2.Lucas26: Because if a person is too much time, like you said ... twenty years, the person gets comfortable in that position and you know he would never leave this... it's like, like ... in "nordeste". I don't know if I can say names ((laughs)).

E2.T85: Read it for me Paula...

E2.Paula15: The duty of the youth is to challenge corruption, Kurt Cobain...

E2.T86: What do you think about this?

E2.Paula16: I think it's a moment when we err ... I have to do it... Well, I've tried.

E2.T87: Do you think we all should fight against corruption too?

E2.Paula17: I do, but it's about my generation who is trying to change the world, trying to change to current situation in this case against corruption...

E2.T88: Please, Maria. What do you think the duty of youth is to challenge corruption?

E2.Maria9: Yes, I think, because...the older people they have done their duty ... They couldn't change it, so we have to change ... the ...

E2.T89: This is Kurt Cobain, right? Do you think artists influence the people's decision in election, for example? Do you think they can represent a certain candidate?

E2.João14: In election? Yes, because when the artists, they can attract people, they... many times they represent what a certain generation thinks...

E2.T90: What about you? Do you vote someone just because you like the artist?

E2.João15: No, ... it depends... if the person offer an...how can I say? A considerable argument for this I take it in consideration.

E2.T91: More for the arguments or for the person?

E2.João16: It depends on the kind of artist ...

E2.T92: Yes, Pedro ...

E2.Pedro19: Last election when there in the second turn there was ... like... Aécio's propaganda had Chitãozinho e Chororó, Bernardinho and some actors and actress. Dilma had Gilberto Gil, Sérgio Loroza and.. I don't know if was some kind of people who ... Chico Buarque... they don't think ... err ... not because they don't have, they are not instructed, maybe because there is a failure in their education, maybe. I would see the candidates's proposal and all kind of thing before I can say a vote him.

E2.T93: Do you think Kurt Cobain would be a good candidate for something? What do you think of him as a person or musician?

E2.Pedro20: As a person ... he wasn't that kind of...that flower that you go smelling. He had some good ideas, some bad ones, but everyone has its defects, yeah... everyone has... ((Everybody laughs))... Everyone has its defects and qualities...

E2.João18: I think. I agree with his way of thinking. It gets visible in his song lyrics, for example, but in the other hand ... he "suicided" ((laughs))...

E2.Pedro21: He killed himself.

E2.João19: I 'm not sure, but after a dose of heroine. He was addicted to drugs and ... he didn't give a good example to kids and, I don't know, I think that many young people must have committed suicide also, died considering what he wrote, I don't know. I think he is weak, he couldn't take it.

E2.T94: Maria, read it for me

E2.Maria10: Those who corrupt the public mind are just as evil as those who steal from the public purse.

E2.T95: What do you think about it?

E2.Maria11: ...I don't agree, because I think the people who corrupt the public mind are more evil than the others who steal money from the public purse, because they influence in the mentality of the persons ... the people and they can ... err ... affect more people in other ways more than the economic way.

E2.T96: What do you think about it, Paula?

E2.Paula18: I agree with what Maria said because corrupting the mind... I think is more severe... cause, you're, I don't know, you're influenced not just in this aspect, but like... many others...your are putting them in more than one way of thinking, letting them keep an open mind, so...and you steal money is terrible also, but it's like more material things than...

E2.T97: What do you think about it Lucas?

E2.Lucas27: I think that a person who steals from the public purse just think that everyone is retarded and he can do what he wants, but a person who corrupt the public mind he thinks not just people are retarded, they try to control people's minds so it's really worse than...

E2.T98: Do you think the media can do it? Do you think the media can influence our thoughts... our minds?

E2.Lucas28: I think so. They can't force you to believe something that might not be true, a hundred percent true so you start to get "alienado"

E2.T99: In order o prevent the control of our media what could we do Pedro?

E2.Pedro22: instruct people while they are young and try to get good ideas into the young boy's heads, because for me they say those who are corrupt and corrupt the public minds are just as evil, I think it is even worse, because, for example, there's one guy stealing money from ... someone and there's someone who's trying to take, to change a lot of people's minds it's worse, you know, today there's one guy there, maybe tomorrow there will be a lot of them, a lot of them doing the same thing because someone corrupted the minds of all of them.

E2.T100: The corruption in any country is nothing but a sign of selfish people who live there in the majority. Maria, do you think the people are different from the government in Brazil?

E2.Maria12: I think ...err... in Brazil the major part of people here in Brazil are not different from the politicians.

E2.T101: What can you say about it Pedro?

E2.Pedro23: There's a popular saying that says that means that people have the government they deserve.

E2.T102: What can you say about Lucas? Paula? No?

E2.T103: I want you to die now in the desert for corrupt politicians. Don't be idiot. Don't join up. Would you like to make any comments?

E2.João20: I think that it's true because ... for example ... the soldiers that fought and still fight in the middle east they do it because of their government interests, they're filling their interests ... of American interest to ... get oil... and I don't know ... they create this image in the mind of the soldiers ... that they're doing that for their country and to save people in the middle east, but no, they're just fighting to make The US accomplish these objectives, these economical objectives...

E2.T104: Do you think they accuse them from something and...

E2.João21: In the case of Ira ...

E2.T105: From being terrorists...

E2.João22: The US declared that Saddam Hussein was developing mass destruction weapons and they used that as an excuse to invade the country, but as our Geography teacher told us until today there's no prove that there was ... were any guns in use in Iraq...

E2.T106: Talking about Brazil. We had in Brazil, from 1964 to 1985, he had a dictatorship ... I'm sorry ... ((everybody laughs)) ... Do you think they saved our country from terrorists? Do you think the "terrorists" were insane? Do you think there were really terrorists?

E2.Pedro24: Yes, there was. There was always an opposition movement ... the extremists ... the most radical ones who appealed to violence and maybe there was someone ... not the ... all of them, but a small part of them who did things ... err ... extreme things against the government, but ... you know ... they took it too seriously in that time it was "lightfull" ... it was like someone who "manifestates" that they were against and they took them to jail (I couldn't understand). ... They attacked the terrorists and the non-terrorists just to make sure that there ... wasn't ... wouldn't be anyone to take them out of power.

E2.Lucas29: PT ... ((laughs))

E2.João23: I think they used this definition of terrorist to prevent someone to ... from attacking the military government ... because ... by telling everyone that it a was terrorist person ... the ... err ... How can I say? ... the person isn't necessarily a terrorist ... just doesn't agree with the government, but they told everyone ... everybody that it was a terrorist so... they arrested or killed , or ... don't know ... Considering that in the time there was censorship ...

((We read the text and watched the video of Transparency International))

E2.T107: Now I want you to examine the definition of corruption you wrote in your diary for the "getting started" section. Can you identify the assumptions behind your beliefs? Where do they come from? Maria: What do you mean?

E2.T108: "Where do your ideas of corruption come from?" How do you know it? Where do you take your definitions from?

E2.João24: From my living, I think. We follow their example since we were born ... I think ... err... this definition comes from ... How can I say? A combination of experiences and facts we see every day and learn at school and learn from our parents...and ...

E2.Pedro25: I think they come from the ... from societies from the beginning to today their notions of why and what ethics is and moral and ... they do ... like, for example, you are a caveman and you made a spear to hunt you get ... went there to the woods chop it and made your spear, so that spear is yours and then ... someone took it for them to be like be a "corruption man" nothing stealing it from you because you did, you put your "suor" ... sweat on that, so basically our society ... got growing up and they got more complex assumptions and got to nowadays ... err ... definitions and this kind of thing.

E2.T109: How do you think your beliefs shape (or shaped) your perception, relations and actions?

E2.Lucas30: It's hard.

E2.T110: It's hard to answer?

E2.Lucas31: Yes... Beliefs... I can't answer this.

E2.T111: What have you learned from these exercises so far about yourself, about corruption? Lucas. What have you learned?

E2.Lucas32: I just think that corruption is bad for us ... of course...

E2.T112: But, have you learning anything from our activities?

E2.Lucas33: Yes ,, I learned about other points of view of corruption... that's it.

E2.Paula19: well, I don't know. I guess it was interesting ... there were things we already knew, but ...

E2.T113: Has your understanding of corruption, changed anyway. Maria?

E2.Maria13: No.

E2.T114: It's the same?

E2.Maria14: Yes.

E2.T115: Oh ... that's right. Have you changed your perception about corruption, João?

E2.João25: I little, I think ... cause with these discussions I've learned other examples of corruption that didn't consider as corruption before.

E2.T116: Is there anything you want to comment about the subject?

E2.Pedro26: I'd like to see that list about the most corrupt countries, but I'll search at home ...

E2.T117: What would you do if you were invited to suggest a solution for the problem?

E2.Lucas34: Err ...I would say what I think about this, what I believe ... what is corruption for me ... or ... understand? Propose anything...

E2.T118: Paula, What would you suggest to solve the problem?

E2.Paula20: I think the whole corruption is sure ... is about ethics... and so we should get involved in the situation for sure ... and develop it in a good way... in a positive way to people have notions of what's right and what's wrong and do something to solve it.

E2.T119: We talked about corruption in general. Now ... let's talk about corruption in Brazil... Look at the picture and make comments now.... right? Look at this picture from the cover of Veja magazine ... and compare it to the cover of Carta Capital magazine ... right? Just to portray the same situation. Veja ...Veja magazine – “A lesson to the corrupt ones – The Supreme Federal Court declares Imprisonment to the convicted in the major corruption scandal of history” ... Yeah? And here ... Carta Capital magazine – “Convicted ones and privileged ones ... In a long list of people involved in scandals, justice is slow and fails”, right?

E2.T120: In the first magazine ... How do they treat the accused for corruption?

E2.Paula21: Well ... they don't give the same treatment as like err ... a person who is poor, they are in a condition, where they can be arrested at home ... go wherever they want so ... they ... have the same benefits from who aren't in jail.

E2.T121: But, do you think the magazine treat the news the same way? Do you think?

E2.Paula22: No ... It's the same subject, but in a different way of presenting it...

Lucas35: I think in one of the magazines they expose more the ones who were arrested ...

E2.T122: Which one exposes more?

E2.Lucas36: The second one.

E2.T123: The second one exposes more?

E2.Lucas37: I think the picture is more explicit ... the letters call the attention.

E2.Maria15: I think in Veja they, err ... show things more seriously than the printed in Carta Capital ... where they showed it as it was a joke and... there were "dados"

E2.T124: What did you say?

E2.Maria16: As if they were playing dice they don't show it like a real prison just something that happened.

E2.T125: So do you think Veja does it in a more ... I don't understand...

E2.Maria17: They show it as if was more serious...

E2.T126: Veja...

E2.Maria18: Yeah...

E2.T127: How do the text ... the cover of the magazines view reality? Is there reality? Do you think reality is a word you can use? What is the representation of reality?

E2.Pedro27: Veja is like more straight and Carta Capital more critical.

E2.João26: I think they're talking about different moments of, how can I say? the Veja is talking about the time that they were judged and condemned for their crimes and Carta Capital is talking about their lives already in prison, and ... Veja is commemorating that they were arrested and then they were in jail ... but ... the other one is talking about power, it's talking about like their prison is a joke because even in jail they have privileges, and ... they are treated there as the other common criminals.

E2.T127: Any more comments? Who is represented in these texts?

E2.All: The politicians.

E2.T128: Who is not represented?

E2.Pedro28: The people. We are not important (laughs)

E2.T129: What do they have in common?

E2.João27: They're both talking about a corruption scandal involving politicians...

E2.T130: Do you think corruption was invented by PT?

E2.All: ((laughing))

E2.João28: Of course not...

E2.T131: Sure?

E2.Pedro29: I guess it would be good because if it would have started recently and not a long time ago ...

E2.T132: Do you think Brazil is more or less corrupt than before?

E2.Pedro30: Well, I think that, for example, from 64 to 85 it was more corrupt ways of taking ... stealing money, but now they are more... how can I say? They give more freedom of expression, they give freedom to express yourself...

E2.T133: Nowadays?

E2.Pedro31: Yes, nowadays, and like people marching on the streets on Sunday. For example, if that happened in the military government there maybe, would be "an" repressive reaction from.

E2.João29: Corruption making changes depending of who is in the power.

Lucas38: I just want to say that it is hard for us to say Brazil is more or less corrupt than before because we didn't live... that... before. We just know that people tell us stories about how it was, but we ... each one of us... we don't know how exactly it was. I hear it like for years like 30 years from now. We tell there's going to be more corruption because we have notion of how everything works, but we don't know how it really was, I mean like ... for me it's hard to say. I can't say.

E2.T134: Understand. Any comments? Do you know anybody who is involved in corruption... face to face...,João? Only your brother?

E2.Pedro32: João's brother makes weapons (everybody laughs)

E2.João30: white weapons ... white weapons....

E2.João31: I know someone who is ...

E2.T 135: How does a person become corrupt? Give one example.

E2.João32: By having power.

E2.T136: Which area do you think is more related to corruption? Health, Politics, Safety?

E2.Maria19: Politics.

E2.T137: Who benefits from corruption?

E2.Pedro33: The ones who do the corruption.

E2.T138: Are corrupt people punished?

E2.Lucas39: They should ... they should be. They call it punishment, but he was arrested for two days, but unfortunately had a heart attack and had to be taken to his house and they call it punishment, but it's not

E2.T139: ... Thank you very much for the conversation.

Transcrição do terceiro encontro

(Gravação de 101 min. e 44 seg. do evento realizado em 14/04/2015)

E3.T1: Good morning. The same procedure. First I'll give you ten minutes to give your own definitions for prejudice.

(I gave them ten minutes)

E3.T2: I think it's enough. I want short paragraph. Keep your notes and let's continue. Take a few minutes to reflect on the following. Read and think about it...

E3.João1: As in the other times?

E3.T3: Ok. So, according to what you wrote on your notes. Who would not agree with your definition of prejudice?

E3.João2: Nobody.

E3.T4: Why not?

E3.João3: Because my definition is complete. There's no way not to agree with my definition ...

E3.T5: What's your definition for prejudice?

E3.João4: Prejudice is the negative effect of someone's actions.

E3.T6: What's your definition, Lucas?

E3.Lucas1: My definition?

E3.T7: Who would not agree with your definition?

E3.Lucas2: I ... I think ... the... that nobody would disagree ... Many people practice prejudice and they don't know what is prejudice...

.T8: Do you think, in general the person knows if he or she has prejudice?

E3.Lucas3: I think so, but there are some people who do not know prejudice. They can't say they are practicing prejudice

E3.Pedro1: I don't know if someone would disagree, but I think that someone may be they just don't care about it, maybe the ones who get that feeling from prejudice.

E3.T9: Maria. What do you think about it?

E3.Maria1: I think the same as Pedro...

E3.João5: I agree with them.

E3.T10: From your point of view. Do you think we have prejudice in Brazil?

E3.Paula1: I think so...

E3.T11: What kind of prejudice do we have here?

E3.Paula2: I think we do things like ... err ... against foreigners ... but it's not that strong. About social prejudice ... I guess we have it too, but just a little bit.

E3.T12: What do you think about it Carlos?

E3.Carlos1: I think that ... people have differences from other ones like ... There are differences, but they're most among some kinds of groups, for example, women, some of them suffer sexual discrimination... sexism, yeah ... Other people suffer discrimination... like the Japanese who came to Brazil..

E3.T13: Maria. Who has prejudice in Brazil and why?

E3.Maria2: Who has or who suffers?

E3.T14: Who has prejudice against something?

E3.Maria3: Well, the people who ... are benefited, certain classes ... I don't know ...

E3.T15: Which classes do you think have prejudice against something or someone ?

Maria4: Err ... white man mainly because they're the most benefited in society...

E3.T16: Do you agree, Pedro?

E3.Pedro2: Yes, I think so. When someone sees that....maybe a white guy who sees a black guy and think he's better than him or something ... And then the black person starts to think he is worse ... because of his skin color, but....

E3.T17: Do you think they think you are superior because you are a white man?

E3.Pedro3: I hope not. ((Laughs)). Maybe there's some crazy guy who thinks it, but I that generally they don't.

E3.T18: Lucas. In your opinion. Who has prejudice against something or someone in Brazil?

E3.Lucas4: The same ... rich people ... white people in general...

E3.T19: Can you think about different kinds of prejudice?

E3.Lucas5: yeah ... racial prejudice ... err ... social, about psychological characteristics ...

E3.T20: João. What are the consequences for a person who suffers any forms ofprejudice?

E3.João6: Err ... Low self esteem... err...

E3.T21: Do you think it brings psychological consequences?

E3.João7: Yes, because the person who suffers from it ... err ... they start to think that they are wrong, but they haven't done anything wrong ... just because the other person said that they were worse.

E3.T22: Please, Paula. What do you think about it? What are the consequences for a person who suffers prejudice?

E3.Paula3: Err ... I think... what can I say ... alienation ...selfesteem... the person may feel unable to ... overcome a trauma.

E3.T 23: Have you ever suffered any kind of prejudice?

Paula4: I don't think so.

E3.T24: Really? Where do you come from?

E3.Paula5: Santa Maria.

E3.T25: Do you think people there have any kind of prejudice?

E3.Paula6: Not that I know it...

E3.T26: How do you know it? A black person there has the same treatment as a white person?

E3.Paula7: Yeah ... it's ... I mean in my city ... it depends on the area ... it depends on the person. There is prejudice in other cities in general...

E3.T27: So, it's not a rule...

Paula8: Yeah.

E3.T28: Carlos. Are you from Campo Grande?

E3.Carlos2: Yes.

E3.T29: What about your parents?

E3.Carlos3: They are from Okinawa ... they suffer prejudice, because ... err ... People from Tokyo, for example, are different from us ... so we're like the negroes from Japan, but... I don't know, for example, when black people are too proud of themselves they can only speak some words when they're in their groups, for example, if you say negro we'll be killed ... I think it's a kind of prejudice.

E3.T30: Maria. What are the consequences for a person who practices prejudice in Brazil?

E3.Maria5: Err... I think they remain in the powerful part of the society.

E3.T31: What do you think about it João?

E3.João8: Err... I don't think so, because ...when a person practices these things they are fooling themselves because ...they are ... are... using it to justify some bad actions or even they are the worst people and they do it because they don't like the people they consider the worst and they have to blame someone for it ...and they blame the other groups....

E3.T32:What is your opinion Lucas?

E3.Lucas6: I think that maybe a person who practices prejudice ... maybe has something that he or her is ashamed to show to everybody so they use prejudice to hide this ... something he did then ... they use prejudice to hide it so people can see other people's defects in order not to see his.

E3.T33: Pedro. What do you think?

E3.Pedro4: Well, technically they should suffer the consequences of the law, because on the ... I don't know if it's the third or the fourth paragraph of the constitution ... it ... says that Brazil is a free nation which doesn't tolerate any kind of prejudice from ... origins, skin color or ... sexual things ... like gays or hetero. They should pay for it, but there always someone who escapes from the consequences.

E3.T34: What are the consequences of prejudice for the whole society?

E3.Maria6: Err ... I really don't know ... I think it's bad for everyone... because ... err ... people who are always suffering and ... they wouldn't have the chance ... err ... to grow up. That's it.

E3.Carlos4: I think ... that sometimes ... ideologies, because ... you know ... my mom ... she hired a maid and she is black ... and so my mother keeps the ... things locked. I asked her ... Why? And she said: "I have to prevent from any kind of stealing ". So, she thinks she's not being ... she's not having any prejudice. Maybe if it happens to other people they'll think the same.

E3.T35: Do you think prejudice can be controlled?

E3.Carlos5: Yeah, of course ... it's a matter of knowledge.

E3.T36: Is it good for society to have any kind of prejudice?

E3.Paula9: No, I don't think so. I mean prejudice is never good for anyone. I guess prejudice is the result of years of alienation, cultural isolation... people should read more about the subject and reflect...

E3.T37: Thank you. Does anybody else want to talk about it? What is the most common form of prejudice in your community, João?

E3.João9: I think that ... social prejudice ... because, I would say racism, but Brazil is a ... country of mixture of cultures and ... It's not a big problem. It exists but it's not as big as the social discrimination. Rich people, they think all poor people, you know ... err ... are thieves ... they have no culture and it's the worst kind of prejudice.

E3.T38: Do you have any kind of prejudice?

E3.Lucas7: Against "funkeiros" ... (laughs)

E3.T39: Do you have prejudice against "funkeiros"?

E3. Lucas8: Unfortunately, I do. They listen to their music loudly. I hate it.

E3.Pedro5: I think social problem is the most serious. When money is involved ... things always get complicated.

E3.T40: How does it happen?

E3.Pedro6: I see those people from ... err ... private schools ...they are always with iPhones and ... and ... great cars and it's quite common that ... when they see someone from a public school like from the city or the state ... they, maybe think wrong. They, maybe, wrong things about. I kind of used to do that, but I'm trying to be a better person.

E3.T41: Anybody else?

E3.Maria7: There's prejudice against homosexual people, also. Err ... You can see it.

E3.T42: Here at the military school. Do you think there is prejudice against them?

E3.Maria8: I think because ... err ... the military ... they feel... they are very sexist. And people who are different are not usually well accepted ... they suffer.

E3.Carlos6: There's always prejudice with rich people, they... it's funny because ... err ... Rich people think that poor people are thieves and ... poor people think ... that ... rich people are thieves. Because ... when I was in São Paulo ... err ... my cousin, he had a good car and I'd say ... there are always people who were telling ... they were jealous and they said things like "you're a thief ... you are stealing something" but it's not her fault. There's always things like this...

E3.T43: Does anybody here go to church? Do people discriminate a believer or a person who goes to church?

E3.Lucas9: I'm catholic. Most of people who go to church believe that there's a heaven and that the other people who are not religious ... will go to hell. I think some of them have prejudice against other religions, because they believe they are the saved ones. The number of people who discriminate religious people is very low.

E3.João10: Because they have different visions of Christian beliefs. The Catholics have many ... rules and rituals and ... when someone from outside the church sees it they don't react ... very well to it. They think Oh it's not necessary to do these rituals, it was invented by the church, it was not God said.

E3.T44: Do you have any experience with it Pedro?

E3.Pedro7: Yeah. Mostly yes ... generally with gays and by ... I don't have problems with ... It's because what they understand from the bible ... they have their interpretation for it. The interpretation is free ...

E3.T45: Do you think the bible is sexist?

E3.Pedro8: Some parts of the bible ... yes. They say that women should be ... the man is kind of her owner ... she must work for him. She came from his ribs...

E3.Lucas10: I agree that the bible is a little bit, not a little bit ... very sexist. Err ... I think we... we should think about the culture, because it happens that the bible normally is considered the rule for that religion and nowadays the culture is not the same. Women are different and the men don't accept it. For us that have kind of equality with the sex ... we think it's wrong because our culture is different, for us it is sexist, but not for everyone for them things like this were common.

E3.T46: Don't you think the church dictated the rules once it had the power?

E3.Lucas11: Yeah ... the church controlled the culture. I don't think nowadays it happens too much, it just used its ideological power to make you feel guilty of something, but don't force you to do things.

E3.T47: What are the characteristics of a racist person? Where do these parameters come from?

E3.Pedro9: For example the racial prejudice it comes from the history like the first states together in Europe they all came to America to Africa they saw the black people and they had a tribal way of living and they thought they were too much behind from them and started to think they were inferior and stated to make them work as slaves

E3.Lucas12. I agree with Pedro, but I think racial prejudice... like when you say about sexism ... mainly about gays... I think it's ... it comes from a majority that think that they are wrong and can't put up with these differences...

E3.T48: Do you think prejudice in Brazil is similar to other countries?

E3.João11: Err... the great majority ...because we live in a society that is similar to many other countries and the prejudice forms are almost the same like racial, social, cultural, religious, because at least half of the world is Christian and I believe they ... like ... when they see Muslim people ... they look at them with bad eyes. They all think they are terrorists...

E3.T49: Do you think in Brazil it is better or worse than in other countries?

E3.João12: It's the same.

E3.Lucas13: I don't think it's stronger or weaker. I think is the same. There's no ...err ... but I think the kind of prejudice is different, because like João said, Brazil is a land of mixture of cultures, so there's not such prejudice against black people. There is less than in the United States or in Nordic countries. I think ... I would say ... I really don't know, but I would say that in Finland or Norway there may be stronger.

E3.T50: Are there groups who reject prejudice. If so what are their justifications. Are there groups who fight prejudice?

E3.Carlos7: Generally the ones who suffer prejudice. Black people, homosexuals, and women.

E3.T51: Do you think Asian people have groups or ONG's in order to prevent them from discrimination?

E3.Carlos8: I never heard about that. They must be.

E3.T52: Lucas. What do you think? Why do black people suffer discrimination and Japanese people don't? If so. Is it the same kind of prejudice?

E3.Lucas14: I think it's to say. I think both suffer. Err ... but it's different. I can't say that.

E3.Pedro10: Here in Brazil people think Japanese is smart, We don't judge them like we judge black people and ... we make jokes about the Japanese eyes and ... because they're shorter.

E3.T53: Now look at these pictures. In 1900 the white race was 35% of the world. Today it is only 8%. Help stop the genocide. Read it now.

E3.T54: Look at this slide. "Ethnic notions. Black people in white minds." It's not short of astounding. New York Post. What do you think about it? Carlos?

E3.Carlos9: What I think about this ad?

E3.T55: Yes. What can you say about this picture?

E3.Carlos10: Black people in white minds? They have prejudice against themselves?

E3.T56: It could be. It could be ...

E3.Lucas15: I think it could be a really interpretation. Not that I'm racist, but I would never imagine something like this. Are they authentic?

E3.T57: Yes. I took it from the Internet it comes from an old magazine from the....

E3.Pedro11: It's like a popular phrase in Italy that says "Negri, maiali e canis onoglistessi". Negroes, pigs and dogs are the same. I would never agree with it, of course.

E3.T58: What can you say about this picture?

E3.Pedro12: It's kind a strange because it's from Texas. Texas used to be Mexican territory.

E3.T59: Look at this. Think about Brazil ... Do you think prejudice in Brazil is the same?

E3.Pedro13: I never saw anything like this in Brazil. Well, against dog ... I saw.. I saw ... a restaurant where they say 'no dogs, no "unshirted" men, don't enter with helmets on. But, negroes and Mexicans ... never.

E3.T60: Carlos. Make some comments about this picture...

E3.Carlos11: It's basically the same as people who have prejudice have no brain. And all the other groups no matter what their differences are, they have a brain there ... they think.

E3.T61: Can anybody else give a different interpretation for this?

E3.Paula10: I'd say ... it's says we are all the same, but the racist ones, they don't think ... they're the ones who are different.

E3.João13: Well, I would say that it's a smarter thinking because ... a racist persons they think ... the other groups of persons are ... they're inferior, but in reality ... they're the ones who are inferior.

E3.Lucas16: I just agree. I would say something ... but it's a little bit ... I'm traveling ... I'm having a trip. I would just say ... couldn't it be prejudice against the racists?

E3.T62: Now let's talk about the texts. What kind of texts are they?

E3.Lucas17: Visual...

E3.T63: How do the texts view reality? The first one ... How does this text view reality?

E3.Pedro14: White people are disappearing...

E3.T64: Are they favorable to mix the races?

E3.Pedro15: They are ... kind of making a judgment that it's not quite correct...

E3.Lucas18: I would say ... err ... like planning ... there's prejudice ... and urgency ... like a movement of people who fight against prejudice of any kind ... err ... the color of skin ... err ... sex orientation. I don't understand about this .., but I think like ... they should try to fight it until ... like ... equality ... like there's the same rights for both... people living in the same "patamar" ... level ... err ... but I think that sometimes it happens then they reach much more than this and then it happens the opposite ... I'm, of course, not racist, but I'm , for example, against "cotas", racial "cotas" because I don't think that ... they haven't fought for equality. And now, I don't understand why it could be a help them to enter university ... or ... So, I think, ... I think ... they go

further than what they were able ... like ... I want equality, but then ... they got better rights than and I think that's the main point of this ...

E3.João14: I think that this ad is very racist, because ... they are trying to say that white people also suffer from racism, but ... they're doing racism in it...

E3.Pedro16: I agree...

E3.João15: They talk as if white people have been ... have been ... err ... dying, because people have been killing white people, but it's not true. This ad is suspicious ... because when they say that ... only eight percent of the people nowadays is white ... I think they are trying to consider that white people are pure people, if you have, err ... if you have mixed. How can I say? "Genetics" they are not considered white anymore. Even if you are ... your color skin is white if you're not pure ... they don't talk you are a white person.

E3.T65: Who is represented in this text?

Pedro17: The first the white one, then after it ... the black ones and dogs ... (laughs). They represent more kinds ... of different kinds of people make an equality ... except for the racist one. Racism against racist.

E3.T66: So, what do they have in common?

E3.All: Prejudice...

E3.T67: Do you know anybody who has ... religious, racial or sexual prejudice? It can be a famous person.

E3.Paula11: That guy ... Feliciano. He has prejudice against gays. I don't understand ... It's so illogical.

E3.Pedro18: Against gays ... maybe, yeah ... communist andyou know a lot of prejudice. Let's keep it short.

E3.T68: What do you think about it, Lucas?

E3.Lucas19: Let me think. (laughs) Levy Fidelix. I just can't say anything he had said...

E3.T69: How do these people show their prejudice? How does Bolsonaro show his prejudice?

E3.João16: He gives some declarations ... he talks like ... err ... it's the worst thing the world if a person is homosexual or ... I don't know ... he once said that he would rather die than have a homosexual son. So...

E3.T70: Does anybody else want to make comments? Do you have any kind of prejudice, Pedro?

E3.Pedro19: I wouldn't say I don't because, probably, deep inside when I may do some judgment that I ... that I don't like to say about and I know it's wrong and I try to correct this...

E3.Carlos12: Maybe ... maybe. I don't even know. Maybe it's part of culture. I'm just being without knowing...

E3.T71: Do you have anything to say about it, Paula?

E3.Paula12: I don't like "funkeiros", either. (Everybody laughs)

E3.Pedro20: I think she's discriminating them.... (Laughs)

E3.Paula13: (laughs) And I certainly ... err ... I don't like when people have prejudice... like ... in my opinion it's most like ... it's more common against gays. I think it's like "shut up let them be".

E3.T72: Comments? Ok. Look at this ... Mainstream notions of prejudice ... and overview. This is from BBC. Let's read it.

((They read the text. They had around five minutes to do it))

E3.T73: What do you think about it, Paula? Can you find any traces of prejudice? Do you think the last person who made a comment... err ... What do you think about that person?

E3.Paula14: Well, no comments...

E3.Lucas20: I would just say ... I've seen something really similar to this ... when there was a reporter that ... they were doing like a test and they ... he ... called to a rich restaurant and he made a reservation and, ok. And then he got dressed like ... err ... a beggar and ... he went there in order to eat, but when he was going to enter the place, the man who was taking care of the people who were getting in and out said that his reservation had been cancelled ... he hadn't said his name... and he showed him the money ... he had a lot of money, but like he was dressed like a beggar ... I think he was probably stinking... he said that his reservations had been just canceled and he wouldn't get in. It's just similar to it.

E3.Paula15: Have you seen ... Have you seen the photo ... I saw it online ... two girls were hugging in front of the subway line and then a guy ... it was in Brasilia... and he he passed and said: "Oh, we can't tolerate this kind of thing with two girls ... What about the children when they see this" ... and there was like ... err ... there on the back a guy standing on the yellow line ... and the people were going to ().

E3.T74: What else can you say about the text we have just read?

E3.Pedro21: Some time ago ... the people from ... there was a guy from Cruzeiro ... Tinga. He was playing a match in Peru and everytime he touched the ball the crowd started to make... err ... a monkey sound ... Uhhh ... Uhhh ... Uhhh. Every time he touched the ball ... He said: I would change all my career ... all my titles, all my goals in exchange for racial equality. He gave an interview and he told his son was asking: "Why were they doing that?" and he said that he didn't have courage to answer this. ((I tried to play a video about the subject, but the computer didn't work))

E3.T75: Examine your definitions for prejudice you wrote in your diary for the getting started section. Remember this? How do you define prejudice?

E3.Pedro22: Prejudice, for me, is something that happens when someone loses or gets injusticed and affected by another person.

E3.T76: Did you change your point of view about prejudice?

E3.Pedro23: I kept the same line.

E3.T77: Thank you. Lucas. How do you define prejudice?

E3.Lucas21: Prejudice is a kind of discrimination related to a specific characteristic of a person.

E3.T 78: Did you keep your ...?

E3.Lucas22: Yes.

E3.João17: Well, I started my definition and then I discovered that I didn't know what it meant. (laughs). I tell you now ... something else.

E3.T79: So, you changed your point of view about it...

E3.João18: Yes. Err ... I think ... err... It's something that ... I don't know ... You can say you don't have, but everybody has some kind of prejudice and ... you have to talk about this, because it's something that exists in mankind so ... it's important to work this concept.

E3.Lucas23: I don't think is just in mankind that it exists, like among animals it exists, as well. Among any kind of ... like an animal that was born with some kind of defect... it is rejected by the others. It is common in every species.

E3.Carlos13: I said that prejudice... it happens when people doesn't accept the other ones differences.

E3.T80: Did you keep your ...

E3.Carlos14: Yeah.

E3.Paula16: Prejudice is when we decided that a standard of some society is better and you look down on someone who is not standard in such ways like sexism and homophobia.

E3.T81: Do you think your ideas about prejudice changed?

E3.Paula17: No, I just like ... think almost the same way.

E3.T82: In general how was your assumption constructed? To what extent are you open to be challenged?

E3.Pedro24: Yeah. I think I have kind of open my mind. I tried to analyze every argument from every people and what I agree or what I don't.

E3.Carlos15: I think ... It's hard when people ... believe that...they assume they are not ... don't have any kind of prejudice, for example, with homosexuals, women ... They think they're below then, so, they think it's a ... a truth. It's hard when people are so blind.

E3.T83: Do you think it's because it's written in the Bible?

E3.Carlos16: Yeah. Maybe. It's in the bible, but the Bible was written by men.

E3.T84: What have you learned (if anything) from the exercises so far about yourself and prejudice? Has anybody here learned anything? Do you think it contributed to your perceptions of prejudice?

E3.Pedro25: Oh ... I usually reflect about all things in life and try to ... How can I say? to emit my own opinions, all conclusions about everything, so ... my reflection is kind of ... leave to your answers.

E3.T85: What would you do if you were invited to suggest a solution for prejudice ... to decrease prejudice?

E3.João19: I think it's a little hard to get a solution for this. I think the only way to end prejudice is to change people's minds, but it's not an easy thing, You can't just ... err ... make everybody accept the differences that everybody has.

E3.Lucas24: I agree with João. I think it's hard for you to change something like you just have. I can't explain. I don't think you develop it because you're taught to repress your prejudice, but you can't get rid of it. It's really hard ... something with us, like I said it's deep inside.

E3.E3.T86: Give a suggestion...

E3.Pedro26: I don't think there's a way to erase it, but I think you can reduce it by making laws and judgments (couldn't understand) but it's impossible because the emanators are corrupted too.

E3.Carlos17: It's really difficult to find a solution, for example, if a terrorist hold you to convince you ... violence is not the solution, because there is prejudice over people who aren't a Islamic.. So, what can you do? A "lavagem cerebral"

E3.T87: A brainwash?

E3.Carlos18: A brainwash? I don't think it so. Somebody's education. I don't know, maybe ... what is prejudice for me and for you and vice-versa... it's very subjective.

E3.T88: Your final words...

E3.Paula18: I think ... yeah ... it's hard ... you can try talking to people... and also making laws to defend them, but it can't be completely erased.

E3.T89: Thank you very much for your collaboration and time.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
CONSELHO DE ÉTICA - CE / COMITÊ DE ÉTICA COM SERES HUMANOS - CESH

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa – **LEITURA E LETRAMENTOS CRÍTICOS EM UMA INSTITUIÇÃO “SUI GENERIS”**, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador (a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: LEITURAS CRÍTICAS: DUAS PERSPECTIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: RUBENS CÉSAR FERREIRA PEREIRA

ENDEREÇO: AVENIDA PRESIDENTE VARGAS, 2800 - SANTA CARMÉLIA

TELEFONE: 9672-3859

OBJETIVOS: A pesquisa pretende investigar e analisar as atitudes dos alunos participantes, dentro da perspectiva da Leitura Crítica e do Letramento Crítico. Analisar como a atividade pedagógica desempenhada pelo professor de inglês como Língua Estrangeira, utilizando as teorias sobre novos letramentos poderão contribuir para a formação da cidadania dos alunos envolvidos no processo de aprendizagem.

JUSTIFICATIVA: buscar meios de, efetivamente, colaborar com o ensino de línguas, mitigando o predomínio de uma mentalidade na qual o ensino de língua estrangeira é considerado de menor importância.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Esta pesquisa deverá ser iniciada no segundo semestre de 2014 apenas com alunos do SEAN, ou seja, alunos de inglês do nível Intermediário “C”, do CMCG. As entrevistas serão gravadas por aparelho gravador, transcritas e analisadas e os resultados da pesquisa serão divulgados em agosto de 2015, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

RISCOS E DESCONFORTOS: Não há riscos.

BENEFÍCIOS: O trabalho contribuirá com a interpretação textual dos alunos, bem como para a promoção da criticidade deles diante dos textos, encorajando-os a usarem os conhecimentos do Letramento Crítico para resolverem situações que vierem a enfrentar em suas vidas.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Não haverá nenhum gasto com sua participação. Você também não receberá nenhum pagamento com a sua participação.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Se concordar em participar, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e apenas o pesquisador e a orientadora terão acesso às informações prestadas por lei.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO / MESTRADO EM LETRAS

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Campo Grande
Rua dos Dentistas nº 500 – Bairro Arnaldo Estevão de Figueiredo – CEP 79043-250 Campo Grande - MS, Brasil
Tel.: (67)3901-4617, 3901-4601 E-mail: pqletras@uemg.br



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
CONSELHO DE ÉTICA - CE / COMITÊ DE ÉTICA COM SERES HUMANOS - CESH

Eu, _____), declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado (a) pelo pesquisador – **RUBENS CÉSAR FERREIRA PEREIRA** – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEP/UEMS, com endereço na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Rua dos Dentistas, nº 500 – Bairro Arnaldo Estevão de Figueiredo, Cep 79043-250, Fone: (67) 3901-, 3901-4601, no e-mail: pgletras@uems.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

LOCAL E DATA: Campo Grande, ____/____/_____.

NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL:

(Nome por extenso) (Assinatura)

Nome do (a) Entrevistado (a): _____

Assinatura: _____

Telefone para contato: _____

Orientador (a): _____

Pesquisador _____

Data: ____/____/_____.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO / MESTRADO EM LETRAS

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Campo Grande
Rua dos Dentistas nº 500 – Bairro Arnaldo Estevão de Figueiredo – CEP 79043-250 Campo Grande - MS, Brasil
Tel.: (67)3901-4617, 3901-4601 E-mail: pgletras@uems.br

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INICIAL – INFORMAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

1) Qual a sua idade?

2) É filho (a) de militar? De qual força?

3) É concursado ou amparado?

4) Gosta de ler? Quantos livros por ano? Que tipo de leitura?

5) Há quanto tempo estuda no CMCG?