


M	 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
L. ROJA DE LIMA	<p>Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul</p> <p>Luana Cristina Amorim Roja de Lima</p>
LETRAMENTOS CRÍTICOS E HISTÓRIAS INFANTIS EM CONTEXTO PÚBLICO DE ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS	<p>LETRAMENTOS CRÍTICOS E HISTÓRIAS INFANTIS EM CONTEXTO PÚBLICO DE ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS</p>
2019	<p>Campo Grande/MS 2019</p>



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

Luana Cristina Amorim Roja de Lima

**LETRAMENTOS CRÍTICOS E HISTÓRIAS INFANTIS EM CONTEXTO PÚBLICO
DE ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS**

Campo Grande/MS

2019

Luana Cristina Amorim Roja de Lima

**LETRAMENTOS CRÍTICOS E HISTÓRIAS INFANTIS EM CONTEXTO PÚBLICO
DE ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para a para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura.

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientador: Profa. Dra. Adriana Lúcia de Escobar C. de Barros

Campo Grande/MS

2019

R645L Roja de Lima, Luana Cristina Amorim

Letramentos críticos e histórias infantis em contexto público de ensino de inglês para crianças/ Luana Cristina Amorim Roja de Lima. – Campo Grande: UEMS, 2019.

112f.

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019.

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

1. Letramento crítico 2. Língua inglesa – Estudo e ensino 3. Histórias infantis I. Barros, Adriana Lúcia de E. C. De Barros II. Título

CDD 23. ed. - 472.4

Luana Cristina Amorim Roja de Lima

**Letramentos críticos e histórias infantis em contexto público de ensino
de inglês para crianças**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientador: Profa. Dra. Adriana Lúcia de Escobar C. de Barros

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de
Barros (presidente) - Universidade Estadual de Mato
Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel (examinador
interno) – Universidade Estadual do Mato Grosso do
Sul/UEMS

Profa. Dra. Elizabete Aparecida Marques
(examinador externo) – Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul / UFMS

Campo Grande/MS, 20 de maio de 2019.

À minha amada mãe, aquela que sempre esteve ao meu lado e me ensinou a ser forte e lutar pelos meus sonhos e pelos valores que acredito. Minha gratidão e amor por abrir mão de sua adolescência para me educar e amar.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão àquele que está sempre comigo, me guarda, me guia e me ampara. Àquele a quem confio minha vida e meus dias como forma de louvor e glória ao seu nome. Obrigada meu Deus, por ser bom em todo tempo.

Agradeço à minha família, complexa e diversa, que me ensinou a respeitar os conflitos do mundo em que vivemos. Pessoas íntegras e batalhadoras, que me ensinaram o valor de sonhar e de fazer-se realizar. Amo-os no mais profundo do meu ser. Obrigada por tudo!

Meu agradecimento especial à pessoa que escolhi para dividir a vida. Meu amor, obrigada por ser tão companheiro, por sonhar e viver meus sonhos. Obrigada pelas vezes em que disse: “posso te atrapalhar um pouquinho?”. Nunca atrapalhava, pois sempre tinha um gesto ou palavra de carinho. Obrigada por ser meu porto seguro e por todas às vezes que me disse para não desistir.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Adriana Lucia de Escobar Chaves de Barros, por ter me acolhido, ainda que não tenha me escolhido. Obrigada por todos os momentos de orientação, pelas conversas no *Whatsapp* e pelas ligações. Uma profissional que transparece o amor pelo que faz. Obrigada por me ajudar a acreditar em mim e nesta pesquisa, pela motivação e pelas inúmeras contribuições.

Ao Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel que tanto contribuiu em meu Exame de Qualificação e por aceitar o convite para a Banca de Defesa. Obrigada pelas valiosas sugestões e pela disponibilidade.

Ao Prof. Dr. João Fábio, pelas contribuições em minha Banca de Qualificação e pelas palavras amigas naquele momento. Obrigada por aceitar ser suplente da minha Banca Examinadora de Defesa.

A Profa. Dra. Elizabete Aparecida Marques, pelas sugestões dadas a esta dissertação, e principalmente por aceitar meu convite e por ler minha pesquisa.

A Profa. Dra. Fabiana Pocas Biondo Araújo, por ler e contribuir com esta pesquisa. Obrigada por aceitar o convite para ser suplente da minha Banca de Defesa.

Aos meus alunos, que me motivam a ser uma profissional melhor e a buscar novos conhecimentos. Obrigada pelo amor que me dedicam, em cada florzinha colhida no caminho para a escola, por cada desenho ou cartinha. Vocês não podem imaginar como esses gestos foram importantes em dias difíceis da caminhada acadêmica.

À minha grande amiga, Profa. Me. Jéssica Rezende Diniz Brandão, por me trazer às primeiras aulas do mestrado acadêmico, ainda como aluna ouvinte. Agradeço por ter me inspirado a seguir o caminho da docência, com paixão e seriedade. Obrigada por ler minha pesquisa com tanto carinho e por suas contribuições.

Às minhas amigas e companheiras de vida: Juliana, Valéria, Carol, Camila e Renata. Obrigada por partilharem das minhas angústias e pelas palavras de incentivo ao longo desse estudo.

Aos companheiros nessa jornada do Mestrado, por dividirem a caminhada. Em especial, à minha querida Carla Corsini, obrigada por todas as conversas e mensagens trocadas.

Education is not preparation for life; education is life itself.

John Dewey

ROJA DE LIMA, L. *Letramentos críticos e histórias infantis em contexto público de ensino de inglês para crianças*. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2019.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal analisar os momentos de letramentos críticos que emergiram da leitura de três histórias infantis em aulas de inglês para crianças. Para tanto, adotei uma metodologia de pesquisa qualitativa interpretativa (DUFF, 2007) com característica epistemológica da emergência (SOMERVILLE, 2007; MARQUES, 2016). O contexto onde o estudo foi desenvolvido foi uma escola pública municipal na cidade de Terenos – MS e envolveu 22 alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental e esta pesquisadora, que é também professora de Língua Inglesa da turma. Os dados foram coletados nos meses de agosto, setembro e outubro de 2017, por meio de gravações de áudio, suas transcrições e digitalização das produções dos alunos. A análise desses dados se baseou na descrição e interpretação dos fatos que emergiram ao longo das interações e fundamentou-se na perspectiva dos letramentos críticos com vistas ao ensino de inglês plurilíngue (ROCHA, 2012). O estudo está fundamentado em teorias de letramentos críticos (MORGAN, 2011; MONTE MÓR, 2013; ROCHA e MACIEL, 2013), sua redefinição (MENEZES DE SOUZA, 2011) e atitude curricular nas brechas dos letramentos críticos (DUBOC, 2012). O estudo indicou que a utilização de histórias infantis em aulas de língua inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental pode possibilitar momentos de reflexão crítica e de expansão de perspectivas, construindo e reconstruindo sentidos e conhecimentos.

Palavras-chave: letramentos críticos, histórias infantis, ensino de inglês, séries iniciais, escola pública.

ROJA DE LIMA, L. *Critical literacy and children's stories in public context of English language teaching for young children*. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2019.

ABSTRACT

The main purpose of this study was to analyze the critical literacy moments that have emerged from reading three children's stories in English language classes for kids. For doing so, I adopted a methodology of qualitative interpretative research (DUFF, 2007) with epistemologic characteristic of emergency (SOMERVILLE, 2007). The context where the study was developed was a public school in the city of Terenos – MS and involved 22 students of a 3rd-grade group and this researcher, who is also the English language teacher of this group. The data was collected during the months of August, September and October of 2017, through audio recordings, its transcriptions and scanning of students' productions. The data analysis was based on the description and interpretation of the facts which emerged during the interactions and was based on the critical literacy perspective aiming a plurilingual English teaching (ROCHA, 2012). The study is based on critical literacy theories (PENNYCOOK, 2018; MONTE MÓR, 2013; ROCHA and MACIEL, 2013), its redefinition (MENEZES DE SOUZA, 2011) and the curricular attitude in the critical literacy gaps (DUBOC, 2012). The study indicated that the use of children's stories in English language classes of the first grades can enable critical thinking moments and perspective expansion, building and rebuilding meaning and knowledge.

Keywords: critical literacy, children's stories, English teaching, first grades, public school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Videoclipe - <i>Another brick in the wall</i>	35
Figura 2: Produção dos alunos – <i>Goldilocks and the three bears</i>	38
Figura 3: Sala de aula Montessoriana	39
Figura 4: Produção dos alunos – O que eu diria para o patinho se estivesse na história?.....	62
Figura 5: Mapa dos multiletramentos	67
Figura 6: Produção dos alunos – <i>Goldilocks and the three bears</i>	73
Figura 7: Produção dos alunos – <i>Princess and princesses: um autorretrato</i>	78
Figura 8: Produção dos alunos – Novos autorretratos	80
Figura 9: Produção dos alunos – Para além do “felizes para sempre”	85
Figura 10: Produção dos alunos – <i>Help the ugly duckling!</i>	91
Figura 11: Produção dos alunos – O que eu diria para o patinho se estivesse na história?	93
Figura 12: Produção dos alunos – <i>Not ugly, he is only different</i>	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: <i>New learning: Elements of a science education</i>	33
Quadro 2: Comparativo geral: abordagens educacionais	50
Quadro 3: Letramentos críticos tradicional e redefinidos	56
Quadro 4: <i>Designs</i> de sentido	65
Quadro 5: Os <i>designs</i> de sentido nesta pesquisa: dialogando com os dados	66
Quadro 6: Sistematização da atitude curricular nas brechas dos letramentos críticos	87

CONVENÇÕES PARA AS TRANSCRIÇÕES

P.: Professor

A1: Aluno1

A2: Aluno 2

A3: Aluno 3

[...]: Pausa mais longa no diálogo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Meu <i>lócus</i> de enunciação	13
Perguntas e objetivos de pesquisa	19
Tipo de pesquisa	20
Contexto da pesquisa	23
Língua Inglesa no Ensino Fundamental I	24
Instrumentos de coleta de dados	26
Histórias infantis como instrumento de coleta	26
Organização da pesquisa	30
Capítulo I – LETRAMENTOS CRÍTICOS: (IN) DEFINIÇÕES E CONTEXTOS:	31
1.1. Da educação didática à educação transformadora: um percurso teórico	32
1.2. Da crítica aos letramentos críticos: noções e conceitos	45
1.3. Do letramento crítico tradicional aos letramentos críticos redefinidos: o que mudou?	55
1.4. Das brechas e dos multiletramentos críticos: diálogos com esta pesquisa	60
Capítulo II – DAS HISTÓRIAS INFANTIS ÀS EMERGÊNCIAS: ANÁLISE DOS DADOS	70
2.1. <i>Goldilocks and the three bears</i>	71
2.1.1. Emergência 1: <i>Goldilocks and my family!</i>	72
2.1.2. Emergência 2: Mas você acha isso certo?	74
2.2. <i>Rapunzel</i>	76
2.2.1 Emergência 1: <i>What's beauty?</i>	77
2.2.2. Emergência 2: <i>What is happiness?</i>	81
2.3. <i>The ugly duckling</i>	88
2.3.1 Emergência 1: <i>Not ugly, he is only different!</i>	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	106

INTRODUÇÃO

[...]

P.: A1, você pode repetir sua pergunta para seus colegas que não ouviram?

()

A1: Por que sempre é um final feliz? Na vida real não é assim.

A2: Porque é conto de fada 'ué'!

A3: Lógico que vai ser feliz, igual filme!

A diversidade, a pluralidade e a multiculturalidade do mundo em que vivemos são aspectos em estudo na área de Linguística Aplicada, como podemos confirmar em Monte Mór (2017), Takaki (2017), Rocha (2012) e Menezes de Souza (2011). As pesquisas dos autores citados demonstram que o ambiente escolar é um espaço em que o diverso, o plural e o multi podem ser visualizados e comparados ao que também se apresenta para além dos muros da escola. Nesse sentido, o excerto acima, retirado de um diálogo que tive com os alunos da escola pública onde desenvolvi¹ esta pesquisa, pode exemplificar essa diversidade.

O questionamento do aluno sobre o final de um conto de fadas e o desconforto dos colegas com a observação feita por ele demonstram que a sala de aula é um ambiente onde os conflitos e as diferenças estão presentes, em diversas situações. Menezes de Souza (2011) destaca que, no mundo diverso e complexo em que vivemos, torna-se necessário que a escola prepare os alunos para enfrentar conflitos de todo tipo, principalmente no que se refere ao campo das ideias, o que, para o autor, pode ser feito por meio de práticas de letramentos críticos.

Diante dessa necessidade / responsabilidade sugerida por Menezes de Souza (2011) é que começo a considerar a possibilidade de aliar práticas de letramentos críticos ao que Sousa Santos (2007) conceitua como “ecologia de saberes”. O autor apresenta o conceito de pensamento abissal moderno como uma divisão da realidade social em dois universos distintos: o que está desse lado e que está do outro lado, separados por linhas radicais invisíveis. Entendo que o que está desse lado da linha são a percepção e o conhecimento que um indivíduo constrói a partir de sua realidade e de seu contexto social, enquanto que o que está do outro lado da

¹ Com base nas afirmações de Tomaselli e Lucena (2017) acerca das inovações temáticas e epistemológicas da pesquisa em Linguística Aplicada, optei pelo uso da escrita em primeira pessoa do singular em muitos momentos, entendendo que dessa maneira é possível personificar o sujeito pesquisador neste estudo.

linha corresponde ao “exterior ao universo que a própria concepção aceita e considera como sendo o Outro” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 4).

Nesse sentido, percebemos que as linhas abissais invisíveis são aquelas que separam conhecimentos, percepções e realidades sociais. Em um movimento de expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2012) e em um exercício de deslocamento e ruptura (ROCHA e MACIEL, 2013) torna-se possível a dissolução dessas linhas. A transição do pensamento abissal para o pós-abissal (SOUSA SANTOS, 2007) aponta para o que o autor afirma ser uma ecologia de saberes, isto é, o reconhecimento da pluralidade e diversidade de pensamentos e conhecimentos, sem que um tenha maior valor que o outro.

O diálogo entre os alunos, explicitado no início desta introdução, é um exemplo de pensamento abissal e pós-abissal. Em uma lógica abissal, contos de fadas têm sempre um final feliz e era assim que a maioria dos alunos da turma pensava. Porém, um dos alunos tinha uma percepção diferente e gerou surpresa ao tornar visível aos outros alunos, o que estava do outro lado da linha: na realidade não somos felizes “para sempre”. Com esse momento de conflito (MENEZES DE SOUZA, 2011b) que se instalou na interação, favoreceu-se o desenvolvimento de um pensamento pós-abissal e a construção de uma ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2007). O leitor poderá obter mais informações de como as ações após esse diálogo foram desenvolvidas no capítulo de análise dos dados, o terceiro desta dissertação.

Diante dessas reflexões e da minha identidade, crenças e valores enquanto professora (KUMARAVADIVELU, 2012), compreendo que esta pesquisa está permeada pelo compromisso profissional que busco manter. Compromisso esse que me levou ao Mestrado Acadêmico, com o objetivo de iniciar minha caminhada enquanto pesquisadora. Contudo, meu objetivo principal é buscar novas formas de ensinar e aprender (DUBOC, 2013), ampliar minhas perspectivas (MONTE MÓR, 2012) e de aprimorar minhas práticas com base nos conhecimentos construídos durante o percurso de estudos e de pesquisa. Dessa maneira, na próxima seção, informo ao leitor de onde falo e como isso reflete o interesse e o desenvolvimento desta pesquisa.

Meu *lócus* de enunciação

Não é a partir de mim que eu conheço você [...] é o contrário. A partir da descoberta de você como não-eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele. É uma coisa formidável. (FREIRE 2005: 149)

Apropriando-me dessa constatação de Paulo Freire, reflito sobre como a leitura do *outro* influencia diretamente na compreensão do meu próprio *eu*. Ao ler as atitudes, percursos e histórias de outros sujeitos, que são ao mesmo tempo *não-eus* de *mim*, posso fazer leituras de quem sou *eu*, de onde venho e de onde falo. Em consonância aos estudos de Bhabha (2000), posso inferir que a partir do *lócus* de enunciação de um sujeito existe a possibilidade de leitura de quem é o *outro*, bem como a contemplação do próprio *eu*. Revozeando Bhabha (2000), Menezes de Souza (2004, p. 8) afirma que “para entender a representação, é primordial entender o *lócus* de enunciação do narrador, do escritor, ou enfim, o *lócus* de enunciação de quem fala”. Sendo assim, optei por apresentar ao leitor meu *lócus* de enunciação, entendendo que os locais e grupos sociais aos quais pertenci e/ou pertenço podem dizer muito sobre o meu interesse nesta pesquisa.

Lucia Santaella (2015), em uma entrevista para o programa “Capital Natural”, afirmou que “transformando a natureza, o homem transforma sua própria natureza [...] o ser humano é um ser em evolução.” Essa afirmativa me direciona a uma reflexão sobre como essas “evoluções”² são habituais em nossa vida, ao ponto de não percebermos os momentos em que elas ocorrem. Enquanto seres humanos, passamos por mudanças e quando paramos para observar quem somos, percebemos que estamos diferentes do que éramos, e certamente, em pouco tempo já teremos nos tornado *outros*, diversos de como nos constituímos hoje.

Essas transformações também são parte do *lócus* de enunciação (BHABHA, 2000) de cada sujeito, pois como ressalta Menezes de Souza (2004), o *lócus* é atravessado pelas ideologias e valores socioculturais que constituem cada indivíduo. Dessa maneira, percebo alguns fatores que permearam minha escolha pela graduação em Letras, com habilitação em Língua Inglesa. No ano de 2008 iniciei um

² Utilizo a palavra evoluções entre aspas por entender que evolução não é sempre algo positivo. Para mim, evoluir não é garantia de algo bem sucedido que irá anular o que ocorria anteriormente.

curso particular de inglês e me identifiquei com a língua. Algum tempo depois, meu avô decidiu retomar seus estudos e me oportunizou, como vejo hoje, uma primeira proposta de emprego: ajudá-lo com as tarefas e estudos. Com o tempo, percebi que da mesma forma que auxiliava meu avô, poderia dar aulas de reforço para crianças e adolescentes em séries escolares inferiores a minha. No ano de 2011, minha professora do curso de inglês onde estudava, me convidou para oferecer aulas de reforço e, um ano depois, quando já ingressava na série final do ensino médio e cursava também o último ano do curso de inglês, assumi uma turma de crianças, como professora regente.

O leitor pode se perguntar o motivo pelo qual eu apresento essas etapas da minha vida pessoal e profissional como componente da introdução desta pesquisa. Dessa maneira, justifico esse momento da escrita por entender que utilizamos “a cultura parcial” da qual emergimos “para construir visões de comunidade e versões de memória histórica que atribuem uma forma narrativa às posições minoritárias que ocupamos; o externo do interno: a parte no todo.” (BHABHA, 1996, p. 58). Assim, percebo esses espaços que ocupei quando ainda não me enxergava como professora e essas etapas minoritárias da minha formação como partes que explicam o todo que me constitui atualmente.

Por meio dessas narrativas, percebo também as transformações humanas abordadas por Lucia Santaella (2015), pois já havia transformado minha própria natureza e não podia dizer quando ou como as mudanças ocorreram. Quando menos esperava, já “estava” professora e seguindo o caminho apontado por minha avó, que sempre me dizia: “Você vai ser professora!”. Inserida nesses contextos, meu interesse pelo ensino de língua inglesa apenas aumentava, bem como o desejo de continuar estudando o idioma. Foi assim que, ainda no ano de 2013, decidi me preparar para o *First Certificate in English (FCE)*³ oferecido pela Universidade de Cambridge e, no fim do mesmo ano, tive a oportunidade de frequentar um curso de inglês avançado na cidade de Londres, Inglaterra.

Quando ainda estava concluindo a graduação, comecei a frequentar, como ouvinte, às aulas da disciplina Multiletramentos, Letramentos Críticos e Cultura

³ *Cambridge English: First*, também conhecido como *First Certificate in English (FCE)*, é uma qualificação de nível intermediário superior. Ele comprova que você consegue utilizar o inglês, escrito e falado, para trabalhar ou estudar. Fonte: <http://www.cambridgeenglish.org>.

Digital, oferecida no programa de Mestrado Acadêmico em Letras da UEMS⁴. O contato com o universo da pesquisa despertou em mim o interesse para o próximo passo da minha vida acadêmica: a pós-graduação. No ano de 2016, conclui a graduação e também fui aprovada em um concurso público para o cargo de professora de Língua Inglesa na cidade de Terenos, MS. Assumi o cargo no segundo semestre de 2016 e, no mesmo período, passei a frequentar, como aluna especial, outra disciplina do Mestrado Acadêmico. Motivada ainda pelo interesse em aprender e aprimorar minha prática enquanto professora de língua inglesa em contexto público e privado de ensino, já que lecionava nos dois, decidi participar da seleção para alunos regulares. Fui aprovada e, no ano de 2017, iniciei minha caminhada como aluna regular do programa de Mestrado Acadêmico em Letras da UEMS.

Outro evento decisivo na minha formação profissional e acadêmica foi minha participação no processo seletivo do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA (PDPI), fomentado pela Capes. Fui aprovada e, em janeiro de 2018, embarquei para os Estados Unidos em um grupo de 467 professores de todos os estados do país. Foram 45 dias de imersão cultural e de aprimoramento linguístico e pedagógico para professores de contexto público.

Nesses últimos espaços sociais da minha formação, percebia e compreendia de maneira mais consciente o que Bhabha (2000) concebe como “movimento de trânsito”, que para o autor é um movimento de tensão e ambiguidade que acompanha as diferentes transformações pelas quais os sujeitos passam. Com esses momentos de transição e de também de tensão, vivenciei experiências que me ajudaram a reconhecer os valores e crenças (KUMARAVADIVELU, 2012) que influenciavam minha identidade profissional. Diante disso, retomo o propósito por mim colocado para apresentar meu *lócus* de enunciação: compreender meu interesse neste estudo, por meio dos grupos sociais dos quais fiz parte.

O interesse da pesquisa emerge principalmente nos últimos contextos daquilo que chamo de minha formação. Um desses contextos é o grupo de pesquisadores que se desenvolvia na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, direcionado para o estudo de Multiletramentos, como Barbosa-Silva (2015) e Brandão (2017), Letramentos Críticos, em Soares (2015) e Legramante-Barbosa (2018) e formação

⁴ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

de professores em contexto transnacional/transcultural, em Moura (2017). Inserida nesse grupo, lendo e discutindo aspectos das pesquisas de cada um dos autores citados acima, me interessava pelas teorias de novos letramentos (ROJO, 2009), multiletramentos (COPE e KALANTIZIS, 2000) e letramentos críticos (MENEZES DE SOUZA, 2011) e, assim, começava a refletir sobre maneiras de inserir essas perspectivas nas minhas práticas em sala de aula. Dessa maneira, esta pesquisa sugere o uso de histórias infantis em inglês como um modo de construir sentidos, propiciar momentos de criticidade e de expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2012), em um contexto de ensino de língua inglesa para crianças do terceiro ano do ensino fundamental em uma escola pública de Terenos, MS. Este estudo abordará a perspectiva dos letramentos críticos, tendo como fundamentação teórica autores como Morgan (2011), Pennycook (2018), Janks (2016) Monte Mór (2012), Menezes de Souza (2011), Maciel (2014), Jordão (2016), entre outros.

Para desenvolver esta pesquisa, algumas perguntas e objetivos foram elaborados a fim de direcionarem a investigação e observação dos dados coletados.

Perguntas de pesquisa

Este trabalho foi orientado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- De que maneira momentos de letramentos críticos emergentes da leitura de histórias infantis podem ser observados por esta pesquisadora?
- Quais aspectos de criticidade podem emergir das interações e produções dos alunos?

Objetivos da investigação

Em consonância com as perguntas de pesquisa, este trabalho tem por objetivos:

Geral:

- Analisar os momentos de letramentos críticos que podem emergir da leitura de três histórias infantis em aulas de inglês para crianças.

Específicos:

- Investigar de que maneira histórias infantis podem fomentar momentos de criticidade.
- Identificar aspectos da vida dos estudantes que podem contribuir para a construção de sentidos na leitura de histórias infantis.
- Observar como a perspectiva dos letramentos críticos podem resignificar práticas e olhares desta pesquisadora/professora.

Tipo de pesquisa

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa interpretativa (DUFF, 2007) com característica epistemológica da emergência (SOMERVILLE, 2007; MARQUES, 2016). Minha escolha por esse tipo de pesquisa orienta-se pelos estudos desenvolvidos nos últimos anos na área de Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Pesquisas como a de Marques (2015), Barbosa-Silva (2015), Moura (2017), Ferrari (2017), Brandão (2017) e Legramante-Barbosa (2018) foram leituras que me auxiliaram na escolha metodológica e no aporte teórico que fundamenta essa escolha.

A respeito da natureza qualitativa interpretativa desta pesquisa, compreendo que a subjetividade, complexidade e a natureza social dos dados e das análises são fatores que podem ser notados nas interações e diálogos entre mim e os alunos. Nesse sentido, Duff (2007) ressalta que quando o pesquisador está em contato direto com o contexto de pesquisa, é possível um olhar sob os aspectos internos e externos à pesquisa. Abre-se espaço para perspectivas de dentro e de fora e é possível analisar questões não aparentes que surgem no decorrer do processo. Para o autor, esse tipo de pesquisa valida que o professor seja um participante interno, sendo este o modo como me coloco neste trabalho.

Ao utilizar o termo validar, me direciono às afirmações de Rocha e Maciel (2013) sobre uma natureza ainda centralizadora de pesquisa. Os autores apontam que formas canônicas de fazer pesquisa ainda estão no centro, enquanto outras continuam à margem, e isso se justifica pelo modo ainda colonialista de investigar e tratar os objetos de estudo. Com base em Cummins e Davison (2007), Rocha e Maciel (2013) destacam a importância de investigar esses objetos de estudo

inseridos nos contextos, propósitos e políticas linguísticas, para não reduzir a pesquisa a um conjunto de normas e prescrições.

No que diz respeito à necessidade em ter atenção para não reduzir a pesquisa a um manual, Maciel e Ono (2017) sugerem uma mudança de paradigmas durante o processo de investigação, desassociando a ordem canônica em termos de sistematização e organização. Nesta pesquisa, por exemplo, não disponho de um capítulo em que tratarei somente da metodologia, visto que essas informações são apresentadas ao longo da introdução. Consoante a isso, Vattimo (2007) aponta para três características da pós-modernidade que podem auxiliar nessa busca por novos olhares e perspectivas para pesquisa. A primeira das características é a *fruição* e pressupõem uma ética que se oponha à técnica. A segunda, chamada de *contaminação*, sugere validar as múltiplas verdades, rompendo com o que o autor chama de ‘verdade fraca’⁵. A terceira das características é o pensamento do *Ge-Stell*, o que compreendo como um modo de esquecimento da técnica e como uma chance ao novo começo, mesmo que fraco e, por vezes, questionável (VATTIMO, 2007).

Em conformidade com essas características, Somerville (2007) propõe uma epistemologia pós-moderna de pesquisa, a epistemologia da emergência. Um novo método de pesquisa, o que ela considera necessário para a produção de conhecimento na atualidade. Compreendo que se afirmamos a necessidade de validar os conhecimentos marginalizados (ROCHA e MACIEL, 2013), precisamos, então, criar novas formas de representar esses conhecimentos, que são chamados por Somerville (2007) de alternativos. Sendo assim, a autora considera a epistemologia da emergência como uma nova teoria de representação.

Para a autora, a subjetividade tem um papel decisivo nesse tipo de pesquisa, pois “nessa ontologia, os corpos das coisas são dinâmicos, existindo uma relação de um para o outro, e é na dinâmica desse relacionamento que subjetividades são formadas e transformadas” (SOMERVILLE, 2007, p.234, tradução minha⁶). Além da subjetividade, a autora aponta três aspectos importantes acerca da epistemologia da emergência: i) questionando-se (*wondering*), ii) tornando-se (*becoming*) e iii)

⁵ Com base em Vattimo (2007) e Rocha e Maciel (2013) compreendo verdade fraca como aquilo que está universalizado como verdade absoluta, sendo esse um conceito fraco de verdade, visto que o que é verdade para um indivíduo pode não ser verdade para o outro.

⁶ No original: “In this ontology, bodies of things are dynamic, existing in relation to each other, and it is in the dynamic of this relationship that subjectivities are formed and transformed.”

gerando (*generating*). O primeiro aspecto diz respeito a abrir-se para o novo, expandir, conhecer o desconhecido, direcionar-se ao incerto. Compreendo que esse aspecto dialoga com o objeto deste estudo, visto que há a incerteza e a necessidade de lidar com o desconhecido, quando me proponho a observar como momentos de criticidade podem emergir ao longo das interações.

O segundo aspecto é, para autora, o que transforma o pesquisador, são os processos simultâneos “de vir a ser e de tornar-se outro de si, por meio do engajamento na pesquisa.” (SOMERVILLE, 2007, p.232, tradução minha⁷). Para mim, esse aspecto dialoga com um dos objetivos específicos desta pesquisa, isto é, transformar meus olhares e práticas por meio da perspectiva dos letramentos críticos. O terceiro e último aspecto se opõem ao conceito de conhecer, pois a atitude de conhecer pressupõe apreender um fato ou uma verdade pronta, enquanto gerar está relacionado ao ato de construção, de criação e de produção. Percebo nesse último um diálogo com outro objetivo específico desta pesquisa, o de identificar aspectos da vida dos estudantes que podem contribuir com a construção de sentidos na leitura de histórias infantis.

Ademais, a pesquisa com característica epistemológica da emergência me possibilita contemplar o espaço do desconhecido, do incerto, do que irá emergir. Há também a possibilidade de compreender as faltas, os silêncios, a bagunça (SOMERVILLE, 2007) e os momentos de crise (MONTE MÓR, 2012). É nesse sentido que Marques (2016, p. 39) afirma que:

“mais criatividade e humildade são necessárias para ampliar as possibilidades de se fazer pesquisas, sobretudo na relação entre pesquisador e contexto pesquisado, tendo como princípios: a flexibilidade, a ambiguidade, a incerteza, a percepção de que as visões e atitudes do Outro influenciam o tratamento da metodologia.”

As palavras de Marques (2016) me ajudam no entendimento de que a relação do pesquisador e do contexto pesquisado exige a ética de colocar-se no lugar do outro, de reconhecer que a leitura e percepção do outro tem tanto valor quanto a minha (TAKAKI, 2012), favorecendo também uma ecologia dos saberes (SOUSA SANTOS, 2007) na pesquisa e na construção de conhecimento. No que diz respeito

⁷ No original: “processes of coming into being and becoming-other to the self through research engagement”

ao contexto pesquisado neste trabalho, o leitor poderá compreendê-lo com as informações apresentadas a seguir.

Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Álvaro Lopes, localizada no maior bairro do município de Terenos, MS. A instituição atualmente atende 722 alunos e, por ser a única escola municipal urbana, recebe crianças de todo o município nos períodos matutino e vespertino, em turmas do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Quanto à estrutura, a escola possui 16 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática, quatro banheiros, uma cantina e uma quadra poliesportiva coberta.

A pesquisa foi desenvolvida com 22 alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, durante o segundo semestre de 2017. Os alunos têm idade média de oito anos e no que diz respeito à alfabetização na língua materna, oito alunos da turma conseguem ler e escrever bem, dez desempenham a função de maneira regular e quatro deles apresentam bastante dificuldade. A respeito dessa informação, me fundamento em Rocha (2012) para uma visão dialógica do ensino de língua inglesa que implica na legitimação do uso da língua materna no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Segundo a autora, essa visão dialógica enriquece o processo e possibilita a apropriação de novas ideias, valores e identidades.

A respeito do perfil da turma, considero-a participativa, assídua nas aulas e interessada na realização das atividades propostas ao longo da pesquisa. De modo geral, apresentam disciplina e interagem bem nas discussões e atividades propostas no ambiente escolar. Os pais são participativos e assíduos nas reuniões escolares, fatores esses que favoreceram o desenvolvimento do trabalho. Além desses fatores, a escolha da turma de terceiro ano justifica-se pelo fato de que até a fase final da escrita da dissertação, eu ainda estarei em contato com grande parte dos alunos da turma, pois leciono aulas de língua inglesa até o 5º ano do Ensino Fundamental. A seguir trago algumas considerações a respeito do contexto pesquisado com maior enfoque em sua particularidade: o ensino de inglês nos anos iniciais.

Língua Inglesa no Ensino Fundamental I

Tendo em vista que estou inserida no campo de atuação do ensino de inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas, penso que seja relevante apresentar ao leitor algumas informações a respeito deste contexto em específico. Em fevereiro de 2017, a legislação nacional teve alterações em artigos da Lei nº9394, de 1996, dentre eles o que diz respeito ao ensino de língua estrangeira na educação básica, garantindo que: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.” (LDB nº 13415, 2017). Com base na legislação apresentada, percebe-se que o ensino de língua inglesa nas séries iniciais não é assegurado pela legislação nacional, tendo sua obrigatoriedade apenas a partir do sexto ano. Nesse sentido, Garcia (2011) observa que na maior parte do país, o ensino de inglês para crianças se limita a instituições particulares e/ou escolas de idiomas.

No entanto, em vários municípios do país o ensino de língua inglesa desde o primeiro nível do Ensino Fundamental público, já é uma realidade e é, para muitos alunos, o único contato com uma língua estrangeira (SANTOS, 2011). O município de Terenos é um desses e a disciplina passou a ser oferecida nas séries iniciais a partir do ano de 2010, quando as escolas municipais adotaram um material apostilado com uma parte específica de língua inglesa. Segundo a responsável técnica da educação no município, não existem registros ou documentos que normatizem a oferta de língua inglesa na cidade ainda que dois concursos públicos já tenham sido realizados na área. Quanto à distribuição das aulas, no ano de 2018, a carga horária semanal da disciplina passou a ser de duas horas/aula nas séries iniciais (1º ao 5º ano) e três horas/aula semanais nas séries finais (6º ao 9º anos), conforme pode ser observado no documento do anexo I desta dissertação.

Considerando o caráter optativo do ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental I (EFI) em contexto público, Rocha (2009) aponta para o tratamento tangencial oferecido nas políticas educacionais e parâmetros oficiais em relação a esse campo de atuação. Para a autora, um dos problemas da falta de parâmetros e legislações oficiais está na inexistência de um PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e da mesma maneira, Aquino e Tonelli (2017) destacam a escassez de materiais adequados e de parâmetros norteadores como um desafio nas séries

iniciais do Ensino Fundamental. A autora destaca que, com vistas a esse cenário, torna-se necessário que pesquisas atuais tratem desse contexto de ensino “com o propósito de investigar se estas viabilizam a formação integral do aluno de EFI, sob perspectivas inclusivas, éticas e democráticas, que visem à construção da cidadania protagonista e de identidades multiculturais e plurilíngues” (ROCHA, 2009, p.11).

A respeito de uma formação plurilíngue, Rocha (2012) afirma que é necessário cuidado para não abandonar o plurilinguismo em detrimento de um ensino monolíngue e monocultural de inglês no âmbito de Ensino Fundamental público. A autora destaca que práticas centradas no ensino de pronúncia, de vocabulário e de gramática são geralmente privilegiadas no ensino de inglês para crianças, sem que se favoreça “o trabalho com base em práticas situadas, preocupadas com a diversidade identitária, linguística e cultural” (*ibidem*, p. 171). Em outras palavras, ainda no Ensino Fundamental I, pode ser possibilitado aos alunos maneiras de compreender e de se relacionar com o mundo, tendo contato com o outro.

Ainda nessa perspectiva, Rocha (2012) reitera a necessidade de respeitar o universo da criança ao mesmo tempo em que se propõem a vivência de novas linguagens, modos, valores e visões por meio da língua inglesa. Para tanto, expressões culturais e autorais são muito bem-vindas com vistas a desenvolver capacidades criativas e enunciativas ao passo que a cidadania crítica e protagonista é possibilitada. Revozeando Baron (2002), Rocha afirma que autonomia, agentividade e capacidades de expressão autoral se fortalecem em um contexto plurilíngue de inglês para crianças.

Com base nas considerações desse grupo de autores, que tem se preocupado com o ensino de língua inglesa nas séries iniciais de Ensino Fundamental, compreendo que esta pesquisa se coloca dentro desse grupo. Afirmando isso por entender que as práticas vivenciadas com e pelos sujeitos desta pesquisa potencializaram momentos de expressão de autoria, enquanto práticas significativas do universo das crianças corroboravam com o redimensionamento dos modos de significação, isto é, práticas plurilíngues de ensino. Desse modo, no seguinte item o leitor será informado a respeito dos instrumentos utilizados na coleta de dados desta pesquisa.

Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu nos meses de agosto, setembro e outubro de 2017. Entre a leitura das histórias, discussões sobre os temas e produções dos alunos foram utilizadas nove aulas, de 50 minutos cada. Tendo em vista a carga horária da disciplina de 2 horas/aula semanais, eu utilizava uma aula da semana para o desenvolvimento da pesquisa e na outra desenvolvia atividades previstas no referencial curricular do município. As aulas foram gravadas em áudio pelo gravador do meu aparelho celular e as produções dos alunos foram digitalizadas.

Considero que as interações e produções emergentes da leitura das histórias infantis exemplificam o que Somerville (2007) aponta como uma nova teoria de representação, que considera como válidos os múltiplos modos de expressão. Isso porque “o foco está na criação de sentido, que tem origem na relação entre as partes.” (SOMERVILLE, 2007, p. 239, tradução minha⁸). Entendo por partes dessa relação, não apenas os indivíduos (alunos e professora), mas igualmente válida é a relação entre os alunos e os textos, que neste estudo estão representados pelas histórias infantis.

A análise dessas interações e produções será apresentada no segundo capítulo desta dissertação, em um formato que se fundamenta na proposta de Somerville (2007): um novo modo de representação e expressão do conhecimento e da pesquisa. Do mesmo modo, as ações executadas em cada uma das aulas serão apresentadas no segundo capítulo e, no item a seguir, apresento como e porque o gênero discursivo histórias infantis é visto nesta pesquisa como um instrumento de coleta dos dados, tendo em vista que por meio desses textos as interações e discussões foram desenvolvidas e momentos de criticidade emergiram.

Histórias infantis como instrumento de coleta

Como abordado anteriormente, a meu ver as histórias infantis se apresentam neste trabalho como um instrumento de coleta dos dados, afinal foi a partir do contato com esses textos que as reflexões críticas emergiram na sala de aula. A escolha por esses textos corrobora com a visão de Rocha (2012, p.190) de que “as

⁸ No original: “The focus is on creation of meaning from the relationship between the parts”.

histórias são também lugares (ou entrelugares) de fazer, de criar e de transformar-se”. Outra motivação para a escolha de utilizar as histórias infantis em aulas de língua inglesa está fundamentada em duas razões apontadas por Tonelli (2008): 1) esses textos são conhecidos pelos alunos e significativos para eles e 2) o contato com esses textos promove interação.

A respeito da interação, Tonelli (*ibidem*) se ampara em Bronckart (2003) e Bakhtin (1997) para reiterar que as interações constroem a linguagem e que essa interação (ou enunciação) é realizada por meio de algum gênero do discurso. Sendo assim, tendo em vista que, neste trabalho, bem como nos estudos de Tonelli (*ibidem*), o contexto de pesquisa é o ensino de inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental e as interações são realizadas nesse espaço, o uso das histórias infantis pode contemplar a necessidade infantil por temas representativos (WRIGHT, 1995). Além disso, Tonelli (*ibidem*) destaca que Wright (1995):

acredita na eficiência das HIs no ensino de LE por estas serem também permeadas pelos seguintes aspectos: são significativas; as crianças as escutam com um propósito claro que é o de compreender o enredo da mesma e; em se tratando de texto em língua inglesa, a própria língua se torna ao mesmo tempo, instrumento e objeto de ensino (TONELLI, 2008, p.20).

Desse modo, compreendo que, por meio das histórias infantis e das interações que emergem a partir desses textos, as crianças podem construir novos significados. Por esse motivo, penso que mesmo não compreendendo todas as palavras nos textos, “as crianças descobrem o significado primeiro e não se importam com as palavras exatas utilizadas para expressar aquela situação em uma história” (TONELLI, 2013) e, assim, prevendo a linguagem e os significados da narrativa, os alunos desenvolvem uma visão geral do texto e a segurança de que são capazes de compreender o enredo sem necessariamente saber todas as palavras (ELLIS; BREWSTER, 1991).

Nessa mesma perspectiva, revozeando Rocha (2012), destaco a importância de reconhecer que no espaço escolar e na vida, as crianças constroem significados por meio das relações com o outro. Desse modo, percebo que as três histórias infantis escolhidas para a coleta de dados desta pesquisa contemplaram essa necessidade da criança de construir sentido por meio da relação com outro. Em *Goldilocks and the three bears*, os alunos tiveram contato com uma história que

retrata um ambiente familiar e assim puderam refletir sobre sua relação com a própria família e com outras famílias, diversas e diferentes da sua. Na história de *Rapunzel*, as crianças puderam construir significados a respeito de sua relação com os conceitos de beleza e de felicidade. Em *The ugly duckling*, os alunos construíram significados por meio de uma relação imaginária entre eles e o personagem principal da história, em uma tentativa de ajudá-lo⁹.

Desses três textos utilizados como instrumentos de coleta de dados, dois são considerados histórias infantis (*Goldilocks and the thre bears / The ugly duckling*) e um considerado conto de fadas (*Rapunzel*). Fundamento essa afirmação em Tonelli (2013) que, dando voz a Tahan (1966) e Bettelheim (1980), apresenta algumas características desses gêneros discursivos. Para a autora, a história infantil é vista como um relato, real ou imaginário, que se dispõe em eventos sucessivos, ponto culminante e conclusão. Caracteriza-se como uma narrativa infantil, tanto pela forma quanto pelo conteúdo, tendo a finalidade de despertar emoções e estimular a imaginação das crianças.

O conto de fadas, por sua vez, aborda assuntos mais profundos da vida humana (TONELLI, 2013), retratando conflitos e sugerindo que eles podem ser solucionados. Desse modo, fundamentada em Bettelheim (1980), Tonelli (*ibidem*) afirma que o conto de fadas relata de modo simples e caseiro certas dificuldades da vida e mostra essa dificuldade como “algo intrínseco à existência humana, mas se a pessoa não se intimida e, ao contrário, se defronta de modo firme com as opressões inesperadas, dominará todos os obstáculos e, ao fim, terá êxito em suas questões” (*ibidem*, p. 301).

A respeito dos contos de fadas, Rocha (2012) sugere um trabalho de expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2013), bem como de deslocamento e ruptura (ROCHA e MACIEL, 2013) por meio desses textos. A autora destaca que esse tipo de texto pode por vezes privilegiar “discursos centralizadores” e “valores opressores” (ROCHA, 2012, p.171). Desse modo, a autora ressalta que é preciso problematizar as representações e vozes trazidas por esses textos. Sob a perspectiva de príncipes ou princesas, por exemplo, pode-se questionar quem são esses indivíduos, para quem, por quem, para que e como eles são representados nas histórias infantis.

⁹ O leitor poderá ter mais informações a respeito das interações possibilitadas por meio de cada uma das três histórias infantis no segundo capítulo desta dissertação.

Nesse sentido, com base em Rocha (*ibidem*), entendo que as histórias infantis nas aulas de inglês podem favorecer uma formação plurilíngue e as expressões autorais dos alunos. Penso que o trabalho com as histórias infantis sob a perspectiva dos letramentos críticos pode também promover o “entrecruzamento de discursos, de ideias, de valores” (*ibidem*, p.162) de modo que os alunos criem novos modos de fazer sentido e, além disso, questionem modos “costumeiros” de expressão. Dessa maneira, essa formação plurilíngue orienta-se pela transformação, pela ruptura e pela desestabilização de aspectos opressores que podem ser encontrados em histórias infantis.

Nessa perspectiva, as histórias infantis e os letramentos críticos dialogam nesta pesquisa com vistas a um ensino de inglês plurilíngue (ROCHA, 2012, p.160) que possibilite “o contato e o confronto de diferentes línguas, como a língua materna e a estrangeira”. Além disso, por meio das histórias infantis em língua inglesa, as crianças podem produzir significado na língua estrangeira, expressando sentidos, sob perspectivas éticas, ecológicas e transformadoras. Rocha (2012) também destaca que expressões culturais do mundo da criança, como as histórias infantis, podem “servir como base para o ensino de inglês nos anos iniciais da educação básica” (*ibidem*, p. 183).

Sendo assim, o uso das histórias infantis nesta pesquisa está diretamente relacionado a dois objetivos específicos do estudo, isto é, investigar de que maneira esses textos podem possibilitar momentos de criticidade e identificar vivências e experiências dos alunos que podem contribuir para a construção de sentidos na leitura desses textos. Desse modo, a leitura de histórias infantis se mostra como uma maneira de construir sentidos nas aulas de inglês para crianças, não como um método único ou correto, mas em uma perspectiva plurilíngue, que favoreça a variedade de textos e linguagens.

Destaco também que, nesta pesquisa, as histórias infantis foram o ponto de partida para a emergência (SOMMERVILLE, 2007) de momentos de discussões e reflexões críticas, além de produções dos alunos que visavam à circulação de discursos transformadores. Do mesmo modo, revozeando Rocha (*ibidem*), entendo que esses textos possibilitaram a criação de (entre) espaços e, a partir desses espaços e discursos, as crianças se colocaram como *redesigners*, ou seja, reconstruíram sentidos e projetos, ressignificando ou problematizando aspectos de cada uma das histórias.

Como ressaltai anteriormente, o leitor poderá encontrar uma análise mais fundamentada e com mais detalhes das interações e das produções no capítulo II desta dissertação. Nesse sentido, no item a seguir apresento de que maneira esta dissertação está organizada.

Organização da dissertação

No que se refere à organização, percebo que a escrita da pesquisa apresentou-se como um momento de conflitos para mim. Em conversas com minha orientadora tínhamos optado por uma escrita bastante estrutural, principalmente por conta do perfil linear com o qual imaginava me identificar. No entanto, quando estive diante das questões não esperadas e das incertezas, percebi que encontraria dificuldade para apresentar os aspectos teóricos e práticos deste estudo em padrões mais tradicionais de pesquisa.

Foi nesse sentido que encontrei em Kumaravadivelu (2001), Somerville (2007), Rocha e Maciel (2013) e Marques (2016) fundamentação para uma escrita menos canônica, com maior possibilidade de revisitar práticas em capítulos teóricos e vice-versa. O leitor pode observar que, nesse sentido, a introdução apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa e também traz pequenos excertos do que se caracteriza como análise dos dados. Da mesma maneira, poderá ser notada ao longo dos capítulos certa liberdade em mesclar questões teóricas e questões práticas. Desse modo, a dissertação está organizada em introdução, um capítulo com maior enfoque teórico, um capítulo de análise dos dados e as considerações finais, além das referências e anexos.

No primeiro capítulo apresento noções, perspectivas e redefinições da perspectiva dos letramentos críticos, tendo embasamento em Morgan (2011), Pennycook (2018), Janks (2016) Monte Mór (2012), Menezes de Souza (2011), Maciel (2014), Jordão (2016), Duboc (2012), entre outros. No segundo capítulo, analiso as emergências (SOMERVILLE, 2007) e os momentos de criticidade possibilitados pelas interações e produções dos alunos. Nas considerações finais, bem como no segundo capítulo, revisito os objetivos gerais e específicos desta pesquisa e apresento como minha prática e olhar profissional foram resignificados por meio deste estudo.

CAPÍTULO I – LETRAMENTOS CRÍTICOS: (IN) DEFINIÇÕES E CONTEXTOS

Nesta pesquisa, o objeto de estudo são os momentos de letramentos críticos emergentes em aulas de língua inglesa em um contexto público, tendo as crianças como público alvo. Esse contexto que, como descrito na introdução deste trabalho, não é a realidade em todas as escolas públicas do país exemplifica a afirmação de Duboc (2017, p. 209) de que “na história do currículo escolar brasileiro, as línguas estrangeiras ocuparam ora lugar de destaque, ora certo “desmerecimento” em função das constantes mudanças de carga horária e até de seu *status* no currículo”. Segundo a autora, neste momento da educação, o ensino de língua inglesa tem certa valorização e visibilidade e isso se deve aos atuais processos de globalização, isto é:

Em outras palavras, em um mundo tão globalizado, em que temos agora acesso às diferentes formas de ser, agir e pensar, a língua estrangeira passa a ser uma das disciplinas mais relevantes na formação crítica e ética do aluno, pois no processo de aprendizagem de uma língua, aprendemos junto com ela aspectos identitários, culturais, sociais, ideológicos. (DUBOC, 2017, p. 210)

Por meio desta afirmação, compreendo que a sala de aula de língua inglesa pode ser um espaço onde podemos ir além do ensino linguístico lexical e gramatical, com o intuito de abordar a diversidade e a pluralidade dos sujeitos e da linguagem. Nesse sentido, é possível perceber também uma mudança no papel social do professor de língua, que passa a assumir uma responsabilidade de conscientizar-se do mundo complexo, globalizado e múltiplo em que vive (MENEZES DE SOUZA, 2011b) e de abordar essa complexidade em suas práticas de ensino.

Em consonância a essas perspectivas, Walkyria Monte Mór, em uma mesa redonda do Seminário Letramentos Transnacionais Brasil-Canadá de maio de 2012¹⁰, destacou que existe um movimento de pesquisas que propõem a formação e a percepção crítica por meio da língua estrangeira. Nessa perspectiva, entendo que práticas que oportunizam os letramentos críticos em aulas de língua estrangeira podem ser um meio para cumprir os objetivos propostos por Duboc (2017) e Monte Mór (2012), além de exercer a responsabilidade atribuída ao professor de língua estrangeira na atualidade, conforme Menezes de Souza (2011b).

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=FvqnevHDRMk>. Acesso: janeiro/2019.

Por entender que esta pesquisa se insere nesse movimento, concordo com Duboc (2012, p. 211) ao perceber os letramentos críticos como um meio “frutífero para aprender, refletir, problematizar” e não como um “novo método que dê conta dessas tendências contemporâneas”. Dessa maneira, neste capítulo da dissertação irei abordar um percurso histórico dos modelos educacionais (KALANTZIS e COPE, 2012) que permearam a emergência dos letramentos (ROJO, 2009) e dos letramentos críticos (JORDÃO, 2014; JANKS, 2014; entre outros), bem como as bases do termo crítico (MONTE MÓR, 2013) e as influências de determinadas perspectivas para o que entendemos hoje como letramentos críticos redefinidos (MENEZES DE SOUZA, 2011a; 2011b). Além disso, abordarei o conceito de brechas (DUBOC, 2012) e multiletramentos críticos (LEGRAMANTE-BARBOSA, 2018) como perspectivas teóricas e práticas de letramentos críticos em sala de aula.

1.1. Da educação didática à educação transformadora: um percurso teórico

Ao descrever a organização desta pesquisa, explicitarei ao leitor as escolhas metodológicas para escrita desta dissertação. Retomo, neste momento da escrita, que escolhas menos lineares de pesquisa foram feitas por entender que este estudo apresentava necessidade de novas formas de expressão (SOMERVILLE, 2007; ROCHA e MACIEL, 2013). No entanto, percebo que existia para mim, como pesquisadora, uma necessidade de me situar em momentos históricos mais lineares. Desse modo, compreender o trajeto social e educacional que percorremos me ajudou a entender as razões e as necessidades que nos trouxeram ao atual momento educacional.

Nesse sentido, discorro, neste momento da dissertação, sobre certo caminho até a educação transformadora (KALANTZIS e COPE, 2012) e como a perspectiva dos letramentos críticos está inserida nesse momento educacional. Na obra *New learning: elements of a science education*, os autores Mary Kalantzis and Bill Cope (*ibidem*) apresentam o que eu considero uma linha do tempo com momentos do passado moderno, de tempos mais recentes e do que eles chamam de futuro próximo. Os autores abordam diferentes aspectos da sociedade em cada um dos três períodos, como podemos ver no quadro da página seguinte.

MUDANÇAS EDUCACIONAIS	O PASSADO MODERNO	TEMPOS MAIS RECENTES	NEW LEARNING
Novas aprendizagens	O que tem sido a educação moderna	O que a educação moderna tem lentamente se tornado	Educação para um futuro próximo
Vida nas escolas	Educação didática	Educação autêntica	Educação transformadora
Aprendendo para o trabalho	Fordismo	Pós-fordismo	Diversidade de produção
Aprendendo civismo	Nacionalismo	Neoliberalismo	Pluralismo cívico
Personalidades do aprendiz	Da exclusão à assimilação	Reconhecimento	Inclusão
A natureza do aprendizado	Behaviorismo	Desenvolvimento cerebral e construtivismo	Cognição social
Conhecimento e aprendizagem	Conhecimento comprometido	Relativismo do conhecimento	Repertórios de conhecimento
Pedagogia e currículo	Mimese	Síntese	Reflexão
Comunidades de aprendizado no trabalho	Educação burocrática	Educação autônoma	Educação colaborativa
Mensurando aprendizados	Testar a inteligência e a memória	Mensurar por padrões	<i>Feedback</i> sinérgico

Quadro 1: *New learning: Elements of a science education* (KALANTZIS e COPE, 2012); (Tradução minha)¹¹

Com base neste quadro, podemos perceber que a obra de Kalantzis e Cope (2012) trata de um percurso educacional e social dividido em três períodos históricos modernos: o passado moderno, tempos mais recentes e perspectivas para o futuro.

¹¹ *Book summary*. Disponível em: <http://newlearningonline.com/new-learning/>. Acesso em: fevereiro/2019.

Os autores abordam diferentes setores da vida social em cada período, dando uma noção de como eram concepções de trabalho, aprendizagem, vida pública e privada em cada uma dessas etapas históricas. Com base em Brandão (2017), Kalantzis e Cope (*ibidem*), optei por enfatizar as formas de trabalho e de aprendizagem em cada um dos períodos históricos, como uma tentativa de compreender os caminhos que nos levaram a pensar em uma educação transformadora e em perspectivas como as de letramentos e letramentos críticos.

O primeiro momento educacional abordado por Kalantzis e Cope (*ibidem*) é chamado pelos autores de modelo didático de ensino e é caracterizado por uma aprendizagem instrumental e descontextualizada. O ensino é hierarquizado e a autoridade do professor não é passível de questionamento. Rocha (2012) dialoga com esse formato educacional quando trata de uma educação linguística tradicional que é monológica e receptiva, padronizada e repetitiva, em que os conhecimentos são fragmentados e descontextualizados. É nesse sentido que Kalantzis e Cope (*ibidem*) afirmam que a aprendizagem era mensurada por meio de testes de memória e de inteligência.

A escola nesse momento refletia o modelo Fordista de trabalho, um modelo apresentado por Henry Ford para a produção em larga escala, diminuindo custos e colocando mais unidades de um mesmo produto no mercado. Antes desse modelo, as produções eram artesanais, com custo e qualidade maiores e lucros menores (BRANDÃO, 2017). Nesse tipo de produção, o trabalho era repetitivo e verticalizado, com disciplina, organização e controle. Além disso, cada indivíduo desenvolvia sua função, sem ter conhecimento da função do outro e sem a necessidade de pensar fora do habitual, de pensar além da sua própria função.

Da mesma maneira, a escola demonstrava-se como um ambiente onde a ordem e a disciplina eram valorizadas, pois favoreciam o controle dos corpos (FOUCAULT, 2000). A respeito do controle dos corpos, o filósofo Michel Foucault compara a estrutura física de uma escola à de uma prisão, com grades que separam e delimitam espaços, com rigidez nos horários e com objetivos muito similares. Segundo o autor, a sociedade criou mecanismos para controlar e colocar à parte determinados grupos: os criminosos na cadeia, os loucos em manicômios e as crianças e adolescentes em escolas. O autor justifica essa separação e esse controle dos menores na instituição escolar por não terem ainda aptidão para o

trabalho, e assim a escola se apresentava como responsável por cuidar dos filhos enquanto os pais trabalhavam.

Dessa maneira, o ambiente escolar torna-se institucionalizado e proporciona a educação em massa, muito semelhante ao modelo fordista de produção também em massa. Nessa perspectiva, retomo uma análise da música *Another brick in the wall*, proposta pelo Professor Dr. Ruberval Franco Maciel em uma de nossas discussões nas aulas de Mestrado Acadêmico. Para tanto, apresento a seguinte ilustração:

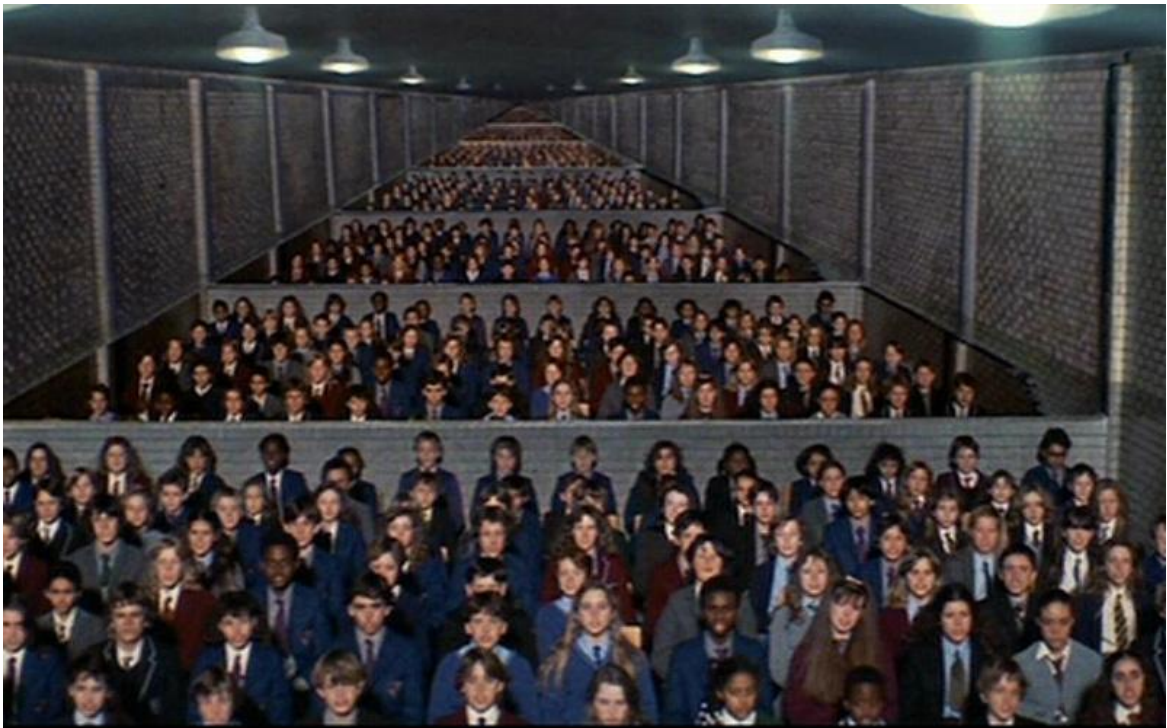


Figura 1: Videoclipe *Another brick in the wall*.¹²

A imagem é uma das cenas do videoclipe de *Another Brick in the wall* e apresenta um ambiente escolar, onde os alunos estão perfeitamente enfileirados em blocos. A música e o videoclipe de Pink Floyd retratam uma escola que me parece característica do modelo didático de educação: homogêneo, linear, disciplinado e organizado. A letra da música questiona um modelo opressor de ensino, em que o aluno é passivo e a educação é bancária (FREIRE, 1987), isto é, o professor deposita conhecimentos e o aluno apenas os adquire. Não há negociação, não há escuta, não há troca ou construção de conhecimentos. Na composição, existem

¹² Disponível em: <http://caminhos-historia.blogspot.com/2012/07/para-alem-do-another-brick-in-wall.html>. Acesso em: dezembro de 2018.

também questionamentos sobre o controle de pensamento e a padronização, ao afirmar que no fim os sujeitos eram apenas mais um tijolo em uma parede, ou seja, todos iguais, sem respeitar as individualidades e heterogeneidade de uma sala de aula.

Por um lado, a organização escolar desse período, um passado moderno, pode parecer muito distante, mas por outro lado me questiono o quanto dela ainda permanece na atualidade. Kalantzis e Cope (2010, p. 201, tradução minha)¹³ afirmam que “esse tipo de ensino está se tornando cada vez menos relevante para as necessidades futuras dos aprendizes”. Isso não significa que devemos anular ou repudiar tudo que está relacionado ao modelo didático de ensino. Continuamos, por exemplo, com uma educação em massa, salas normalmente cheias e como Marques (2016) aponta, a disciplina ou a falta dela nesse contexto podem interferir diretamente no ensino e na aprendizagem.

Outro aspecto a ser abordado é que nesse contexto de educação linguística tradicional (ROCHA, 2012), o conhecimento estava limitado à leitura, escrita e aritmética, como “uma lista de compras das coisas que tinham que ser aprendidas – memorizar listas de ortografia, aprender as classes de palavras e usar a gramática corretamente.” (KALANTZIS e COPE, 2010, p. 201, tradução minha)¹⁴. Essa afirmação dialoga com a noção de alfabetização, como a aquisição do sistema convencional de escrita (SOARES, 2009), isto é, aprender a ler e escrever de acordo com as normas padrões, sem que se considere o que vai além do signo, do código.

O segundo momento educacional é chamado de autêntico e ocorre no período que Kalantzis e Cope (2012) denominam como tempos mais recentes. Nesse momento histórico, o Fordismo entra em declínio por conta de sua rigidez em um período que a economia precisava de mais flexibilidade (PENNAFORTE, 1994). Em oposição ao que ocorria no Fordismo, a indústria precisava que os aspectos manuais e intelectuais estivessem associados, o que implicava novas formas de divisão do trabalho. No Pós-Fordismo, as especificidades e a colaboração eram valorizadas, bem como a criatividade e o trabalho em equipe.

O surgimento de novas tecnologias para o trabalho, do microprocessador e dos eletrônicos culminou em uma revolução tecnológica que também era

¹³ No original: “This kind of schooling is becoming less and less relevant to the future needs of learners.”

¹⁴ No original: “School knowledge was a kind of shopping list of things to be known – memorizing spelling lists, learning the parts of speech and using correct grammar.”

característica do Pós-Fordismo (PENNAFORTE, *ibidem*). O trabalho passou a ser complexo ao invés de repetitivo; e integrado, em oposição ao individualismo do modelo Fordista. Ademais, a capacidade de pensar, refletir, reconhecer e resolver problemas passou a ser valorizada e assim a escola também se transformou, pois ainda visava preparar o aluno para o mercado de trabalho. Sendo assim, como preparação para um mercado que exigia a criatividade e a colaboração, a escola precisava contemplar esses aspectos.

Nesse sentido, a educação autêntica visava à participação ativa do aluno em seu aprendizado, o que vai de encontro ao que Paulo Freire (1987) vislumbrava: uma educação menos opressora e menos bancária, onde o sujeito desempenhava autonomia na construção de seu conhecimento. A escola passou a ser espaço para colaboração e se abriu para a possibilidade de interpretações diferentes do esperado. Além disso, a escola nesse período buscava ter um papel relevante na vida dos alunos e propiciar condições reais de uso dos conhecimentos (KALANTZIS e COPE, 2012).

Sobre o uso dos conhecimentos em situações reais e contextualizadas, percebo que uma das atividades da coleta de dados desta pesquisa pode ter favorecido essas perspectivas. Ao ler a história infantil *Goldilocks and the three bears*, apresentei aos alunos o vocabulário de família em língua inglesa e como uma proposta de usar esse conhecimento de maneira contextualizada, solicitei aos alunos que (re) desenhassem a capa do livro como se fosse uma história da família deles e que escrevessem quem eram os membros da família em inglês, como é possível ver na figura da página seguinte.



Figura 2: Produção dos alunos - *Goldilocks and my family*.

Percebo que a atividade propiciou o uso contextualizado do novo vocabulário, além de se apresentar em um contexto que apesar de imaginário (como se a família deles fosse protagonista da história) retrata algo real e diverso, que é a família de cada um deles. Em consonância a Rocha (2012), percebo que com essa atividade pude desenvolver alguns aspectos do que a autora apresenta como uma formação plurilíngue em língua inglesa, isto é, a construção do protagonismo, a aprendizagem situada e a expressão autoral. Esses aspectos da formação dos indivíduos são bastante opostos ao modelo didático, pois no modelo autêntico o aprendizado está centrado no aluno e não no professor ou no conhecimento apenas.

Nessa mesma perspectiva, John Dewey e Maria Montessori se destacaram como propagadores de um modelo mais autêntico de ensino. Dewey, nos Estados Unidos, difundia o cultivo da individualidade e a valorização da experiência. Na epígrafe desta dissertação destaco um pensamento dele de que a educação não é uma preparação para a vida, visto que ela já é a vida, ou seja, não parece coerente afirmar que a vida de um sujeito começará apenas depois da escola. O que ele vivencia na escola já são experiências dele, fazem parte de sua realidade e construção social. Montessori, por sua vez, defendia que o espaço escolar deveria

ser um ambiente livre, com situações reais de aprendizagem, como é possível perceber na imagem a seguir:



Figura 3: Sala de aula Montessoriana¹⁵.

Vemos na figura um espaço com maior liberdade para circular, alguns alunos sentados nas cadeiras, enquanto outros estão no chão. Existem diferentes materiais e estímulos no chão, nas paredes, em prateleiras que estão ao alcance das crianças e eles não estão fazendo as mesmas atividades. O método Montessori, atualmente, está presente nos designs de quartos para crianças, bibliotecas e espaços de convivência infantis, com a finalidade de proporcionar um ambiente com estímulos e recursos diversos.

Assim como a maneira que Montessori idealizava a sala de aula se opõem ao explicitado anteriormente com uma cena do videoclipe de *Another brick in the wall*, penso também que os modelos didático e autêntico se diferenciam em relação à maneira como os conteúdos curriculares são trabalhados. É nesse sentido, que em

¹⁵ Disponível em: <https://www.idcpro.com.br/single-post/2018/11/02/A-origem-do-Sistema-Montessori>. Acesso em: dezembro de 2018.

contexto brasileiro, por exemplo, o termo letramento aparece pela primeira vez no final dos anos 80 (SOARES, 2009) em um livro de Mary Kato sobre o mundo da escrita. Depois dessa primeira menção, Ângela Kleiman (1995) aborda o assunto com maior profundidade na obra *Os significados do letramento*.

Retomo, neste momento, que o objetivo deste percurso histórico, fundamentado principalmente em Kalantzis e Cope (2012), é situar o leitor e eu mesma em um caminho que nos trouxe até o momento atual, em que teorias de letramentos, novos letramentos, multiletramentos ou letramento(s) crítico(s) ganham notoriedade, sendo que os letramentos críticos se apresentam como o enfoque teórico desta pesquisa. Dessa maneira, penso que seja relevante pensar em como e porque surge o termo letramento(s), cujas noções são opostas às de alfabetismo (ROJO, 2012). Para Rojo (2009), o letramento apesar de oposto à alfabetização, não o anula, pois ao invés disso envolve os sistemas de decodificação de signos.

É nesse aspecto que Duboc (2012) se fundamenta nos estudos de Street (1995) para contextualizar dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. Enquanto o primeiro considerava a escrita e a leitura como habilidades monolíticas isoladas do contexto ideológico e cultural de cada indivíduo, o segundo via o letramento como prática situada em contextos socioculturais. Consoante a isso, Rojo (2009) sustenta que o letramento está permeado por práticas sociais complexas. Ao contrário da alfabetização, o letramento busca reconhecer que a escrita e a leitura estão envolvidas por práticas sociais, além de considerar que essas práticas ocorrem em vastos contextos.

Expandir a noção tradicional do letramento foi um passo para compreender que práticas de leitura e escrita são práticas sociais e, em uma sociedade pós-tipográfica e não linear, uma epistemologia digital torna-se uma necessidade (DUBOC, 2012). Diante desse contexto, o terceiro modelo educacional apresentado por Kalantzis e Cope (2012) é o transformador, o que vivemos atualmente, ou que ao menos nos movemos para, em um movimento de transição e transformação.

A educação transformadora surge em um contexto de globalização e complexidade, contexto este que para Kumaravadivelu (2012) pode ser melhor compreendido por meio de cinco perspectivas globais: o pós-nacional, o pós-moderno, o pós-colonial, o pós-transmissão e o pós-método. O pós-nacionalismo é considerado pelo autor como um modo de ver o mundo sem fronteiras tão rígidas, visto que podemos ser afetados por eventos que ocorrem do outro lado do globo,

sendo que a velocidade com que isso acontece também surpreende. Dessa maneira, percebemos um mundo em que as fronteiras nacionais estão se diluindo, facilitando o movimento e o trânsito de pessoas e acontecimentos.

Com esse movimento de trânsito contínuo, torna-se também necessário compreender a complexidade e a diversidade do outro e assim a pós-modernidade se apresenta como uma perspectiva para “celebrar as diferenças, desafiar hegemonias e buscar novas formas de expressão e interpretação.” (KUMARAVADIVELU, *ibidem*, p. 5, tradução minha¹⁶), além do senso de si e do reconhecimento das identidades individuais que são também aspectos da pós-modernidade. No campo da linguagem, o autor defende que para enfrentar os desafios do pós-nacionalismo e da pós-modernidade, a língua inglesa se caracteriza como uma língua franca. Sendo assim, a língua inglesa em uma perspectiva pós-colonialista se apresenta como a linguagem da globalização, usada com o propósito de comunicação e oposta ao sentido de inglês como língua estrangeira, pois nesse último o falante não nativo era visto como visitante do idioma com o objetivo de imitar modelos padronizados de pronúncia, vocabulário e gramática (GLADDOL, 2006).

Ao compreender a língua inglesa como língua franca, Kumaravadivelu (2012) questiona se os modelos de transmissão de conhecimento são suficientes para o ensino significativo dessa língua. Nesse sentido, a pós-transmissão é apresentada como uma perspectiva para transcender as limitações da mera transmissão de conhecimentos, conferindo ao professor de língua o papel de intelectual transformador (*ibidem*, p. 9) que está atento aos fatores históricos, políticos, culturais, sociais e educacionais que afetam a educação. Assim como a transmissão, o conceito de método é questionado por Kumaravadivelu (*ibidem*) e o autor aborda o sentido da perspectiva do pós-método. Para ele, trata-se de “uma alternativa para o método, ao invés de um método alternativo” (*ibidem*, p. 10, tradução minha¹⁷), ou seja, trata-se de ter autonomia para ir além do método a fim de apresentar ao aluno uma visão mais global da língua, de modo que ele possa compreender a diversidade e a complexidade do mundo em que vivemos.

¹⁶ No original: “[...] postmodernism celebrates the difference, challenges hegemonies, and seeks alternative forms of expression and interpretation”.

¹⁷ No original: “[...] it signifies a search for an alternative to method, rather than an alternative method”.

Convergente à visão de Kumaravadivelu (*ibidem*) sobre a globalização e como ela influencia na educação do professor de línguas, Kalantzis e Cope (2012) abordam aspectos da vida social e do trabalho nesses novos tempos e como eles influenciam na educação. As múltiplas comunidades às quais pertencemos e a diversidade de locais e formas de trabalho são exemplos de que existe um movimento de trânsito pós-nacional bastante presente na atualidade. Como exemplo disso, temos o uso da rede social *Instagram*, que se tornou um local de trabalho e demonstra a relação indissociável do público e do privado, do local e do global, do eu e do outro. Pessoas que se dedicam a trabalhar como influenciadores digitais, por exemplo, não tem a possibilidade de manter separada sua vida privada e pública, afinal mesmo compartilhando acontecimentos da sua vida pessoal, elas utilizam um perfil público para divulgar produtos, serviços e marcas.

Nesse sentido, Cope e Kalantzis (2010) falam em uma nova revolução tecnológica (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTCIs) que transforma as relações, seja de trabalho, sociais ou educacionais. Os autores chamam de geração P, de participativa, (*ibidem*, p. 203) uma geração que participa do desenvolvimento do fim de uma história ao jogar *video games*, que escolhe as músicas e a ordem em que quer ouvi-las usando o *Spotify*. Uma geração que não aguarda o horário do programa de televisão favorito, mas pode escolher o que assistir no *Youtube* ou na *Netflix* e uma geração que usa a linguagem oral e escrita em seu tempo livre, fazendo posts no *Facebook*, *Instagram* e *Twitter* ou criando seus próprios vídeos no *Youtube*.

Com todas essas transformações nos modelos de trabalho e na construção de conhecimentos, existia uma preocupação em manter a educação relevante para o aluno, que é também um criador de conteúdos e um produtor de conhecimentos em espaços sociais diversos. Essa preocupação foi a principal razão para o encontro do *New London Group*, em que estudiosos da área da linguagem se reuniram para discutir os caminhos da educação diante de tantas mudanças sociais. O questionamento desses teóricos era compreender “o que constitui o ensino apropriado de letramentos em um contexto de fatores ainda mais críticos de diversidade local e conectividade global”. (COPE; KALANTZIS, 2000, tradução minha¹⁸).

¹⁸ No original: “What constitutes appropriate literacy teaching in the context of the ever more critical factors of local diversity and global connectedness?”

Nesse contexto, havia uma necessidade de repensar o letramento, que já era uma nova forma de pensar em alfabetização, mas de algum modo precisava ser ressignificado tendo em vista a necessidade de atender às demandas sociais do período. Dessa maneira, ampliam-se as perspectivas do letramento e integrantes do *New London Group* passam a se dedicar aos estudos de Novos Letramentos. Dentre os estudiosos que estavam presentes no encontro, destaco alguns teóricos como Cope e Kalantzis (2000) que difundiram os Multiletramentos, Gunther Kress (2003) que abordou o Letramento Visual e Allan Luke (2004; 2014) que apresentou aspectos sobre a perspectiva dos Letramentos Críticos. Por meio dessas e de outras teorias da linguagem e do ensino de línguas (KALANTZIS; COPE, 2010), o grupo buscava reconhecer as novas formas de aprender (GEE, 1994) e validar formas diversas de comunicação, aproximando-as das práticas escolares.

Convergente a isso, os integrantes do *New London Group*, ainda em 1994, tinham inquietações sobre como seria ensinar nesse novo contexto, diante de novas perspectivas e dessa maneira:

O foco era a grande figura, o mundo em transformação e as novas demandas sendo colocadas para pessoas como construtores de conhecimento em novos locais de trabalho, como cidadãos em novos espaços públicos e nas novas dimensões da nossa vida em comunidade - nossa vida no mundo. (COPE; KALANTZIS, 2010, p. 4, tradução minha¹⁹).

Diante dessa afirmação sobre o *New London Group*, percebo que os questionamentos do grupo ainda permanecem, são questionamentos que fazem parte do meu contexto de trabalho como professora de língua. Estou habilitando meus alunos para produzir conhecimento e conteúdo nos seus futuros locais de trabalho, sendo esses tão diversos? Estou favorecendo a cidadania participativa (MONTE MÓR, 2013) que meus alunos precisam para se posicionar nas diversas comunidades das quais fazem parte? Estou preparando meus alunos para as diversas dimensões de vida no mundo complexo e globalizado que vivemos?

¹⁹ No original: "The focus was the big picture; the changing word and the new demands being placed upon people as makers of meaning in changing workplaces, as citizens in changing public spaces and in the changing dimensions of our community lives – our lifeworlds."

Esses questionamentos, segundo Duboc (2013)²⁰, surgem porque as demandas sociais são outras, são novas tecnologias, novos conceitos do que é conhecimento, do que é texto, do que é língua. Desse modo, como uma tentativa de responder a essas questões, Kalantzis e Cope (2012), apontam que é necessário caminhar na direção de uma educação transformadora, em que a aprendizagem seja horizontal e não vertical, que seja colaborativa e que não se limite a fronteiras, que promova diferentes significados para diferentes propósitos sociais e igualdade de oportunidades.

No entanto, a educação transformadora é a educação em transformação, é o movimento de trânsito do qual o ensino faz parte atualmente, isto é: “A educação transformadora que nós identificamos é emergente. De modo algum já estamos lá, mas podemos ver muitos sinais de mudança.” (KALANTZIS e COPE, 2012, p.61, tradução minha²¹). Assim, é possível compreender que não somos por completo uma educação transformadora, somos uma trajetória de educação didática que perpassa a educação autêntica e tenta se direcionar a uma educação transformadora.

Nesse exercício de trânsito, “temos uma responsabilidade profissional de ser agentes de transformação que desenham a educação para o futuro.” (*ibidem*, p.61, tradução minha²²). Tendo como base essa afirmação, considero que esta dissertação está permeada por esse objetivo de desenhar práticas futuras para o ensino de inglês nas séries iniciais do ensino fundamental, tendo em vista o contexto histórico-social no qual estamos inseridos. Esse contexto de transformações é abordado neste estudo como um espaço em que práticas de letramentos críticos (MONTE MÓR, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011) podem ser vistas como um modo de oferecer um ensino mais significativo da língua inglesa. Sendo assim, depois de traçar esse percurso histórico até a educação transformadora, condizente com a perspectiva de letramentos críticos, apresento a seguir algumas noções a respeito desta, que é a base teórica desta pesquisa.

²⁰ Entrevista disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tG7tKmHO_rl. Acesso em: fevereiro/2019.

²¹ No original: “The transformative education that we identify is emergent. Nowhere are we there yet, but we can see many symptomatic signs of change.”

²² No original: “We have a Professional responsibility to be change agents who design the education for the future.”

1.2. Da crítica aos letramentos críticos: noções e conceitos

O percurso histórico apresentado anteriormente contribui para compreender de que maneira chegamos até o momento educacional em que estamos e uma característica desse momento é o pensamento pós-moderno. Para Bauman (2010) o conceito de mundo líquido é característica da pós-modernidade, isto é, a sociedade atual é espaço de incertezas e efemeridade, além do consumo e descarte de bens e também pessoas com muita rapidez e facilidade. O autor afirma ainda que viver nesse mundo líquido não é uma habilidade que nós já temos, causando assim certo estranhamento. Em conformidade a Bauman, Hall (2011, p. 13) trata do sujeito pós-moderno, um sujeito que assume “identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são coerentes ao redor de um “eu” coerente.”, além de ter a identidade móvel e instável como uma característica.

Essas noções do que seria a pós-modernidade corroboram para o entendimento dos letramentos críticos como uma “abordagem educacional que é construída a partir de uma visão de mundo pós-moderna” (JORDÃO, 2016, p. 43) e assim podemos inferir que essa filosofia educacional (letramentos críticos) constitui-se como um espaço para refletir sobre as identidades dos sujeitos e como elas são influenciadas pelos textos com os quais entram em contato. Luke (2004) apresenta a criticidade como uma ferramenta usada para construir identidades e ao pensar no contexto de pós-modernidade, alterá-las e apropriar-se de novas identidades em diferentes discursos.

O não reconhecimento da diversidade cultural e identitária, característica da pós-modernidade, pode culminar em conflito, isso porque as visões se diferem em concordância com o contexto de onde advém cada indivíduo envolvido nesse conflito (TAKAKI, 2017). Segundo Menezes de Souza (2011a), os letramentos críticos se apresentam como um modo de superação desses confrontos e compreender alguns conceitos relacionados a essa perspectiva teórica é o objetivo deste momento da escrita. Sendo assim, apresento, neste momento do texto, uma tentativa de interpretar a terminologia em si, trazendo reflexões a respeito do(s) letramento(s) e do crítico.

Dialogando com os modelos educacionais e transformações sociais abordadas na seção anterior deste capítulo, Monte Mór (2016) postula três momentos do letramento no Brasil. Para a autora, o primeiro momento está

relacionado à necessidade de dominar o código da escrita, isto é, o que Rojo (2009) compara com o alfabetismo. O segundo momento seria o letramento como prática social permeada por contextos sócio-históricos, questionando a alfabetização como um ato de mera decodificação dos signos (SOARES, 2009). Enquanto esse segundo momento se concentra no ensino da língua materna, o terceiro modelo de letramento no Brasil abre espaço para além da língua materna. Nesse sentido, Monte Mór (*ibidem*) aponta para a exploração da multimodalidade, para uma postura de criticidade e reflexão.

No que diz respeito à palavra ‘crítico’, Monte Mór (2013) destaca alguns autores que explanam a respeito do termo, como Gikandi (2005), que distingue *criticism* e *critique*, cujas traduções para o português convergem para uma mesma palavra – crítica. Segundo o autor, *criticism* aponta para a crítica por meio de avaliação, cujos critérios são definidos a partir de um conhecimento especializado sobre o objeto ou sujeito avaliado. Diferentemente disso, *critique* não demanda especialização ou conhecimento prévio, pois tem relação com as percepções sociais, tornando-se assim uma crítica social.

O estudo de Gikandi tem fundamentação em Leavis (1969) ao advogar que “crítica e cultura estão intrinsecamente relacionadas” (MONTE MÓR, 2013, p. 34) e mais tarde Vattimo (1990) sustenta tais perspectivas ao caracterizar *criticism* como interpretação e avaliação especializadas e *critique* como análise social. Outro importante teórico mencionado por Monte Mór é Barthes (1999) que afirma que “o objeto do crítico não é o mundo, mas o discurso de um outro” (*ibidem*, p. 35). A distinção feita por ele corrobora com a de Gikandi, pois o mesmo define dois tipos de crítica: uma universitária e outra ideológica. A primeira delas segue um modelo positivista de objetividade e rigor enquanto que a segunda é subjetiva, com interpretações ideológicas.

As concepções de crítica como uma filosofia dominista, como crítica literária apenas corroboram para pensamentos excludentes sobre ser crítico. Em suas contribuições em um seminário²³ no ano de 2013, Monte Mór apresenta três desses pensamentos, coletados em diálogos com professores:

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=FvqnevHDRMk>. Acesso em: janeiro/2019.

- Existe um *locus* para a crítica e áreas do conhecimento onde a crítica está disponível, sugerindo que em outras áreas as ocorrências se dão de maneira neutra.
- A crítica é adquirida ou desenvolvida por meio da escolaridade, isto, é, quanto maior o nível de escolaridade, maior a criticidade.
- Não são todos que conseguem se tornar críticos, ou seja, a crítica está disponível apenas para certa elite, que possui expertise para tanto.

Essas acepções estão fundamentadas, segundo a autora, em uma tradição de crítica no Brasil que não enxerga a crítica na área de linguagens, colocando-a apenas em um *locus* da literatura. Essa visão positivista de crítica acadêmica é questionada pelo conceito de crítica ideológica (FREIRE, 1997), além da valorização da percepção crítica (SAVIANI, 1984; GADOTTI, 1983) e da habilidade de ir além do que está nas linhas do texto (FARACO e TEZZA, 2001). Nesse sentido, Pennycook (2018) destaca que o termo crítica estava em voga no início dos anos 90 e havia uma necessidade de relacionar questões de linguagem a noções de poder e desigualdade. Segundo o autor, o trabalho de Paulo Freire contribuiu muito para essa visão ideológica de criticidade.

Na mesma direção da crítica como prática ideológica, Luke (2004) afirma que para ele a criticidade está diretamente relacionada ao modo como os sujeitos usam os textos e/ou discursos para construir e negociar identidades, capital e poder. Nas palavras de Rojo (2012, p. 28), promover a criticidade na escola é “transformar o consumidor acrítico em analista crítico”. Com essa afirmação percebe-se que, ao ler textos, discursos ou atitudes criticamente, o sujeito está assumindo o papel de crítico e isso não significa que ele é um especialista no assunto, que tem um alto nível de escolaridade ou que esteja em um ambiente acadêmico, por exemplo. O que ocorre é uma crítica social e uma crítica sobre si mesmo, sobre aqueles com quem interage e sobre o contexto sócio-histórico. A coleta de dados desta pesquisa demonstra que não há um local ou público restrito à crítica, tendo em vista que momentos de reflexão crítica foram vivenciados em um grupo infantil de alunos em nível básico de ensino e por meio da linguagem oral, visual e escrita.

Ainda nessa perspectiva, Jordão (2016) estabelece que ser crítico significa reconhecer e entender como você está no mundo, seu ser, seu ver e seu fazer. É também entender essas mesmas formas de estar no mundo, com outros sujeitos e

nos textos que produzem, além de, a partir dessa visão de si e do outro, poder construir, destruir e reconstruir suas próprias formas de estar no mundo.

Pensando nessas afirmações acerca do que caracteriza um sujeito como crítico, me deparo com as seguintes indagações: Onde aprendemos a ser crítico, se é que isso pode ser aprendido? Quem forma um sujeito crítico? A escola é lugar para isso? O professor de língua estrangeira é responsável por isso? Pashby (2008, p.9) fala sobre “encorajar os jovens a desenvolver uma consciência de si mesmos como cidadãos do mundo”, sendo esse um objetivo da escolarização desses jovens. Além disso, revozeando Pashby (*ibidem*), Mattos (2017) afirma que:

Educar para a cidadania significa, então, compreender e reconhecer diversas culturas, aprender para a vida, o que garantiria que, quando adultos, os alunos estarão preparados para a mobilidade social e equipados com as habilidades sociais que são essenciais para seu crescimento, mas também equipados com uma consciência crítica e com um senso global de responsabilidade (MATTOS, 2017, p. 179).

Dessa maneira, uma educação para a cidadania tem o compromisso de habilitar os alunos para a pluralidade cultural, explicitando a responsabilidade de cada indivíduo em lidar com os conflitos e a complexidade social com os quais nos deparamos atualmente. Nesse sentido, Monte Mór (2013) aponta para a habilidade crítica como um elemento fundamental nesse exercício de cidadania participativa. Para a autora, é importante desenvolver habilidades de agência, cidadania ativa e percepção social do seu modo de construir conhecimentos e de outros modos de fazê-lo. Sendo assim, um cidadão participativo, além de reconhecer seus direitos e deveres, ele participa e age na legitimação e garantia dos mesmos.

A respeito de agência, Jordão (2016) afirma que temos poder sobre as práticas de nossa existência e isso nos torna responsável por elas, o que implica no valor que conferimos “às coisas do mundo, às pessoas e a seus conhecimentos” (*ibidem*, p. 45). Sendo assim, a autora destaca a importância de cada indivíduo perceber sua responsabilidade enquanto cidadão participativo e a escola pode ser espaço para discutir essa responsabilidade, ensinando os sujeitos a “conviver com as diferenças e fazer delas algo produtivo” (*ibidem*, p. 45). Assim como Jordão, Mattos (2017) destaca que uma educação para a cidadania participativa é um dos principais objetivos dos letramentos críticos.

No que diz respeito aos letramentos críticos, existem algumas mudanças que foram se desenvolvendo em seus objetivos. Isso ocorre porque, conforme pode ser notado em Pennycook (2018), o conceito de crítica na linguística aplicada também foi se alterando conforme as agendas sociais. A crítica ideológica que tinha o objetivo de revelar as intenções e as verdades escondidas nos textos respondia a uma corrente marxista das relações de opressor e oprimido (FREIRE, 1987). Nesse contexto, a pedagogia crítica se apresentava como um modo de alcançar esses objetivos.

Nesta pesquisa, o enfoque principal está nas práticas de letramentos críticos redefinidos (MENEZES DE SOUZA, 2011a; 2011b), mas entendo que para compreensão dos letramentos críticos redefinidos existe uma necessidade de diferenciá-los da pedagogia crítica. Nesse sentido, Jordão (2017) entende que a pedagogia crítica tinha o objetivo de tornar os leitores críticos, com o intuito de desvendar artimanhas nos textos, capacitando-os para encontrar as verdades mascaradas pela linguagem. Criticidade nesse contexto é vista como a capacidade de descobrir intenções dos autores, como se os textos fossem “um plano maquiavélico dos autores contra seus leitores, das classes dominantes contra as classes oprimidas, um plano, que segundo essa visão de mundo, os professores e a educação como um todo têm o dever moral de desvendar” (*ibidem*, p. 197).

Atualmente os letramentos críticos estão mais voltados para a capacidade de lidar com os conflitos, com as visões diferentes, com o inesperado, reconhecendo que a leitura do outro se difere da minha porque os contextos são outros (TAKAKI, 2017). Ainda que pedagogia e letramentos críticos sejam perspectivas com motivações e objetivos diferentes, Duboc (2016) destaca que ambos compartilham as mesmas preocupações. No entanto:

[...] o conceito de letramento crítico posto na atualidade já revisitou as ideias de Freire. Hoje, a agenda revolucionária existente à época de Freire cede lugar a um cenário mais pulverizado, em que o discurso pautado em binarismos como dominante-dominado, oprimido-opressor encontra-se, agora, enfraquecido. (DUBOC, *ibidem*, p. 61).

A partir dessa afirmação é possível considerar que os letramentos críticos já não estão pautados na agenda transformadora da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987), que enxergava a educação como instrumento para reforçar ou enfraquecer

relações de poder e ideologias por trás dos textos. Com vistas à diferenciação de pedagogia crítica e letramentos críticos, Jordão (2013; 2017) apresenta um quadro descrevendo o papel de alguns aspectos da linguagem e do ensino em cada uma das perspectivas. A autora diferencia também a abordagem comunicativa da pedagogia e dos letramentos críticos, mas tendo em vista que o objeto desta pesquisa são práticas de letramentos críticos e esse por vezes é confundido com a pedagogia crítica, escolho apresentar apenas a comparação dessas duas últimas abordagens.

	Pedagogia Crítica	Letramentos Críticos
Língua	Código – instrumento da ideologia	Discurso – lócus de construção de sentidos
Sentidos	Na materialidade linguística: ideologia social	Atribuídos / construídos pelo leitor (comunidades interpretativas)
Criticidade	Desvendar a ideologia por trás da língua	Reflexividade perante (processos de) construção de sentidos
Sujeito aprendiz	É vítima da ideologia	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelo professor
Sujeito ensinante	Está liberto da ideologia / conscientizado	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelos alunos
Cultura	Diferenças (de classe) como rótulos ideológicos – busca homogeneidade: diminuir diferenças	Diferenças (classe, gênero, etc.) como produtivas: compreender processos de construção; exercer agência nas representações
Função da educação	Ensinar o funcionamento da ideologia (véu) > libertar	Problematizar práticas de construção de sentidos/representação de sujeitos; (re)posicionar-se, “ler se lendo”

Quadro 2: Comparativo geral: abordagens educacionais (JORDÃO, 2013, p. 87)

Conforme exposto anteriormente, essa é uma parte do quadro comparativo apresentado por Jordão (2013, p.87; 2017, p.203) e o abordo neste momento da escrita por entender que ele pode auxiliar na compreensão das semelhanças e diferenças entre pedagogia e letramentos críticos. Na perspectiva da pedagogia crítica, por exemplo, a língua é um código ideológico e o leitor deve ser capacitado para desvendar esse código e decifrar as relações de poder e desigualdade nos textos. Já nos letramentos críticos, língua é vista como “prática social, espaço de construção de sentidos e informação acerca de identidades, relações, saberes e como construímos os outros e seus saberes” (JORDÃO, 2016, p.48).

Sobre os sentidos, Janks (2016) corrobora com a visão de Jordão de que os sentidos são mobilizados para manter as coisas como são, mas ao mesmo tempo “a língua também é usada para desafiar os modos como as coisas são.” (*ibidem*, p. 30). Desse modo, em uma perspectiva dos letramentos críticos, Jordão (2013) entende que leitura e escrita são práticas de construção de sentido e ambas, não somente a escrita, são ideológicas e fazem referências às comunidades e contextos a que pertencem. Da mesma maneira, Morgan (2011) reafirma que a construção de sentidos é uma prática social que acontece além da mente, não existindo uma forma mais ou menos correta de ler e interpretar (MONTE MÓR, 2018).

A noção de criticidade nos letramentos críticos se distancia da lógica da emancipação (MACIEL, 2014) outrora valorizada na pedagogia crítica, destacando que a construção de sentidos se ampara em processos de reflexão crítica. Jordão também se distancia da visão do professor como um emancipador do sujeito ao afirmar que não é papel do professor dizer sobre quais aspectos do texto o aluno irá refletir criticamente. Para a autora, seria mais pertinente “ampliar seu leque de procedimentos interpretativos e visões de mundo, para poder ajudar os alunos a ampliarem também os seus” (JORDÃO, 2017, p.201). Em outros momentos, Jordão aponta que o professor precisa “sair da sua posição de detentor da verdade e fonte de conhecimento” (JORDÃO, 2016, p.47) e, assim, reconhecer o aluno como alguém que também produz sentido e que constrói saberes. Essa relação professor-aluno que hierarquiza e diferencia os conhecimentos desses dois sujeitos é também uma construção social, que pode ser questionada e redefinida.

Da mesma maneira, existe uma construção histórica sobre aquilo que é valorizado ou não na escola. Jordão (2016) afirma que a sala de aula é um espaço onde a diversidade, a pluralidade, os conflitos e as desigualdades são constantes e

influenciam diretamente na construção de sentidos que se realizam nesse ambiente. Porém, nos letramentos críticos, essas características, que normalmente são vistas como negativas e/ou barreiras a serem eliminadas, são tomadas como espaços produtivos para a construção de conhecimentos e para a relação com o outro. A sala de aula não é uma preparação para o mundo ou para o que o aluno irá enfrentar na vida, como tradicionalmente ouvimos. Ao contrário disso, a sala de aula é parte do mundo, é parte da vida, é lugar para problematizar, atuar, reconhecer-se e reconhecer o outro, as diferentes realidades sociais e como tais realidades estão ligadas ao *loci de enunciação* (BAKHTIN, 2000) de cada sujeito.

Outro aspecto importante citado por Jordão é o lugar do saber e dos conhecimentos nos letramentos críticos, sendo eles vistos como “ideológicos, incompletos, deslizantes, múltiplos e relativos; sempre passíveis de contestação, questionamentos e transformação” (JORDÃO, 2013, p.81). Segundo a autora, para que haja o engajamento social faz-se necessário desenvolver, em si e nos estudantes, o que ela chama de *atitude de atenção* para com nossos valores e nossas crenças. Nessa atitude de atenção está implícito que tudo aquilo que valorizamos e acreditamos é situado e contextualizado pelo repertório sociocultural e comunidade de cada sujeito.

A relatividade, na visão do LC, implica perceber-se reflexivamente como alguém que constrói sentidos e os valora a partir de determinados quadros de referência, a partir de visões de mundo específicas, e não a partir de supostas verdades absolutas ou essencialidades ligadas à natureza das coisas e das pessoas. (JORDÃO, 2016, p.46)

O que Jordão chama de repertório sociocultural dialoga com o que Bhabha (1994) chama de *lócus* de enunciação, isto é, as vivências que o sujeito traz para o ato de leitura. Nesse mesmo sentido, Duboc (2016) ressalta que os letramentos críticos priorizam a construção de sentido, construção essa que ocorre com base no *lócus*. Duboc (*ibidem*) também aponta para a problematização como parte importante do fazer letramentos críticos, além da percepção do *Eu* e do *Outro*, de como *eu* leio e de como o *outro* o faz. No que diz respeito aos sentidos, Jordão (2016) afirma que eles são construídos previamente pelo autor, mas são concretizados no ato de leitura/compreensão, pois ao ler um texto (seja ele oral,

escrito ou multimodal) o leitor mobiliza diversos conhecimentos e recursos interpretativos para conferir sentidos ao enunciado com o qual está em contato.

Consoante a essas asserções, Janks (2016) valida que os sentidos que queremos elaborar dependem do que o leitor irá inferir, e essa compreensão depende também do lugar onde esse leitor está situado. Da mesma maneira, Maciel (2017, p.108) reforça que “o letramento crítico estaria comprometido em abordar como a relação entre leitor e autor, como sujeitos sociais que possuem percepções a partir dos seus contextos sócio-históricos, possui efeito no ato interpretativo”. É nessa relação de autores e leitores que podemos notar uma mudança do que Cervetti (*et al*, 2001) apontava como leitura crítica para os letramentos críticos atualmente. O foco não está mais nas verdades ocultas e nas intenções do autor, pois existe uma preocupação com o modo de ler o texto, tendo em vista que essa leitura também está cercada de discursos e ideologia, afinal quem lê também não está neutro nesse processo.

O ato da leitura torna-se crítico no momento em que a “diferença” é percebida e estabelecida entre o autor e o leitor que constroem significados de acordo com os valores de seus próprios contextos e, assim, tornam-se críticos não só do contexto do Outro, mas também de seu próprio contexto de produção. (MATTOS, 2017, p.175)

A relação de alteridade existente nos letramentos críticos está relacionada ao que Freire (2005) chama de estar com o mundo. Compreender o *outro*, seus modos de ler e escrever, é também compreender seu próprio *eu*; e isso é estar no e com o mundo de maneira crítica. Além do olhar sensível para o *outro*, os letramentos críticos também colaboram com a atenção para a diversidade. Ana Paula Duboc, por exemplo, enxerga os letramentos críticos como uma:

perspectiva educacional muito pertinente nos dias de hoje, em que toda diversidade social, étnica, racial, de gênero e sexualidade e de condições físicas outrora velada clama por um sujeito ético e responsável, um sujeito que reconhece a diferença, e, acima de tudo, sabe com ela conviver. (DUBOC, 2016, p.62)

Essa visão pode ser evidenciada, nesta pesquisa, no trabalho com a história infantil *Goldilocks and the three bears*, conforme o leitor poderá visualizar com mais detalhes no segundo capítulo desta dissertação. A leitura dessa história possibilitou tanto a percepção dos alunos acerca do *eu* e do *outro*, quanto um olhar para a

diversidade do mundo em que vivemos hoje. Ao comparar a família retratada na história com a sua própria família, os alunos perceberam a relação de alteridade. Quando abordamos a diversidade de famílias na sociedade atual, os alunos tiveram a oportunidade de reconhecer as diferenças e respeitá-las. Nessa perspectiva, Janks (2016) aponta para duas maneiras de lidar com a diversidade: 1) como algo produtivo que constitui identidades híbridas e 2) como uma ameaça a sua própria identidade.

Dialogando com o conceito de mundo líquido da pós-modernidade (BAUMAN, 2010), é possível inferir que a constituição de identidades híbridas pode ser um objetivo a ser alcançado com os letramentos críticos. Isso porque o contato dos estudantes com a diversidade do mundo e com a diversidade do *outro*, se encarado como algo produtivo e não como ameaça, pode proporcionar uma redefinição da identidade. Sendo assim, penso que o primeiro modo de lidar com a diversidade, segundo Janks (*ibidem*), seria o mais coerente com a perspectiva dos letramentos críticos.

O aporte teórico apresentado até aqui corrobora com a preocupação de Duboc (2016, p.75) em entender o “conceito de letramentos críticos, uma vez que por vezes encontramos no discurso educacional certo uso excessivo e indiscriminado do termo “crítico”. Em conformidade à afirmação da autora, reflito que por diversas vezes já entendi letramentos críticos como equivalente à noção de pedagogia crítica (FREIRE, 1970) ou leitura crítica (CERVETTI, *et al*, 2001) como se fossem todos “farinha do mesmo saco” (JORDÃO, 2013). Sendo assim, considero que a compreensão do termo crítica e a diferenciação entre letramentos críticos e pedagogia crítica teve um papel relevante neste estudo.

Com base nas noções apresentadas até esse momento da escrita, reitero que, apesar dos letramentos críticos terem certa influência da pedagogia e da leitura crítica, as práticas e estudos em letramentos críticos apontam para um distanciamento da leitura de intenções e ideologias. Não considero que o objetivo dos letramentos críticos continue sendo o de desvendar verdades ‘ocultas’ nos textos. Ao invés de ler criticamente as intenções do autor, entendo que é mais importante pensar em como lemos e porque fazemos as leituras dessa maneira, isto é, uma leitura de si mesmo por meio da leitura do *outro*. Esses novos objetivos dos letramentos críticos convergem com sua redefinição, o que será explicitado ao longo do próximo subitem deste capítulo.

1.3. Do letramento crítico tradicional aos letramentos críticos redefinidos: o que mudou?

Tendo distanciado a perspectiva dos letramentos críticos das noções de pedagogia crítica, neste momento da escrita o enfoque estará na redefinição dos letramentos críticos (MENEZES DE SOUZA, 2011a; 2011b). Com vistas à contextualização, considero relevante a comparação de Takaki (2017) entre uma partida de futebol e a linguagem. Uma das semelhanças abordadas pela autora é que tanto o jogo de futebol, quanto o jogo da linguagem nos coloca em uma relação com o incerto, com o desconhecido, dando espaço também para as falhas.

Nesse sentido, Takaki (*ibidem*) se fundamenta em Lankshear e Knobel (2005) no intuito de destacar a importância da epistemologia da *performance*, isto é, “a capacidade de produzir conhecimento pelo fazer. Fazer este que vem acompanhado de situações novas, surpreendentes e que exigem negociações e ações rápidas gerando novos conhecimentos.” (*ibidem*, p. 30). Com isso, a diferença e o conflito são reinterpretados e o jogo, tanto de futebol, quanto da linguagem torna-se um processo dialógico. Assim, faz-se necessário compreender que não estamos sozinhos no mundo e tudo aquilo que expressarmos será interpretado, do mesmo modo que atribuímos sentidos a tudo que lemos ou ouvimos.

Os sentidos que atribuímos ou que atribuem a nossos textos são parte de comunidades interpretativas (JORDÃO, 2013), desse modo, interpretar é também uma prática social. As diferentes interpretações de um texto são dessa maneira diferentes práticas sociais e não se sobrepõem a outras, pois ao invés disso se transformam e se complementam (TAKAKI, 2017). Esses modos de enxergar a interpretação do outro como uma possibilidade de ampliar perspectivas (MONTE MÓR, 2018) são práticas de letramentos críticos que enxergam a importância de ler o outro se lendo, de entender suas leituras por meio da leitura do outro.

Essas práticas podem ser vistas como uma noção de letramentos críticos redefinidos, isto é, a relação de alteridade que existe em Freire (2005) a respeito de ver no mundo como contrário de mim uma chance de entender a si mesmo. Menezes de Souza (2011a) afirma que essa concepção aponta para a necessidade de ler o outro se lendo, de educar para a diferença, para o conflito, sem o intuito de eliminar o que é divergente. Dessa maneira, se em uma perspectiva tradicional dos letramentos críticos, pensávamos em uma forma “certa” e outra “errada” de ler os

textos, nos letramentos críticos redefinidos faz-se necessário compreender as razões pelas quais eu leio aquilo como “errado”. Dito isso, apresento a seguir um quadro comparativo entre letramento crítico tradicional e letramentos críticos redefinidos.

Letramento Crítico Tradicional	Letramentos Críticos Redefinidos
<p>Enfoque no contexto e nas condições de produção da escritura do texto e do autor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como o outro produziu a significação? - Qual é esse significado (certo)? - Todas as leituras de um mesmo texto são homogêneas, são iguais. <p>Poder dividido entre dominante e oprimido (Visão marxista).</p> <p>Leitura como consenso: convergência entre leitores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que o outro escreveu assim? Por que o outro diz X e quer dizer Y? 	<p>Enfoque no contexto e na produção de significação (leitura / escritura; autor / leitora):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como o Eu (do autor e do leitor) produz a significação? - Qual a diferença entre contexto de produção da escritura e da leitura do texto? - A percepção da significação no texto nunca pode ser final ou certa, mas sempre passível de ser re-interpretada. - As leituras/escrituras de um mesmo texto só poderão ser semelhantes (nunca iguais) se forem produzidas por leitores/autores de comunidades sócio-históricas semelhantes. - Poder distribuído entre todos, porém de formas desiguais (Foucault). - Leitura como <i>dissenso</i>, conflitante: divergência entre produtores de significação. - Por que eu entendi/ ele entendeu assim? - Por que eu acho/ ele acha isso natural/ óbvio/ inaceitável? Por que eu acho quer dizer X?

Quadro 3: Letramentos críticos - tradicional e redefinidos (MENEZES DE SOUZA, 2011a)

Com base no quadro acima, percebo que existe muita semelhança entre o letramento crítico tradicional e a pedagogia crítica, pois nesse contexto, a preocupação está em refletir criticamente sobre o ato de produção da escrita. Nesse caso, importa ao leitor compreender as intenções do autor, o porquê dele escrever como escreve; importam as relações de poder que o autor quer privilegiar, as ideologias ocultadas nos textos. Essa concepção do letramento está pautada nas

perguntas que Cervetti, Damico e Pardales (2001) postulam como questionamentos a serem feitos no ato de leitura:

- Para que público esse texto foi escrito?
- O que o texto esse texto reivindica?
- Como o texto tenta convencer o leitor?
- Quais reivindicações não são validadas?
- Quais instrumentos são usados para chamar a atenção do leitor?
- Quais palavras ou ideias são usadas para criar certa impressão?
- O que o texto nos mostra sobre o contexto?

Nesse contexto, o enfoque está sobre o processo de produção da escrita e assim é papel do leitor descobrir o que o autor pretendia expressar com o texto (MENEZES DE SUZA, 2011b). No entanto, os letramentos críticos redefinidos superam a noção de que o professor tenha as repostas para todos os questionamentos acima, enquanto o aluno tenta “se tronar conhecedor como o professor” (MACIEL, 2014, p. 253). No referido artigo, Maciel aborda o conceito de emancipação revisitada no contexto de formação de professores, conceito esse que dialoga com a noção de letramentos críticos redefinidos (MENEZES DE SOUZA, 2011a; 2011b).

Segundo o autor, uma visão tradicional dos letramentos críticos coloca o pesquisador como alguém que tem legitimidade para “descortinar aspectos que o professor anda não consegue enxergar” (MACIEL, 2014, p. 251) e da mesma forma, ocorre na relação professo-aluno. No entanto, uma visão redefinida dos letramentos críticos abre mais espaço para discussão nessas relações, possibilitando no caso da sala de aula, a agência do aluno. Maciel (*ibidem*) se fundamenta em Rancière (2010) para introduzir uma noção de dependência na realização da emancipação, tendo em vista que em uma visão tradicional dos letramentos críticos os alunos (emancipados) são dependentes do conhecimento que o professor (emancipador) desvenda para eles.

Essa relação de dependência constitui-se como a primeira das três contradições principais na lógica da emancipação (RANCIÈRE, 2010). A segunda contradição está na relação de desigualdade em enxergar o emancipador como alguém superior, que sabe mais que o emancipado, o que reforça ainda mais a relação de dependência entre eles. A terceira contradição se apresenta na

desconfiança e suspeita, concebendo a ideia de que o emancipado desconfia das suas interpretações e leituras, necessitando validar seus conhecimentos com o emancipador. Partindo dessas premissas, Maciel (*ibidem*, p.254) afirma que essas contradições “partem da premissa de que crítica é algo inacessível ao emancipado”. No entanto, em uma perspectiva de letramentos críticos redefinidos, Maciel se fundamenta em Rancière (1995) para questionar a lógica do “eu sei o que é bom pra você”, ressaltando que:

[...] a emancipação não é resultante de uma relação de dependência e não funciona como a ‘ciência do escondido’. Assim, ao invés de se buscar as verdades por trás das aparências, começa-se pelo que é visível. Muda-se, então, a topologia vertical para horizontal na qual não se pressupõe uma posição de maestria. (MACIEL, 2014, p. 263)

Nesse mesmo viés, considero que para uma emancipação revisitada, o professor precisa desenvolver uma escuta sensível (MACIEL, 2017) para as interpretações dos alunos. Freire (2005) considera esse aspecto como um ato de aprender a escutar/ouvir, além de conscientizar-se sobre estar *no* mundo e estar *com* o mundo, reconhecendo que não estamos sozinhos no mundo. Nesse sentido, “a tarefa do letramento crítico seria então a de desenvolver essa percepção e entendimento” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 131).

Outro aspecto dos letramentos críticos redefinidos com vistas à produção de significados constitui-se no entendimento de que os sentidos não são construídos apenas no ato da escrita, mas ainda mais relevante é a significação dada no ato da leitura. Nesse sentido, a escuta de si mesmo pressupõe o entendimento de que os significados atribuídos na leitura são originados na coletividade sócio-histórica, o que significa:

[...] que já não basta entender o letramento crítico como um processo de *revelar* ou *desvelar* as verdades de um texto construídas e tendo origem no contexto do autor do texto. Entendemos agora que o processo é mais amplo e complexo: tanto o autor quanto o leitor estão *no mundo* e *com o mundo*. Ambos – autor e leitor – são sujeitos sociais cujos “eus” se destacaram de e tiveram origem em coletividades sócio-históricas de “não-eus”; isso não apenas cria um sentido de identidade e pertencimento para o sujeito social, mas também uma consciência histórica (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 131).

A respeito de consciência histórica, Menezes de Souza, se apropria do conceito de história em Paulo Freire (2005), em que o autor considera que ao estar no mundo e com o mundo estamos fazendo história, história essa que já fazemos parte, pois está relacionada ao conjunto de comunidades ao qual pertencemos. Consoante a isso, Menezes de Souza (2011a) afirma que para os letramentos críticos dois atos simultâneos e inseparáveis são necessários: 1) perceber os significados produzidos pelo autor por meio de seu contexto e pertencimento sócio-histórico e ao mesmo tempo 2) compreender que o modo como percebemos os sentidos e o contexto de produção dos textos, na posição de leitores, também tem origem em nosso próprio contexto sócio-histórico, ou como Freire (2005) denomina, na nossa própria história.

Nessa mesma perspectiva, Menezes de Souza também se ampara no conceito de *genealogia* como parte dos letramentos críticos redefinidos e do conceito de “pós-crítica” (HOY, 2005). Essa acepção da “pós-crítica” dialoga com a noção dos letramentos críticos redefinidos ao compreender que tanto a escrita quando a leitura são atos de produção de significação, enfraquecendo a ideia de que o leitor esteja refém das intenções e ideologias proposta pelo autor. A *genealogia* nesse sentido contribui para o entendimento de que tanto o autor quando o leitor traz para o ato de produção de sentido, significados construídos coletivamente, ou seja, tem origem nas relações e nas vivências sociais e históricas.

Sendo assim, a conscientização de uma autogenealogia (MENEZES DE SOUZA, 2011a) atribui ao sujeito à responsabilidade de que seus atos de produção de significação (escrita e leitura) podem ser individuais, mas são coletivamente e historicamente construídos. Assim, tanto o autor quanto o leitor representam os interesses, os discursos e as verdades de um grupo e a consciência disso advém de uma noção redefinida de letramentos críticos. Além disso, essa visão contribui para a percepção do “eu” e do “não-eu”, pois torna-se igualmente importante entender as razões pelas quais o “não-eu” (escritor) construiu o texto daquele modo e as razões pelas quais “eu” (o leitor) leio e compreendo o texto da maneira como o faço.

Desse modo, Menezes de Souza (ibidem) define leitores e escritores como igualmente “produtores de significação” e essa visão reforça a ideia de que não existem leituras / escrituras certas ou erradas, mas sim situadas e contingentes. Assim “as verdades e valores dos outros, como os nossos, são também produtos das suas comunidades e de suas histórias – diferentes, portanto de nossas

verdades e valores – mas igualmente fundamentadas.” (*ibidem*, p. 138). Desse modo, os letramentos críticos redefinidos concebem a escritura e a leitura como igualmente importantes na produção de sentidos, além de reconhecer a necessidade de ler criticamente os modos como os textos são escritos e lidos.

Sendo assim, em uma perspectiva redefinida de letramentos críticos, questiona-se também: Por que eu leio desse modo? Por que interpreto assim? Por que isso é natural e aceitável pra mim? Por que isso não é natural e aceitável para mim? Isso ocorre porque o ato de leitura também não é neutro e está situado em determinada história e temporalidade (FREIRE, 2005). Essa noção redefinida dos letramentos críticos tem sido abordada em pesquisas recentes e duas dessas pesquisas, que muito contribuíram para este estudo, serão contempladas na seguinte seção deste capítulo.

1.4. Das brechas e dos multiletramentos críticos: diálogos com esta pesquisa

Como destaquei anteriormente, duas pesquisas, uma de mestrado e outra de doutorado, contribuíram para situar meu trabalho em um grupo teórico e para compreender as acepções teóricas dos letramentos críticos e de suas redefinições. Esses dois estudos se basearam nessas acepções para fundamentar dois conceitos que para mim foram novos: as brechas (DUBOC, 2012) e os multiletramentos críticos (Legramante-Barbosa, 2018). Além de base teórica, esses dois conceitos emergiram ao longo da coleta de dados deste trabalho e sendo assim percebo a necessidade de abordá-los no capítulo teórico desta dissertação.

Em primeiro lugar, destaco o papel das brechas no estudo de letramentos críticos redefinidos, bem como nesta pesquisa. Duboc (2012) apresenta em sua tese de doutorado a noção de atitude curricular em um contexto universitário do professor de inglês. No entanto, a noção de brecha pode ser ressignificada para o contexto básico de ensino, como é possível notar em Marques (2015), Brandão (2017) e Legramante-Barbosa (2018), por exemplo. Ana Paula Martinez Duboc (*ibidem*), fundamentada em Silva (2010), pensa em uma atitude pós-estruturalista que visa investigar e questionar visões de mundo e significações do currículo, com o intuito de desconstruir binarismos.

Sobre essa atitude ser crítica, a autora ampara-se em Foucault (1984) para entender crítica como uma atitude e retomar o conceito de genealogia, isto é, “uma atitude que busca **compreender historicamente** a verdade das coisas, em detrimento da crítica da razão moderna, que busca **encontrar** a verdade das coisas.” (DUBOC, 2012, p. 92). Com o intuito de conceituar agência, Duboc (*ibidem*), revozeando Ahearn (2001), concebe agência como uma ação socialmente mediada e como uma resposta ao entorno, um modo de o sujeito agir responsavelmente sobre o que está ao seu redor.

Desse modo, Duboc (*ibidem*) pensa em agência nas brechas do currículo, entendendo brecha como uma perspectiva “apropriada à epistemologia de desempenho na ausência de modelos pré-estabelecidos, calcada na indeterminação, na imprevisibilidade e na emergência” (*ibidem*, p. 94). Baseada também na definição do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Duboc (2017) entende brecha como uma mudança em um cenário de estabilidade e homogeneidade, uma ruptura no que estava previsto, uma possibilidade iminente de transformação.

No que diz respeito à transformação, Duboc (2012) reitera que no encontro com diferentes ou inesperados saberes, os sujeitos envolvidos nessa prática social, que é a atitude curricular, podem ser transformados e essas oportunidades de transformação emergem na própria prática pedagógica. Nesse sentido, compreendo que Duboc (*ibidem*) entende a atitude curricular como dependente das brechas, tendo em vista que para a autora a atitude curricular seria um combustível e as brechas seriam o comburente. Nisto implica dizer que “a realização do trabalho de letramentos críticos na sala de aula, trabalho no qual se prevê o agenciamento dos alunos, encontra na atitude do professor o principal ponto de partida” (*ibidem*, p.95).

Assim, a atitude de professor diante das brechas se apresenta como o início de um trabalho que possibilite os letramentos críticos dos alunos, visto que essa atitude não está pronta ou planejada, mas emerge, do mesmo modo que a brecha. Com base nesse pressuposto compreendo que a noção de atitude curricular nas brechas permeou a coleta de dados desta pesquisa. Isso ocorreu em momentos em que determinadas falas dos alunos, inesperadas, transformaram a rota que estava previamente planejada. Na leitura da história infantil “*The ugly duckling*”, por exemplo, da fala de uma aluna apresentando uma hipótese de estar na história e

poder ajudar o patinho com palavras amigas possibilitou a emergência de uma atitude curricular minha que resultou a seguinte atividade de produção escrita:



Figura 4: Produção dos alunos – O que eu diria para o patinho feio se estivesse na história?

Na imagem acima apresento um cartaz feito com os alunos a partir da fala de uma das alunas ao afirmar que se estivesse na história, diria ao patinho que ele era um lindo cisne. A partir dessa fala, decidi discutir com a turma sobre o que poderíamos dizer ao personagem principal da história para ajudá-lo a se sentir melhor, apesar de todo sentimento de rejeição e solidão que o cercava. Com esse exemplo reflito também sobre a afirmação de Duboc (2012, p.96) de que “a atitude curricular nas brechas é entendida como uma prática transformada **em crítica** e desenvolvida para **a crítica**”.

Em crítica porque problematiza conceitos e valores, ou seja, no exemplo acima as reflexões e atividade emergiram de uma problematização de um dos sujeitos sobre o modo como o patinho era tratado na história e sobre como ela poderia transformar isso. Para a crítica porque a partir dessas reflexões, os sujeitos tiveram a possibilidade de questionar: por que leio esse texto e não me incomodo com a maneira que o patinho é tratado? Por que me incomodo, mas nunca pensei

em uma maneira de mudar isso, como fez minha colega? Por que me incomodo, mas pratico *bullying* com outros colegas na escola? Será que eu faria algo para ajudar um colega que está sendo rejeitado? Todos esses questionamentos possibilitaram uma expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2013) e reflexões acerca das relações entre o “eu” e o “outro” (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Tendo abordado e exemplificado o conceito de brecha (DUBOC, 2012) neste estudo, destaco em segundo lugar, a relevância do que Legramante-Barbosa (2018) chama de multiletramentos críticos para esta pesquisa. Em sua dissertação de mestrado, Vanderlis Legramante Barbosa apresenta uma proposta de construção de sentidos por meio de multiletramentos críticos em textos jornalísticos da língua portuguesa. O estudo dessa autora, apesar de ter contexto e sujeitos bastante diversos dos que proponho nesta pesquisa, colaborou muito para a minha base teórica.

A respeito desta base teórica, reitero ao leitor que este trabalho tem enfoque em práticas e perspectivas de letramentos críticos. No entanto, ainda em uma perspectiva de pesquisa que lida com o incerto, com o que emerge (SOMMERVILLE, 2007), percebi ao longo do estudo que os textos e as produções propostas aos alunos me direcionavam também a um olhar para a teoria dos multiletramentos. Sendo assim, a pesquisa de Legramante-Barbosa (2018) e o conceito de multiletramentos críticos dialogou com o que estava emergindo na coleta dos dados deste estudo.

Nesse sentido, destaco que as teorias de multiletramentos, novos letramentos e letramentos críticos são parte de uma educação linguística voltada para o contexto social. Perspectivas essas que foram discutidas pelo *New London Group* (COPE e KALANTZIS, 2010) com vistas a uma agenda transformadora para a educação. Segundo Rojo (2012, p. 11), “O grupo foi pioneiro e o objetivo deles era encontrar maneiras de promover eventos de letramento nas aulas, para assim contribuir socialmente para a formação cidadã dos educandos”. A contribuição social que o grupo se preocupava em possibilitar aos estudantes estava também relacionada ao anseio de manter a escola relevante para os estudantes, mesmo com todo o acesso às novas ferramentas tecnológicas, às diferentes formas de comunicação e de informação.

Diante das novas formas de aprender e de se comunicar, Rojo (*ibidem*) descreve os multiletramentos por meio de duas características: a multimodalidade e

a multiculturalidade. A primeira das características refere-se aos múltiplos modos com os quais os textos são construídos atualmente, as variadas semioses. Segundo Rojo (*ibidem*, p. 19), “Os textos atualmente exigem multiletramentos para que sejam lidos e compreendidos, isto porque eles são compostos de muitas linguagens e modos.” Isto significa que o leitor precisa estar ciente de que os textos são híbridos e mestiços, sendo possível construir sentidos por meio de palavras, imagens, desenhos, links, áudios, vídeos, gestos, ou seja, texto não se limita mais ao formato escrito e impresso.

Outra mudança em relação aos modos de fazer textos está no fato de que eles são interativos e colaborativos, o que pressupõem uma escuta sensível ao olhar do *outro* para compreender também o que *eu* desejo comunicar (MENEZES DE SOUZA, 2011). Nesse viés, a segunda característica delimitada por Rojo (*ibidem*), a multiculturalidade, consiste no uso da multimodalidade para expressar a diversidade cultural existente na atual sociedade. Ou seja, existem grupos sociais definidos e eles se comunicam de modos variados por meio de ferramentas diferenciadas. Assim, os leitores precisam estar habilitados para identificar, compreender e principalmente respeitar tal diversidade.

Após considerar o que compreendo como multiletramentos, incorporo a esta pesquisa a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2000). Nessa perspectiva, quatro aspectos podem ser mobilizados quando estamos em contato com textos multimodais ou multiculturais: a Prática situada, a Instrução aberta, o Enquadramento Crítico e a Prática transformada. Os autores destacam que esses aspectos não visam o abandono de outras formas de ler e interpretar os textos, mas sim expandi-las e ressignificá-las. Além disso, essas quatro práticas não devem ser vistas com rigidez, de modo que elas podem ser omitidas ou reordenadas, visto que são complementares e podem ser combinadas de maneiras diversas.

No que diz respeito a cada uma das quatro práticas da Pedagogia dos multiletramentos, Cope e Kalantzis (2000) apresentam a prática situada como uma imersão no contexto dos alunos, por meio de recursos já disponíveis e experiências já vivenciadas pelos sujeitos. Enquanto isso, a instrução aberta está relacionada às explanações sistemáticas, analíticas e conscientes que podem ser desenvolvidas por meio dos textos e da construção de significados. O enquadramento Crítico, por sua vez, dialoga com a perspectiva dos letramentos críticos, propondo a

interpretação do contexto social e cultural, além da percepção crítica a respeito dos significados, contextos e propósitos dos textos. Por fim, a prática transformada diz respeito a uma prática de (re) construção dos significados atribuídos aos textos.

As quatro práticas da Pedagogia dos multiletramentos estão permeadas também pela teoria dos *Designs* que mais tarde foi abordada com maior enfoque no livro *Learning by designs* de Cope e Kalantzis (2005). Para os autores o termo *design* envolve dois sentidos: o da estrutura organizacional da língua e o ato de construção de sentidos. Nesse sentido, Cope e Kalantzis (2000) apresentam cinco elementos do design: o linguístico, o visual, o auditivo, o gestual e o espacial. Nesta pesquisa, os elementos do *design* não dialogam com os objetivos e com os dados coletados, portanto, caso o leitor tenha o intuito de se aprofundar nesses elementos, sugiro a leitura de Legramante-Barbosa (2018).

Dessa maneira, volto meu olhar para o modo como a teoria dos *designs* funciona, considerando o tripé da teoria, isto é: *available designs*, *designing* e *the redesigned*. Observando o quadro a seguir, é possível notar ao que corresponde cada uma das etapas citadas.

<i>Available designs</i>	Fontes para gerar significado. Sentidos disponíveis no processo semiótico.
<i>Designing</i>	O trabalho desenvolvido com os recursos disponíveis dentro do processo semiótico.
<i>The redesigned</i>	As fontes produzidas e transformadas através da etapa <i>designing</i> .

Quadro 4: *Designs* de sentido (COPE e KALANTZIS, 2000, p.23). Tradução: Brandão (2017)

As três etapas também não precisam ser utilizadas com rigidez e como se fosse o único modo correto de ler textos. Ao contrário disso, a teoria dos *designs* é colaborativa e circular, isto é, o que se apresenta em um contexto como *The redesigned* pode ser utilizado em outro momento como um *available design*. No que diz respeito a esta pesquisa, interpreto que as histórias infantis apresentadas aos alunos consistem em um *available design*, enquanto os diálogos e reflexões críticas acerca de cada uma das histórias constituíram o ato de *designing* e o que

produzimos com base nas brechas (DUBOC, 2012) se apresentam como *The redesigned*.

No viés dos letramentos críticos, Janks (2016) dialoga com a teoria dos *designs* ao tratar do ato de *design* e *redesign*, tendo como *design* o ato de fazer e moldar os textos e *redesign* o ato de transformação do texto ou dos sentidos atribuídos a ele. O autor destaca que o *redesign* não é um ato de destruição dos sentidos que estão no texto, mas sim um modo reconstruir esses sentidos e transformá-los. Como disse anteriormente, a necessidade de abordar a teoria dos *designs* emergiu ao longo da coleta de dados. Dessa maneira, apresento a seguir um quadro que demonstrará como cada uma das etapas da teoria dos *designs* ocorrerá na coleta de dados desta pesquisa.

Available designs	<i>Goldilocks and the three bears</i>	<i>Rapunzel</i>	<i>The ugly duckling</i>
Designing	- Sua família é igual à da história? - Todas as famílias são iguais?	- O que é beleza? - O que é felicidade?	- O que você faria para acolher e ajudar o patinho feio?
The redesigned	- Nova capa para o livro, com a família como personagens.	- Autorretratos de príncipes e princesas. - Um novo final para Rapunzel.	- Construção de frases de carinho e respeito para dizer ao patinho.

Quadro 5: Os designs de sentido nesta pesquisa: dialogando com os dados.²⁴

O quadro acima retrata como as etapas do *design* emergiram ao longo da coleta dos dados, o que retoma o conceito de atitude curricular nas brechas (DUBOC, 2012). Utilizo o verbo emergir porque essas etapas não foram previamente definidas, tendo em vista que não era um objetivo inicial da pesquisa abordar essa perspectiva. No entanto, revozeando Menezes de Souza (2011a), percebo que cada

²⁴ Neste momento da escrita, o objetivo de apresentar este quadro é o de relacionar a teoria dos *designs* à perspectiva dos letramentos críticos e ao que foi desenvolvido na coleta de dados da pesquisa. Sendo assim, cada uma das etapas descritas neste quadro será detalhada e analisada no segundo capítulo da dissertação, que por sua vez apresenta a análise dos dados.

etapa descrita acima contribuiu para o “afastamento de leituras ingênuas do mundo para desenvolver leituras mais críticas” (*ibidem*, p. 130). Além disso, essa sistematização das etapas da coleta de dados e da teoria dos *designs* converge para o que Legramante-Barbosa (2018) entende como ponto de encontro entre os letramentos críticos e os multiletramentos, resultando no que a autora chama de multiletramentos críticos.

A respeito desse conceito, Legramante-Barbosa (*ibidem*) destaca que uma concepção de ensino que vise o letramento crítico dos indivíduos pressupõe a mediação de conteúdos e de questões de cidadania. Além disso, a autora acredita que em práticas de multiletramentos críticos “os momentos de ruptura do *habitus* hermenêutico são possibilitados pela crise-crítica na construção de novos sentidos.” (*ibidem*, p.90). Com base nessas afirmações, compreendo que a leitura dos textos multimodais de maneira mais crítica corrobora com o ato de expandir perspectivas (MONTE MÓR, 2013) e possibilita reflexões e práticas menos autoritárias e com verdades cada vez mais situadas e contingentes (ROCHA e MACIEL, 2013).

Outro ponto de convergência entre os multiletramentos e os letramentos críticos, abordado em Legramante-Barbosa (*ibidem*), está no Mapa dos Multiletramentos (ROJO, 2012), apresentado a seguir:

Mapa dos Multiletramentos

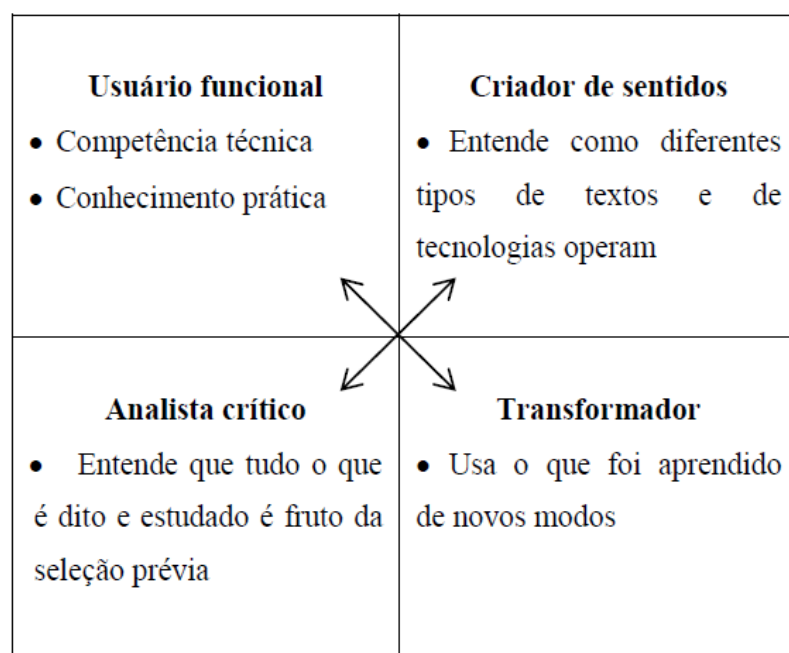


Figura 5: Mapa dos Multiletramentos (ROJO, 2012, p. 29)

Como é possível confirmar no quadro da página anterior, as perspectivas de multiletramentos e letramentos críticos não se opõem, nem se sobrepõem, pois visam alcançar um mesmo objetivo: manter a escola relevante no mundo atual e formar leitores críticos e capazes de construir sentidos em meio à multimodalidade e multiculturalidade dos textos. Desse modo, como destaca Legramante-Barbosa (2018), os multiletramentos possibilitam a compreensão da heterogeneidade dos textos, da diversidade de sentidos e leituras. Os letramentos críticos, por sua vez, podem oportunizar “a legitimação de conhecimentos que podem emergir no contexto de ensino e das interações” (*ibidem*, p.90) possibilitado por esses textos, leituras e sentidos.

Assim, a proposta do mapa dos multiletramentos reafirma que um usuário formal não desenvolve seu olhar para novas perspectivas e está preso a técnicas de leitura, escrita e de crítica, o que o torna um crítico formal. Ao contrário disso, um crítico ideológico, reconhece novos modos de interpretar e de construir sentidos, colocando-se como parte do texto e do contexto. Nesse mesmo sentido, Rocha, Maciel e Morgan (2017) reiteram que a interpretação dos alunos é legitimada por meio de sua interação com o texto e de seus contextos de interação.

Um exemplo dessa legitimação da qual os autores tratam é visto nesta pesquisa no questionamento de um aluno: “*Ahh professora, porque sempre tem que terminar com um final feliz?*”. A indignação do aluno com o fato de contos de fadas terem sempre um final feliz demonstra que o mesmo se colocou no papel de crítico ideológico, de analista crítico. E sua interpretação legitima-se em seu contexto de vida, pois ele reconhece que fora dos contos de fadas, a realidade não é essa e as pessoas não são felizes para sempre.

Diante desse questionamento, percebo que esse aluno se colocou também em uma posição de construtor e transformador de sentidos, em um exercício de desenvolvimento do olhar e de ampliação de perspectivas (MONTE MÓR, 2018). O aluno abandonou o olhar de naturalidade para com os finais felizes e problematizou essa ocorrência. A partir da fala dele e dos diálogos com outros alunos, que enxergavam com naturalidade o final feliz, transformamos o final da história de Rapunzel e construímos novos sentidos para o que os alunos entendiam como ser feliz para sempre. Reitero que o leitor encontrará mais detalhes dessas interações e produções no capítulo seguinte.

Ainda com base no exemplo acima, lembro que nesta seção do primeiro capítulo visei demonstrar como as perspectivas de atitude curricular nas brechas (DUBOC, 2012) e de multiletramentos críticos (LEGRAMANTE-BARBOSA, 2018) permearam práticas e escolhas da coleta e análise de dados neste estudo. Sendo assim, informo que no próximo capítulo apresentarei ao leitor a análise dos dados coletados, ao passo que revisito as teorias e perspectivas apresentadas neste primeiro capítulo, a fim de fundamentar as análises.

CAPÍTULO II – DAS HISTÓRIAS INFANTIS ÀS EMERGÊNCIAS: ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo analisar e discutir os dados obtidos ao longo das aulas e das produções dos alunos, retomando as duas perguntas de pesquisa: De que maneira momentos de Letramentos Críticos emergentes da leitura de histórias infantis podem ser observados por esta pesquisadora? Quais aspectos de criticidade podem emergir das interações e produções dos alunos? As teorizações mencionadas ao longo da dissertação serão revisitadas nas análises com o propósito de compreender minhas escolhas e ações que foram colocadas em prática. Além disso, mencionarei autores abordados no corpo da dissertação com o intuito de atender aos objetivos desta pesquisa.

Na tentativa de responder os questionamentos iniciais da pesquisa, foram escolhidas três histórias infantis, sendo considerados os seguintes pontos:

- Histórias com maior probabilidade de já terem sido lidas pelos alunos em sua língua materna;
- Histórias com as quais poderia ser trabalhado algum aspecto linguístico em inglês;
- Histórias que apresentassem relação com algum aspecto da vida dos estudantes.

Os fatores determinantes para a escolha de cada uma das histórias corroboram com as afirmações de Tonelli (2013) ao resaltar a importância de atividades que retratem determinados contextos da vida das crianças, além de garantir que aprendam vocabulário ou estruturas da nova língua, ao mesmo tempo em que aprendem a lidar com a linguagem presente nas histórias infantis. Ao considerar os aspectos da vida dos estudantes, me fundamento na análise de Menezes de Souza (2013)²⁵ de que a produção de sentidos ocorre em contextos sócio-históricos específicos e esses sentidos são validados a partir das histórias de cada indivíduo ou comunidade.

A análise dos dados será apresentada em três subitens deste capítulo, tendo em vista que cada um deles corresponderá a uma das histórias escolhidas, a saber: *Goldilocks and the three bears*, *Rapunzel* e *The ugly duckling*. Em um primeiro momento, irei descrever os aspectos observados na escolha de cada uma das histórias e as ações executadas. Em um segundo momento, irei analisar como os

²⁵ Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BOOrjI5eurw>. Acesso em: fevereiro de 2019.

momentos de criticidade se apresentaram no decorrer das aulas, sendo eles denominados emergências. Sobre o termo emergência, revisito a sua epistemologia pós-moderna (SOMMERVILLE, 2007), compreendendo que a emergência epistemológica sugere os questionamentos que surgem de maneira inesperada, os momentos de surpresa e de incerteza na construção de conhecimento e de pesquisa. Em conformidade às definições do dicionário online de língua portuguesa de emergência como: “estado daquilo que emerge” e “ocorrência de situação crítica, incidente, imprevisto”, considero uma alternativa coerente apresentar os questionamentos, colocações e percepções minhas e/ou dos alunos, chamando-as de emergências.

2.1. *Goldilocks and the three bears*

A primeira história apresentada aos alunos foi *Cachinhos dourados e os Três ursos*. Essa narrativa descreve uma menina de cabelos cacheados e claros que invade a casa de uma família de ursos que havia saído para passear. A menina come a refeição que está sobre a mesa, descansa nas cadeiras de cada urso e dorme no quarto deles. A família é composta pelo papai urso, a mamãe ursa e o bebê urso e, quando eles retornam do passeio, encontram a menina dormindo. Ela, por sua vez, foge com medo e não retorna à propriedade.

No que diz respeito à escolha da narrativa, essa é justificada pela possibilidade de abordar o tema *family*, tanto no aspecto linguístico, quanto sócio-histórico. Ao refletir sobre o processo de escolha do material, evidencia-se a observação de Jordão (2013, p. 74) “qualquer prática de construção de sentidos, inclusive a leitura e a escrita, é ideológica e acontece em referência a determinados sistemas de crenças, valores, interesses”. Assim, percebo que minhas crenças, interesses e principalmente expectativas também foram um fator relevante na escolha da história que seria lida, bem como, no planejamento das atividades que ocorreram após a leitura.

As ações de leitura e pós-leitura da história *Goldilocks and the three bears* foram executadas ao longo de três aulas de 50 minutos cada. Na primeira e na segunda aula, fizemos a leitura do livro e, além de apresentar repertório linguístico a respeito de *family* e *adjectives*, foram discutidas as diferenças e as semelhanças

entre a família do livro e as famílias dos alunos. Na terceira aula, foi proposto aos alunos que redesenhassem a capa do livro, apresentando suas próprias famílias.

A proposta das atividades a partir da narrativa e da linguagem do livro dialoga com o entendimento de Jordão (2016, p.48) ao afirmar que “língua é espaço de construção de sentidos e assim informa nossas identidades, nossas relações, nossos saberes e as formas como construímos o outro”. Ao pensar em família, os alunos estão refletindo sobre suas identidades e a principal relação deles no mundo, sendo que a realidade familiar de cada um reflete muito sobre o que as crianças sabem de si e do outro. Tendo como base essa reflexão, apresento a seguir os momentos de criticidade emergentes ao longo das ações executadas a partir dessa primeira história.

2.1.1. Emergência 1: *Goldilocks and my family!*

(...)

P.: Quem mais tem a família diferente dessa do livro?

A1: Eu, minha mãe, meu tio, meu primo, minha vó e meu vô.

P.: Acho que a gente podia tentar falar em inglês, não é? My mother, my brother...

A2: My brother, my mother, my grandmother e meu primo.

A3: My mother, my brother, my father, só que meu pai não mora na mesma casa, ele mora em outra casa, mas mesmo assim é minha família.

P.: Sim. Claro.

P.: Então, essa aqui é a family dos bears, mas nem todas as families precisam ser como a deles, cada um tem a sua family não é mesmo?

A4: Sim!

P.: Aqui na sala, como nós vimos, tem alguns que não moram com o father ou não moram com a mother. Tem gente que mora na mesma casa com grandmother, grandfather. Tem gente que não tem nem brother, nem sister. Assim como o Baby bear, por exemplo, ele não tem brother ou sister, ele é filho único.

No excerto acima, podemos observar que os alunos estão em um diálogo sobre os diferentes tipos de família, comparando suas famílias com a do livro e também com a família de seus colegas. Isso vai ao encontro da afirmação de Menezes de Souza (2011a, p.128) que: “Preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através dos Letramentos Críticos”. Entendo conflito em sentido oposto ao de enfrentamento, ao invés disso, a discussão coloca os alunos em

contato com modelos familiares diferentes dos seus, percebendo essa diferença como algo natural das relações humanas.

A família de ursos apresentada na narrativa é um tipo de família que se enquadra em um padrão difundido como tradicional, em que existe uma mãe, um pai e um filho. Outras estruturas familiares são cada vez mais comuns, como podemos ver no diálogo dos alunos, visto que alguns não são criados pelo pai ou pela mãe, outros moram com os avós. Menezes de Souza (2011a) ressalta a importância de escutar o outro, de conhecer realidades diferentes da nossa, tendo em vista que essa escuta atenta ajuda o sujeito a compreender sua própria realidade.

Além das interações com o grupo, os alunos também foram convidados a imaginar como seria a capa do livro se a família deles fosse protagonista, culminando na produção de *Goldilocks and my family*.

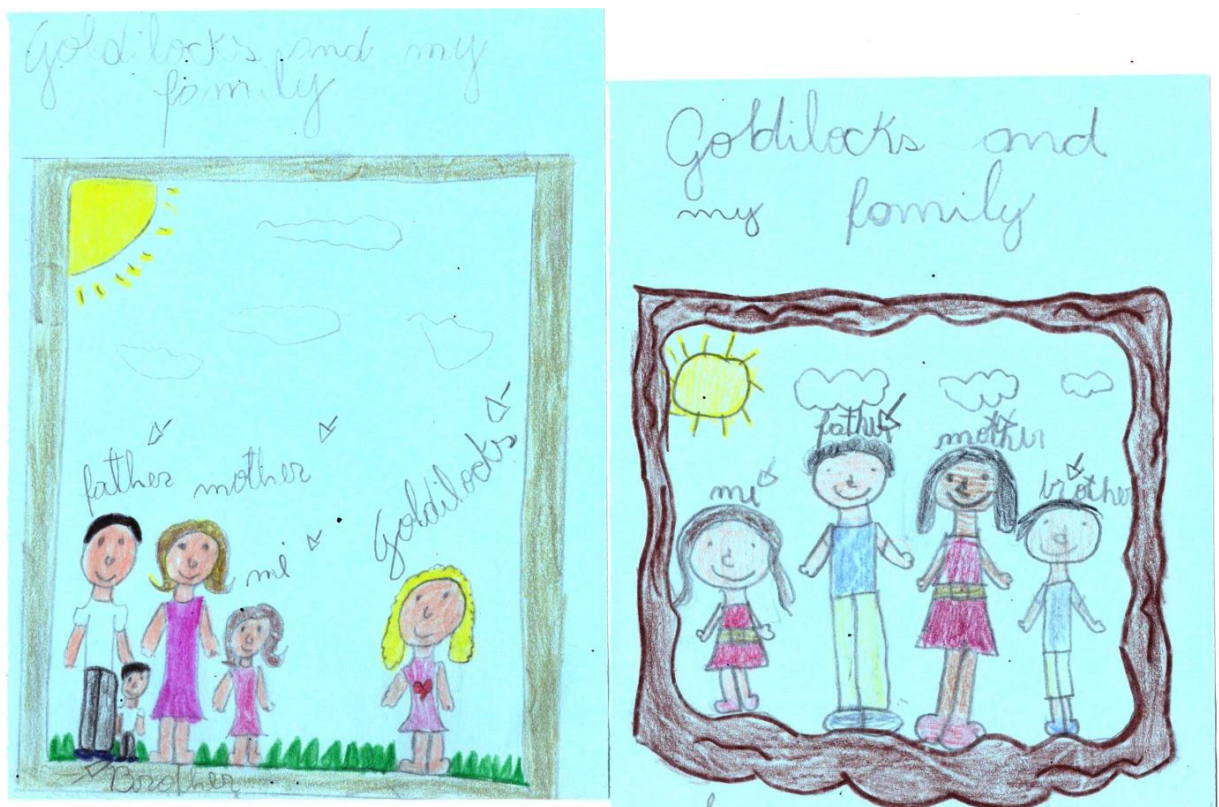


Figura 6: Produção dos alunos – *Goldilocks and my family*.

Nesse momento, os sujeitos da pesquisa tiveram a oportunidade de enxergar como seria a capa de uma história infantil que retratasse sua própria família. Além

disso, eles perceberam a diversidade de capas que poderiam existir na sala deles, o que estaria de acordo com as seguintes afirmações de Hilary Janks:

A partir de uma perspectiva de letramento crítico, cada redesign deve contribuir para criar um mundo em que o poder não seja usado para desempoderar os outros, em que a diferença seja vista como um recurso (...) (JANKS, 2016, p. 37)

Quando Janks (2016) fala sobre *redesign*, o autor concebe *design* como “fazer e moldar textos; selecionar, escolher, organizar e construir sentidos” (p. 36) e *redesign* como um ato de transformação, que não está em desconstruir o que nos é apresentando, mas sim reconstruir. Compreendo que ao redesenhar a capa do livro, os alunos agiram em conformidade com esse conceito, tendo em vista que se apropriaram de um texto e ao invés de destruí-lo, eles transformaram, ressignificaram e aproximaram o texto de suas próprias realidades, em um ato de transformação de sentidos.

Diante do exposto, entendo que o objetivo específico de investigar aspectos da vida dos alunos que podem contribuir para a construção de sentidos na leitura de histórias infantis foi contemplado. Além disso, por meio dos diálogos acima e das produções dos alunos é possível analisar os momentos de letramentos críticos que emergiram da leitura dessa primeira história infantil, cumprindo, desse modo, o objetivo geral desta pesquisa.

2.1.2. Emergência 2: Mas você acha isso certo?

A1: *Eu acho que isso é racismo!*

P.: *Racismo? Mas racismo é o preconceito com relação à cor da pele. Racismo não é. Você acha que é preconceito?*

A1: *Isso!*

P.: *Mas preconceito em relação ao que? Por que ele é o homem, ele tem que ter tudo maior?*

A1: *É, e isso é preconceito.*

P.: *Mas você acha isso **certo** A1?*

A1: *Não.*

P.: *Mas como seria **certo** então?*

A2: *Não, mas não é preconceito e ao mesmo tempo é.*

P.: *Por que?*

A2: *Porque, é porque ele é homem. Eu não sei explicar.*

A3: *Como se ele fosse o superior.*

P.: *Sim. Eu entendi. Mas e vocês concordam com isso?*

A1: Não. Nada a ver. Porque tem famílias que só tem a mãe. E a mãe faz o papel de pai. E aí a mãe que é superior.

O segundo excerto a ser analisado demonstra uma atitude crítica (VETTER, 2008) dos alunos no que diz respeito aos pertences do papai urso, pois ao perceber que todos os pertences dele são maiores, um aluno compreende o fato como preconceito. Está explícito no diálogo que há uma confusão entre os termos racismo e preconceito. Mesmo assim, é possível perceber uma brecha (DUBOC, 2012) que emerge no diálogo dos alunos e eles passam a refletir sobre os papéis e as relações entre homens e mulheres na sociedade. De acordo com Menezes de Souza (2011a, p.136):

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

A afirmação acima justifica o fato de que ao longo do diálogo entre os alunos, eles estabelecem uma atitude colaborativa e cada sujeito traz suas experiências de mundo para chegarem a uma conclusão. Vemos que existe uma tentativa da parte das crianças de diferenciar as palavras racismo e preconceito, quando na verdade a intenção deles é questionar a superioridade do papai urso em relação aos outros membros da família. Ao final da discussão eles puderam pensar em algo que gostariam que fosse diferente na história. Após as tentativas de expressar seus pensamentos sobre essa desigualdade, eles refletiram também sobre relações comuns em nossa sociedade, como o fato de que se uma mãe cuida da casa e dos filhos sozinha, ela é a figura principal da família.

No que diz respeito ao meu olhar e meu papel, retomo outro objetivo específico desta pesquisa: observar como a perspectiva dos letramentos críticos pode resignificar práticas e olhares desta pesquisadora. Ao refletir sobre minhas falas no excerto acima, chego à conclusão de que o uso da palavra **certo** (também grifada no excerto) expressa uma relação dicotômica de certo e errado que não é condizente com a perspectiva dos letramentos críticos. Os termos: certo / errado, bem / mal, bom / ruim podem limitar os diálogos e, como Somerville (2007) sugere, a desconstrução dessas oposições binárias torna-se necessária. Minha reflexão ao ouvir as gravações da aula colaborou para uma ressignificação das minhas práticas

e para maior cuidado com o uso de termos como esses em outros momentos de discussão com as crianças.

2.2. Rapunzel

O segundo texto abordado com os alunos foi o conto de fadas Rapunzel. Com o intuito de conceituar o gênero textual conto de fadas, Juliana Tonelli (2013) se apropria das afirmações de Bettelheim (1980), Gagliardi e Amaral (2001), observando o conteúdo e a estrutura do conto de fadas. Segundo os autores, esse tipo de história infantil aborda temas profundos da vida do ser humano, como conflitos internos que de certo modo sempre tem uma maneira de serem superados. No que diz respeito à estrutura narrativa, os contos de fada apresentam um início tranquilo e pacato, uma situação de dificuldade ou de perda que irá determinar o desenrolar da história e, no final, o triunfo sobre os obstáculos apresentados.

A história de Rapunzel é um exemplo fiel a estas características, visto que no início da história a família de Rapunzel vive muito feliz enquanto espera seu nascimento. Porém, uma situação problema é desencadeada quando o pai de Rapunzel entra no jardim de sua vizinha e pega um vegetal para sua esposa, que estava com desejo de comê-lo. Ele é surpreendido pela fúria da dona da casa, que o fez prometer que assim que sua filha nascesse ele deveria entregá-la aos cuidados dela. Ao nascer, Rapunzel é entregue e levada para viver na torre de um castelo e somente o resgate de um príncipe encantado poderá salvá-la de seu destino como prisioneira. Como de costume, o resgate de Rapunzel ocorre e a história termina com o clássico: “felizes para sempre”.

Do ponto de vista sócio-histórico, o conto foi escolhido com o objetivo de discutir os conceitos de padrão de beleza e de quais características físicas são comuns aos príncipes e princesas. Em uma perspectiva de “Eu sei o que é bom pra você!” (MACIEL, 2014), imaginava que usando essa narrativa, eu poderia emancipar os alunos do binarismo de beleza e feiura, muito comum nos contos de fada. Meus objetivos com as ações a serem executadas depois da leitura conversavam com uma percepção de crítica que busca desvendar as intenções e ideologias por trás dos textos (CERVETTI, *et al*, 2001). No entanto, os momentos de criticidade que emergiram durante as interações demonstraram que as perspectivas dos

letramentos críticos estão sendo redefinidas e não se limitam mais ao ato de emancipar o aluno e desvendar verdades (MENEZES DE SOUZA, 2011b). Quanto ao aspecto linguístico, o objetivo era apresentar aos alunos adjetivos de aparência.

Assim como na primeira história, foram utilizadas três aulas de 50 minutos cada para o desenvolvimento das atividades. Na primeira aula, fizemos a leitura coletiva da história e foi solicitado aos alunos que fizessem um retrato deles como príncipes ou princesas. O resultado da atividade foi que os desenhos dos alunos seguiam o padrão dos olhos e cabelos claros, sendo que isso não se assemelhava a aparência de muitos deles. Dessa maneira, optei por apresentar na segunda aula, slides com imagens de princesas da Disney, inclusive as mais recentes, tendo em vista que já parece existir uma preocupação em representar a diversidade das pessoas em seus personagens. Conforme o leitor pode observar no anexo II desta dissertação, os alunos também foram apresentados às clássicas princesas em versões diferentes: com pele negra, com roupas modernas, gordas e os príncipes em uma versão de animes²⁶.

Depois de analisar e discutir sobre as imagens dos slides, solicitei aos alunos que repensassem se os retratos feitos por eles na aula anterior realmente representavam a aparência deles. Então, pedi que sentassem em duplas e se quisessem poderiam refazer os desenhos. Essa atividade ressalta a importância de apresentar aos alunos versões diferentes daquilo que eles estão habituados, dando-lhes a oportunidade de pensar fora do convencional e romper com o ciclo interpretativo (MONTE MÓR, 2013) que, neste caso em específico, nos apresenta príncipes e princesas sempre magros, de pele e olhos claros, o que muitas vezes não é representativo da nossa própria aparência.

A última aula foi planejada a partir de uma brecha (DUBOC, 2012) que surgiu do questionamento de um aluno sobre finais felizes. Depois de muitas discussões sobre o assunto, que serão detalhadas mais adiante, percebi que seria relevante que os alunos tivessem a oportunidade de concordar ou discordar do final da história, de questioná-lo ou problematizá-lo e, se quisessem, poderiam transformá-lo por meio de uma breve história em quadrinhos.

²⁶ “Anime ou animê (como é dito no Brasil) é o nome dado para o tipo de desenho animado produzido no Japão”. Definição disponível em: <https://www.significados.com.br/anime/>. Acesso em: maio de 2019.

2.2.1 Emergência 1: *What's beauty?*

(...)

P.: O que vocês acham da Rapunzel?

A1: Ela é linda!

A2: Maravilhosa!

A3: O cabelo dela é bem grande e da cor do ouro.

(...)

P.: Pessoal, o que vocês acham que faz uma pessoa ser bonita?

A1: Ah, eu acho que é uma pessoa legal, com um bom coração.

A4: Minha mãe sempre me fala isso também.

Depois de apresentar a história que seria lida neste segundo momento, questionei os alunos sobre conhecer a narrativa e o que achavam da Rapunzel, a personagem principal. No excerto acima podemos perceber que a primeira resposta deles está permeada por adjetivos positivos de aparência. Além disso, penso que na fala dos alunos existe também um discurso padrão, característico de um ciclo interpretativo (MONTE MÓR, 2013) do imaginário que princesas são sempre lindas.

Esse imaginário padrão em relação a princesas e príncipes encantados também esteve em evidência quando os alunos foram solicitados a se imaginarem nesse papel e se retratarem como um príncipe ou princesa. Apesar da diversidade física encontrada no grupo, os desenhos apresentavam características muito padronizadas, como podemos ver nos dois desenhos representados a seguir:

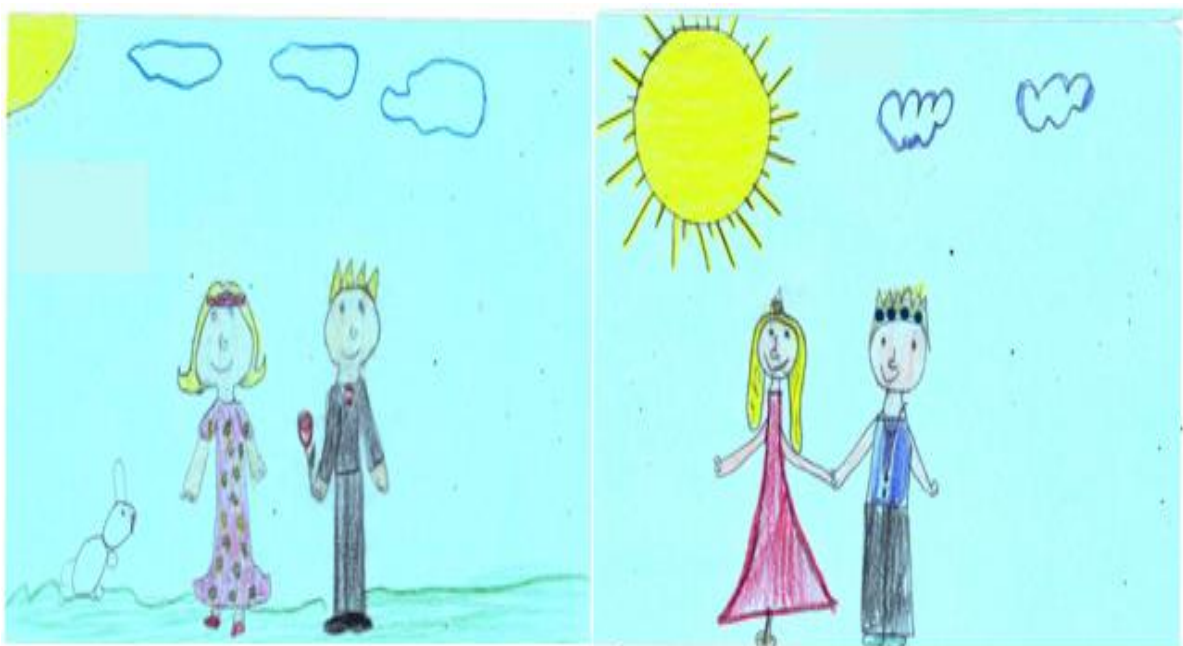


Figura 7: Produção dos alunos - *Princes and princesses*: um autorretrato.

Tendo em vista que os desenhos não representavam as características individuais dos alunos, mas sim uma imagem padrão dos protagonistas de muitos contos de fadas, sugeri aos alunos um exercício de expansão de perspectivas, que segundo Monte Mór (2013) ocorre em três dimensões: individual, coletiva e global. Acredito que essas dimensões apresentadas pela autora não são fixas quanto à ordem em que ocorrem. Sendo assim, propus aos alunos um olhar global de diferentes princesas e príncipes apresentados em outros contos de fada, como Sherek e Fiona, por exemplo, um casal que foge por completo aos padrões de beleza e aparência.

Com a apresentação de slides que está disponível no anexo II desta dissertação, os alunos conheceram outras princesas e príncipes e também visualizaram os clássicos personagens em outros padrões físicos. Essa atividade possibilitou aos alunos o que Mignolo (2000) chama de *border thinking*, colocando-os diante de versões à margem dos “modelos considerados universalmente válidos nas perspectivas eurocêntricas e ocidentais”. (ROCHA e MACIEL, p. 19, 2013). Esse conceito também vai ao encontro do que Rocha e Maciel (2013) chamam de centro e margem, ou seja, no que diz respeito aos padrões de beleza, o corpo magro, o cabelo liso e os olhos, pele e cabelos claros são características que se apresentam no centro e à margem está a diversidade de aparências e de beleza.

Depois de pensar sob uma ótica global, os alunos foram convidados a refletir sobre as características físicas do grupo, descrevendo as características do outro, o que percebo como uma expansão de perspectiva na dimensão coletiva (MONTE MÓR, 2012). Por fim, na dimensão individual, solicitei aos alunos que repensassem seus autorretratos e se achassem necessário, que refizessem os desenhos para que esses realmente representassem a beleza de cada um, como vemos na página seguinte.



Figura 3: Produção dos alunos – Novos autorretratos.

Considero essa atividade como uma proposta de deslocamento e ruptura (ROCHA e MACIEL, 2013) do ciclo interpretativo. Para os autores, esse exercício possibilitado pelos letramentos críticos “é um modo de resistência a discursos e forças hegemônicas” (*ibidem*, p. 20). Nesse caso, enxergo o discurso hegemônico como aquele que entende beleza dentro do padrão representado no primeiro autorretrato dos alunos: cabelo liso, olhos claros e pele branca. Do mesmo modo, nas interações iniciais os alunos apresentaram uma padronização no modo de pensar características físicas dos personagens em contos de fada. Ao enxergar os personagens sob o olhar da diversidade, percebo uma ruptura no modo de pensar, o repensar, o “eu não pensava assim”, um deslocamento do centro para a margem.

Penso que por meio dos slides apresentados aos alunos (anexo II), foi possível evidenciar que já existe uma preocupação em representar a diversidade das pessoas nos filmes e contos de fadas. Valente, por exemplo, tem cabelo ruivo, cacheado e tem sardas no rosto; Mulan é uma representante das mulheres asiáticas; Tiana e Moana são princesas negras; Fiona e Shrek são um casal que foge aos padrões convencionais, pois são gordos, verdes, vivem em um pântano e são ogros. Assim, mesmo fugindo dos padrões hegemônicos e centralizadores de

beleza, eles são príncipes e princesas encantadas e representam diferentes noções de beleza. Essas mudanças nos modos de representação viabilizam a legitimação do que é visto como marginalizado (ROCHA e MACIEL, 2013) no que diz respeito à beleza.

Outro aspecto que me chama atenção no excerto inicial foi que, em uma tentativa de problematizar as razões pelas quais os alunos enxergam beleza em Rapunzel, percebo meu questionamento aos alunos sobre quais características são necessárias para que alguém seja considerado belo. Ainda influenciada por uma corrente emancipatória (MACIEL, 2014) dos letramentos críticos, imagino que a resposta dos alunos também estaria voltada para aspectos físicos. No entanto, há uma resposta inesperada das crianças no sentido de que a beleza para eles está relacionada ao que a pessoa é por dentro. No que diz respeito ao que era esperado, revisito o que Menezes de Souza (2013, em entrevista) questiona quando pensa em uma redefinição dos letramentos críticos: quem sou eu para determinar o que está certo ou errado? Como posso determinar sobre quais aspectos os alunos podem ter uma percepção crítica? Quem resolve se os alunos são ou não sujeitos críticos? E quem pode se dizer apto a emancipar quem?

Esses questionamentos vão novamente ao encontro do objetivo específico desta pesquisa de observar como a perspectiva dos letramentos críticos pode ressignificar práticas e olhares desta pesquisadora/professora. Além disso, o posicionamento dos alunos, diferente do esperado por mim, pode exemplificar o que Monte Mór (2012, em mesa redonda) classifica como uma falácia atribuída ao sentido de crítica. Segundo a autora, ainda existe uma crença de que ser crítico apresenta uma relação de dependência do nível de escolaridade do sujeito e, portanto, quanto mais idade e tempo de estudo, mais crítico um sujeito é. No entanto, lembro ao leitor que os sujeitos desta pesquisa são crianças com idade média de oito anos e ainda no terceiro ano do ensino fundamental. Sendo assim, constata-se que o discurso que coloca a percepção crítica como algo dependente da idade / escolaridade é questionável.

2.2.2. Emergência 2: *What is happiness?*

P.: Then, Rapunzel and the Prince returned to his kingdom, where they married and lived happily ever after.²⁷

A1: Ahh professora, porque sempre tem que terminar com um final feliz?

O excerto acima mostra o questionamento do aluno que me proporcionou um momento de deslocamento e ruptura (ROCHA e MACIEL, 2013) do ciclo interpretativo que eu tinha sobre o que realmente são letramentos críticos. Antes dessa fala do aluno, eu estava me colocando em uma posição de quem desvenda verdades e apresenta aos alunos os mecanismos de manipulação nos textos (MENEZES DE SOUZA, 2011b) e daquilo que Maciel (2014) aborda como lógica da emancipação. O questionamento do aluno me tirou dessa posição de professora emancipadora e um tema ainda não imaginado por mim emergiu e assim pude compreender que os alunos podem ter uma atitude crítica acerca de aspectos que eu, professora, ainda não tenha concebido.

Além de me oportunizar esse momento de expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2013), a pergunta do aluno me ajudou a conceber a ideia de emergência (SOMERVILLE, 2007) na prática. O tom de indignação usado pelo aluno para questionar o motivo pelo qual os contos de fadas sempre terminam com um final feliz, levou-me também a revisitar o conceito de brecha (DUBOC, 2012) para ler o final de *Rapunzel* de maneira mais crítica. Maciel (2014) ressalta que a percepção do pesquisador pressupõe uma escuta sensível, possibilitando o entendimento do contexto do outro e a identificação de questões não imaginadas. Ao planejar a leitura e as atividades relacionadas ao conto de fadas, não tive a mesma percepção do aluno, não problematizei o final sempre feliz. Mas, para o contexto dele, que parecia não enxergar a vida como um conto de fadas, a felicidade não é uma constante, o que também se evidencia no seguinte excerto:

P.: A1, você pode repetir sua pergunta para seus colegas que não ouviram?

()

A1: Por que sempre é um final feliz? Na vida real não é assim.

A2: Porque é conto de fada 'ué'!

A3: Lógico que vai ser feliz, igual filme!

²⁷ Traduzido como: Então Rapunzel e o príncipe voltaram ao seu reino, onde se casaram e viveram felizes para sempre.

A4: A Rapunzel passou por coisas muito ruins e se casou com um príncipe, então com certeza ela foi feliz para sempre.

A partir desses diálogos, posso ainda inferir que, para o aluno um, o casamento entre um príncipe e uma princesa não é sinônimo de felicidade. É possível também que ele não acredite que as pessoas sejam felizes apenas no final da história, depois de sofrer tantas desventuras. Para ele, que ainda é uma criança de nove anos, a felicidade pode estar em coisas simples do seu cotidiano e pode vir seguida de um evento triste, desconstruindo a ideia de felicidade ‘para sempre’. Sobre perguntas, Jordão (2017, p.205) constata que:

Perguntas geram conhecimento e aprendizagem; a instabilidade permite a transformação e a agência; a improvisação revela sensibilidade ao contexto e capacidade de refazer planos contingentemente, ou seja, conforme se configurarem as características do tempo e do espaço que constituem as práticas locais de letramento.

A pergunta feita pelo aluno possibilitou que as reflexões sobre a história lida tomasse outro direcionamento, isto é, a agência crítica desse aluno permitiu a transformação do que já havia sido planejado por mim professora. O não esperado, o improvisado e a surpresa emergentes dessa pergunta me ajudaram a compreender a importância de estar aberta para escutar as demandas do contexto em que estou inserida e disponível para o replanejamento. Ademais, observo que a resposta dada pelos próprios colegas da sala demonstra também o conhecimento deles sobre os contos de fadas. Eles entendem que esse gênero discursivo apresenta determinadas características que são fixas e uma delas é o final feliz, como um tipo de recompensa para os protagonistas, por seu sofrimento ao longo da narrativa (TONELLI, 2013).

É possível perceber que as percepções dos alunos são diferentes, apesar de estarem inseridos em um mesmo contexto. Menezes de Souza (2011a) entende que as diferenças de leitura dentro de um mesmo grupo podem ser explicadas pela *genealogia*. O autor enxerga esse conceito como um reconhecimento das “histórias sociais e coletivas” (*ibidem*, p. 133) que cada sujeito traz para o ato de leitura e de escrita. Dessa maneira, o modo como o aluno um (A1) questiona o final feliz pode ser explicado por seu contexto social e por suas vivências coletivas. Além disso,

esse conflito de ideias proporciona a emergência de outros momentos de criticidade e reflexão, como vemos no excerto a seguir.

P.: Bom, como a A4 disse, a Rapunzel teve um final feliz somente depois que ela enfrentou as dificuldades, saiu da torre e foi viver com o príncipe encantado. Mas o A1 acha que na vida real não é assim. Então, o que vocês acham? Será que depois que as pessoas adultas se casam elas são felizes para sempre também?

A3: Sim.

A5: Tem uns casais que não, 'né prô'!?

[...]

A6: Meu pai e minha mãe brigavam bastante, daí eles se separaram.

P.: Olha só pessoal, se os pais da A6 viviam juntos e brigavam, será que eles estavam felizes? Será que as pessoas são felizes o tempo todo? O que vocês acham?

A7: Meus pais também brigam às vezes, eles ficam tristes. Mas depois eles ficam felizes de novo.

A8: Quando minha mãe briga comigo, eu também fico triste, ela também. Mas depois, quando a gente brinca, eu fico feliz de novo.

P.: Então, parece que na vida real, tem momentos que ficamos felizes e outros momentos em que ficamos tristes e isso é normal, não é? A Rapunzel, por exemplo, será que ela estava todo o tempo triste na torre? E será que no reino do príncipe encantado ela esteve feliz todos os dias?

A9: Não, quando ela conversava com os animais amigos dela, ela ficava feliz.

O conflito de opiniões dos alunos no excerto acima nos ajuda a refletir sobre a relevância desse momento para ter o que Vetter (2008) chama de atitude crítica. Percebemos também que esse momento de crise (RICOEUR, 1977) sugere mudanças nos modos de pensar e assim os alunos expandem suas perspectivas (MONTE MÓR, 2013) e recorrem a situações de seu contexto sócio cultural para repensar suas ideias. Os alunos se utilizam de situações comuns do cotidiano, como desentendimentos entre casais e repreensão dos pais para com eles para constatar que a felicidade não é algo fixo, estável e constante. Eles concebem a ideia de que todos nós temos momentos de felicidade e de tristeza, que os sentimentos mudam de acordo com as situações que acontecem em nossas vidas e que provavelmente com a Rapunzel não seria diferente.

Como os alunos destacaram e consonante a Tonelli (2013), é uma característica de contos de fadas que exista um início de tranquilidade, um momento de dificuldades e sofrimento e um final feliz, como um tipo de recompensa ao personagem principal. Essa estrutura narrativa reforça a ideia de que a felicidade está apenas no final, depois de enfrentar momentos ruins, além de dar a noção de

felicidade como um estado de espírito imutável, como se depois de ser feliz, o indivíduo não terá outros momentos de tristeza. Sendo assim, o fato de os alunos concluírem que felicidade não é uma constante na vida real, os coloca como sujeitos críticos. Além disso, eles não se apresentam como indivíduos conduzidos à criticidade, mas como sujeitos autônomos em seus letramentos críticos.

Tendo as interações dos alunos sobre final feliz como ponto de partida, apresentei aos alunos outro questionamento:

*P.: E será que teria outro final feliz pra essa história?
(falas entrepostas)*

A8: Se ela encontrasse os pais também, 'né'!?

Diante dos momentos de discussão e reflexão propiciadas pelos alunos sobre o assunto, propus a eles que repensassem o final da história, retomando o conceito de *redesign* que Janks (2016) entende como um ato de transformação e de reconstrução de textos e realidades sob a perspectiva dos letramentos críticos. Primeiramente, eles problematizaram e desconstruíram a ideia de 'felizes para sempre' e em segundo lugar eles a reconstruíram, pensando em outros finais para esse conto, refletindo sobre o que é ser feliz e estendendo essa compreensão para as diferentes formas de enxergar felicidade. Apresento ao leitor um dos finais, ilustrado por um grupo de cinco alunos da turma:



Figura 9: Produção dos alunos – Para além do “felizes para sempre”!

Nesse possível final, os alunos mantiveram dois fatos da história: que a Rapunzel foi salva da torre e que ela e o príncipe se casaram. Mas para além desse final, os alunos representaram Rapunzel e o príncipe com seus filhos e, no último quadrinho, o encontro de Rapunzel com seus pais. O título dado pelos alunos: “O fim pode ser um recomeço”, sugere que a história continua. O encontro de Rapunzel com seus pais sugere um novo começo para todos eles e fica a critério do leitor imaginar quais fatos poderiam acontecer depois do fim.

Essa atividade não estava prevista antes da interação que tivemos ao longo da história, mas foi planejada depois de uma brecha (DUBOC, 2012) encontrada no questionamento de um dos alunos a respeito do final feliz. Em consonância a Duboc (*ibidem*), compreendo que esse acontecimento se caracterizou como brecha porque interrompeu o direcionamento que eu havia previsto para as produções e interações a respeito de Rapunzel. Foi uma mudança de cenário, uma interrupção no que estava planejado que ocorreu depois de um questionamento, de uma brecha presente na fala de um dos sujeitos da pesquisa.

Conforme interpreto de Duboc (*ibidem*), as brechas emergentes da prática pedagógica apresentam três características principais: a indeterminação, a imprevisibilidade e a emergência. A atitude tomada pelo professor nesses momentos é o que a autora chama de uma atitude curricular crítica. No entanto, apesar de toda a incerteza que envolve o conceito de *brecha*, Duboc (*ibidem*, p. 99) entende que são necessárias “formas de sistematização para melhor lidar com as incertezas e as imprevisibilidades, afinal, a sala de aula é concreta, é real e necessita de rumos, desde que estes não sejam hegemônicos e fixos”. A partir dessa necessidade, a autora ressignifica as categorias apresentadas por Kalantzis e Cope (2008) e propõem as seguintes etapas:

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

Reconhecendo que as atividades propostas depois da leitura de Rapunzel foram planejadas a partir do que emergiu das interações dos alunos, isto é, das *brechas* ou *emergências* (SOMERVILLE, 2007), entendo que as atitudes curriculares (DUBOC, 2012) tomadas podem ser sistematizadas. Tendo em vista que a sistematização proposta pela autora não deve ser vista como fixa ou padronizada (DUBOC, 2017), apresento ao leitor o seguinte quadro:

Etapas (DUBOC, 2012; 2017)	Emergência 1: <i>What is beauty?</i>	Emergência 2: <i>What is happiness?</i>
Experiências com o conhecido	A personagem Rapunzel e suas características físicas.	O final feliz da Rapunzel, seguindo o padrão dos contos de fadas.
Experiência com o novo	Conhecer outros personagens de contos de fadas e suas aparências.	
Conceituações	O que é beleza?	Por que o final é feliz? O que é felicidade?
Conexões locais e globais	Local: representação da própria beleza (autorretratos) e reconhecimento da diversidade na sala de aula. Global: Perceber a diversidade já retratada em novos personagens de contos de fadas.	Local: percepção da felicidade como algo instável e mutável; exemplificação dessa condição variável de felicidade por meio de exemplos pessoais e familiares.
Expansão de perspectivas	Enxergar beleza além dos padrões impostos pela sociedade e reforçados por muitas histórias e desenhos infantis.	Desconstruir a ideia de felicidade para sempre para compreender que é normal sentir-se feliz em alguns momentos e triste em outros.
Transformação	Redesenhar seus autorretratos.	Repensar o final da história.

Quadro 6: Sistematização da atitude curricular nas brechas dos letramentos críticos.

A respeito da experiência com o conhecido, entendo que a leitura de uma história familiar ao universo infantil, que já tem versões em filmes e desenhos, pode “preparar o terreno para a problematização que se segue” (DUBOC, 2012, p 99). As discussões acerca da aparência da personagem e do final feliz cumprem também esse papel de algo familiar aos alunos que pode ser ponto de partida para reflexões críticas. A experiência com o novo, para mim, foi proposta apenas na emergência um por entender que a partir da necessidade de legitimar padrões de beleza marginalizados (ROCHA e MACIEL, 2013) e por meio de slides (anexo II) os alunos conheceram novos príncipes e princesas encantados. Já na segunda emergência, não identifiquei um momento como esse e, com base em Duboc (2017), compreendo que algumas etapas podem ser omitidas, visto que essa sistematização não é fixa.

Sobre as etapas de conceituação, percebo que essas são na verdade questionamentos feitos por mim ou pelos alunos e representam os conhecimentos sociais dos quais nos apropriamos para expandir as perspectivas e para promover transformações. Entender o conceito de beleza e de felicidade foi importante para que os alunos pudessem reconstruir seus autorretratos e para recriar o final de Rapunzel. Da mesma maneira, os exemplos locais e globais desses conceitos também auxiliaram os alunos na expansão de suas perspectivas (MONTE MÓR, 2013) e na ampliação de suas visões de mundo com vistas ao reconhecimento da heterogeneidade e multiplicidade dos modos que as pessoas enxergam e vivenciam a beleza e a felicidade.

Por fim, as etapas de transformações convergem ao que Janks (2016) percebe como exercício de *redesign* nos letramentos críticos. Os alunos reconstruíram os sentidos dos textos lidos, ao invés de destruí-los e isso se evidencia quando eles continuam o final da história, sem a intenção de mudá-lo por completo. Para Duboc (2012), a etapa da transformação é o momento da agência, da atitude curricular; é uma resposta aos sentidos problematizados ao longo da leitura, uma atitude sobre os textos e os contextos.

2.3. *The ugly duckling*

Diante da ênfase dada ao conceito de beleza, a escolha da terceira história dialoga com o que os alunos conceituaram como belo na história anterior. A narrativa de um patinho que é rejeitado por sua aparência desde o nascimento também se encaixa no que Tonelli (2013) considera como característica dos contos de fada. O patinho nasce maior e com uma cor diferente de seus irmãos. Todos riem dele e o rejeitam, então ele decide fugir e passa por momentos difíceis de solidão. Depois de um tempo ele encontra uma pessoa que quer cuidar dele; e certo dia, ao se olhar no reflexo da água, percebe que era na verdade um lindo cisne.

A escolha dessa história justifica-se pelas possibilidades de discutir conceitos de rejeição, *bullying* e solidão. No entanto, destaco que esses conceitos foram os que eu utilizei para escolher o material, consciente de que eles provavelmente mudariam ao longo das interações e discussões. Isso por que, com a vivência do que emergiu nas histórias anteriores, pude desenvolver o que Morgan (2011) chama de senso de surpresa. Era esperado que outros conceitos emergissem e que esses que eu havia predefinido poderiam não ser contemplados. Quanto ao aspecto linguístico foi possível abordar o vocabulário de animais da fazenda.

Da mesma forma que nas histórias anteriores, foram utilizadas três aulas de 50 minutos para o desenvolvimento das atividades com a narrativa do patinho feio. Na primeira aula, fizemos a leitura coletiva do livro e discutimos sobre aspectos que interessavam os alunos. A partir dos diálogos nessa primeira aula, pude perceber que as crianças estavam contemplando em parte os temas rejeição e solidão, mas com uma ênfase no que poderia ser feito para ajudar o personagem, o que me fez pensar em atividades que também contemplassem o conceito de empatia.

Na segunda aula, desenvolvemos uma atividade em que um desenho do patinho feio demonstrava que o mesmo estava triste e ao redor dele havia balões de falas, que utilizamos para dizer palavras de afeto para ele, abordando assim o senso de empatia. Por fim, na terceira aula, desenvolvemos uma atividade em que os alunos representavam a família do patinho feio e escreviam uma frase que emergiu dos nossos diálogos com o intuito de repensar a atitude dos personagens que rejeitaram o patinho ao longo da história.

2.3.1 Emergência 1: *Not ugly, he is only different!*

[...]

P: I'm a beautiful swan, he whispered happily! Olhem só! Que tipo de pássaro ele era?

A1: Ahh! Agora eu entendi. Ele não era feio. Ele só não era um pato, ele era um cisne. Quando ele achou os outros cisnes ele viu que era bonito!

A2: Ele não era feio, ele só era diferente dos outros patos.

A3: Se eu tivesse lá, eu ia ajudar ele! Contar que ele era um cisne.

No excerto acima é possível perceber que ao descobrir que o patinho feio era na verdade um cisne, os alunos compreendem o motivo para ele ser diferente de sua família. Essa descoberta faz com que um dos alunos reflita sobre um modo de interferir na narrativa, caso pudesse. Na perspectiva desse aluno, ele poderia ter contado ao patinho o porquê dele ser diferente de seus irmãos, informando que na verdade ele era um cisne. Essa fala demonstra um desejo do aluno em ajudar o personagem e por meio da escuta sensível (MACIEL, 2017) para essa constatação foi possível identificar um tema não imaginado previamente: a empatia.

Sobre empatia, o *Dicionário Online de Língua Portuguesa* atribui ao termo o sentido de: “Identificação de um sujeito com outro; quando alguém, através de suas próprias especulações ou sensações, se coloca no lugar de outra pessoa, tentando entendê-la”²⁸. Quando o aluno pensa em algo que poderia ter sido feito para evitar o sofrimento do personagem, ele está se colocando no lugar do outro. Sob a ótica de suas próprias especulações e sensações, o aluno imagina que deve ter sido muito difícil para o patinho lidar com a rejeição dos personagens, exclusivamente por conta da aparência. Consoante a essa noção de empatia, Takaki (2017, p. 38) destaca que “é preciso se colocar na situação do outro para entender suas percepções” e isso esteve evidenciado na fala do aluno.

Novamente a percepção de um aluno, mesmo não sendo prevista, motivou as discussões e produções que seriam desenvolvidas, o que corrobora com a afirmação de que “o conhecimento local pode interferir nas percepções do pesquisador e vice-versa” (MACIEL, 2017, p. 108). Além disso, percebo que quando o aluno escolhe uma maneira de contribuir com o enredo e cria até mesmo um modo de se colocar na narrativa, ele está transformando sua leitura “ingênua” em uma leitura “rigorosa” (MENEZES DE SOUZA, 2011a). A respeito da ingenuidade e rigor,

²⁸ DICIO. Empatia. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/empatia/>. Acesso em: fevereiro de 2019.

o autor revisa Freire (2005) para afirmar que a curiosidade é a responsável pelo processo de reflexão crítica. Para Menezes de Souza, o rigor não é algo metódico, mas na verdade esse é ato de superar uma leitura baseada no senso comum.

Essas acepções dialogam com a visão de leitura contemplada em escola e universidades atualmente (MONTE MÓR, 2011), pois para a autora ainda não é considerado nesses ambientes que os processos de leitura mudaram. Essa mudança nos modos de leitura pode ser vivenciada na escola por meio de práticas de letramentos críticos. A respeito disso, Jordão (2017) concorda que os letramentos críticos necessitam de variedade e não somente variedade de textos. É preciso variar as formas de ler o texto e maneira de trabalhar com ele. Desse modo, a figura a seguir exemplificará essa variedade nos modos de ler e lidar com os textos.

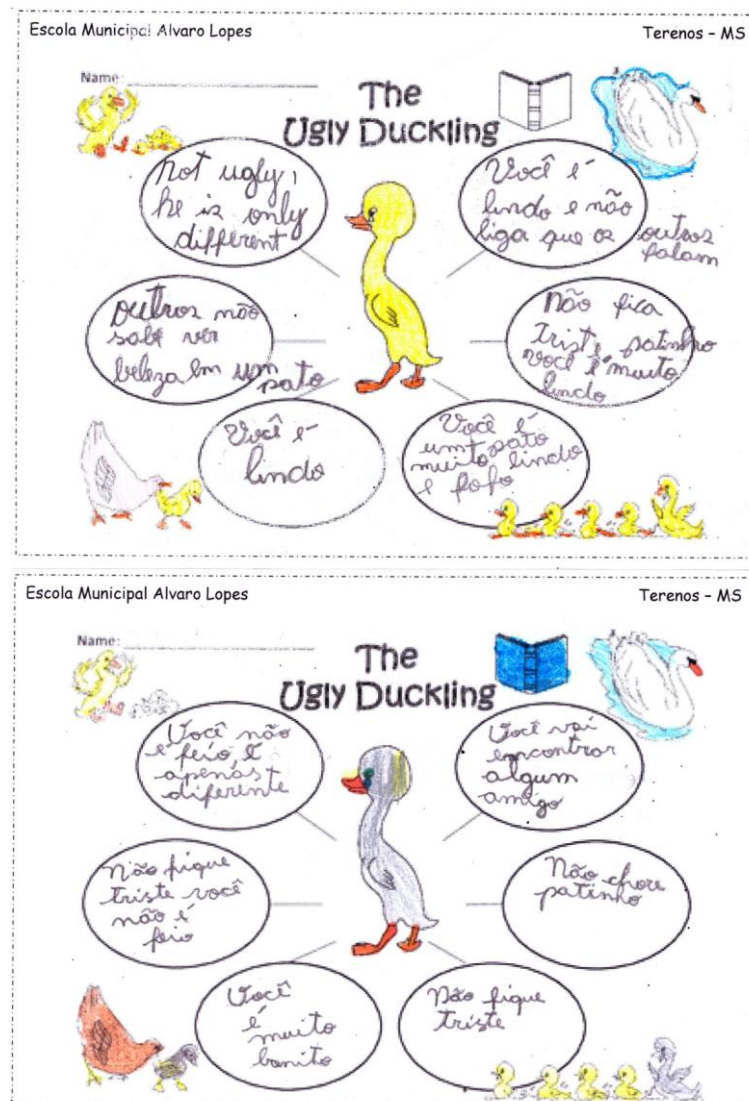


Figura 10: Produção dos alunos – Help the ugly duckling!

Nesta produção dos alunos, percebo que eles puderam se colocar dentro da história e interferir nela, dizendo ao personagem principal frases que poderiam fazê-los se sentir melhor. Dessa maneira, os alunos vestem outras lentes, se colocam no lugar do outro e assim têm a oportunidade de desenvolver importantes premissas dos letramentos críticos: a contextualização, a subjetividade e a heterogeneidade (DUBOC, 2017). Essa afirmação dialoga também com a comparação de Takaki (2017) a respeito da linguagem e do futebol, tendo em vista que em ambos é preciso reconhecer a possibilidade de atribuir novos significados e reinterpretá-los. Desse modo, entendo que ao ler a história do patinho feio e discutir sobre ela, os alunos ressignificam alguns sentidos e convicções da narrativa, reconhecendo que a linguagem e os textos estão em constante movimento. Nesse mesmo sentido, Rocha (2012) destaca a importância de:

múltiplas práticas outras, permitindo que os alunos atuem a partir de seus pontos fortes e interesses centrais – como quer a Pedagogia dos Multiletramentos – e construam outras formas, híbridas, de conhecer, saber, sentir e agir em diferentes mundos sociais, sob perspectivas transformadoras e éticas. (ROCHA, 2012, p. 187)

Com base nessa afirmação, reitero que mesmo tendo como enfoque principal as práticas de letramentos críticos, em diversos momentos as interações e produções dos alunos nesta pesquisa estiveram permeadas pela Pedagogia dos Multiletramentos e pela Teoria dos *designs* (COPE e KALANTZIS, 2000). No caso da história *The Ugly Duckling*, por exemplo, percebo que os alunos tinham um *available design* que era a própria narrativa. No ato de *designing*, os alunos construíram sentidos por meio da narrativa, refletindo como era difícil para o personagem lidar com tamanha rejeição, sem saber que na verdade ele era um cisne. Os alunos se colocaram no lugar do personagem e constataram que se estivessem na história, eles fariam diferente dos outros e diriam ao patinho palavras de carinho e afeto.

Desse modo, as produções dos alunos com frases que diriam ao personagem se estivessem na história constituem o que Cope e Kalantzis (2000) chamam de *The Redesigned*, bem como o cartaz da página seguinte, já apresentado em outro momento desta pesquisa.



Figura 4: Produção dos alunos – O que eu diria para o patinho feio se estivesse na história?

Outro aspecto que percebo emergir nas interações e nas discussões possibilitadas por meio da história infantil *The Ugly duckling* é a expansão de perspectivas e o desenvolvido do olhar (MONTE MÓR, 2018). Essas noções, já abordadas em outros textos da autora, são vistas como um ato de expandir os conhecimentos e conceber outras formas de pensamento e de interpretação. Nesse sentido, a autora afirma que existem muitos modos de possibilitar esse exercício de expansão de perspectiva e desenvolvimento do olhar, além de não existir um único, correto, ou melhor.

Sendo assim, interpreto que o trabalho desenvolvido com os alunos nessa última história infantil constitui-se como uma alternativa de leitura e de interpretação dos sentidos que ofereceu aos alunos exercícios para ampliar os olhares e as perspectivas. Mesmo sendo uma narrativa conhecida do público infantil, os alunos buscaram novos pontos de vista e novos olhares para a narrativa e romperam com o *habitus interpretativo* que naturaliza a rejeição e a tristeza vivida pelo personagem principal. Desse modo, os alunos visualizaram uma cena nova na história, um momento em que eles adentravam a narrativa e agiam na tentativa de transformar um cenário. Essa busca por transformação de cenários da narrativa se evidencia também na produção apresentada na página seguinte.

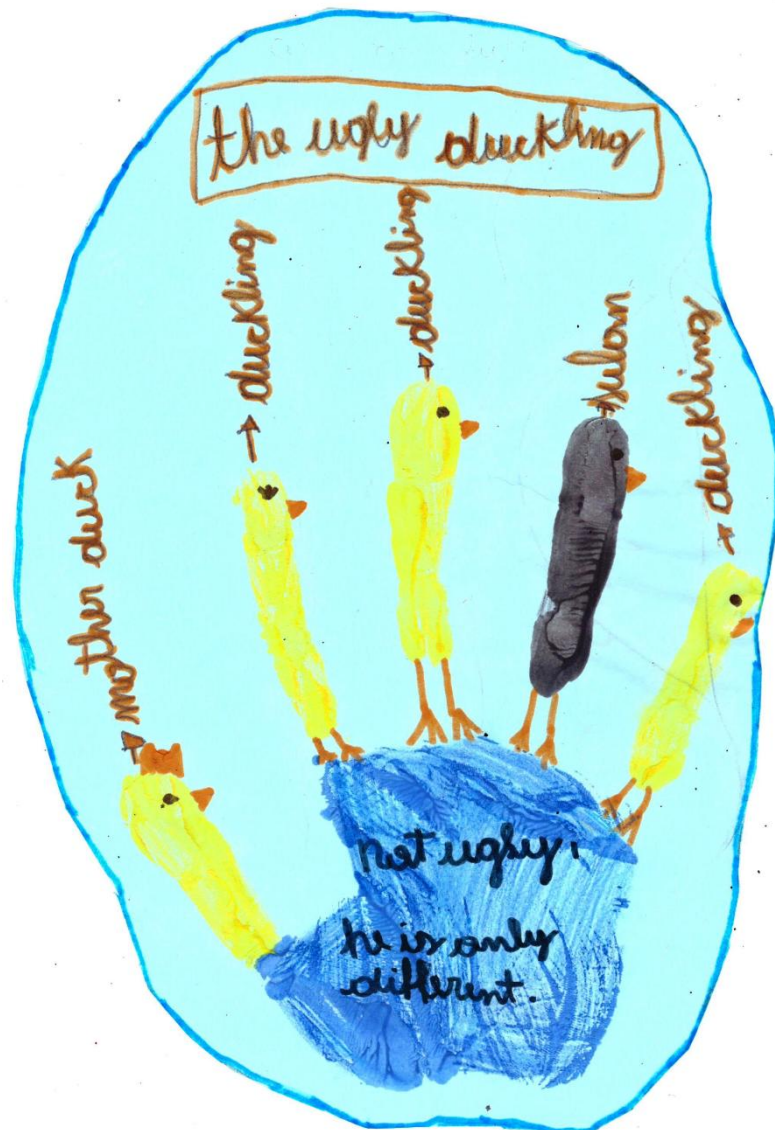


Figura 12: Produção dos alunos – *Not ugly, he is only different.*

Como última produção a respeito de *The ugly duckling*, os alunos desenvolveram um desenho em que retratavam o patinho feio no lago com sua família e deixavam uma mensagem para os personagens, avisando que o patinho não era feio, mas apenas diferente. Mais uma vez os alunos estavam tentando interferir em uma cena da narrativa, com o intuito de transformar algo que para eles não era natural – a própria família do patinho o tratando mal somente por conta de sua aparência.

Tendo apresentado a análise dos dados coletados por meio da terceira narrativa, reflito a respeito de alguns aspectos relacionados às três histórias infantis. A expansão de perspectiva e o desenvolvimento do olhar propostos por Monte Mór

(2018) também se estende a mim de maneira significativa. Afirmo isso por perceber que nos três textos, os aspectos a serem problematizados ou ressignificados não foram os que eu tinha imaginado previamente. Foi essa característica que me levou a repensar o modo de apresentar e interpretar os dados, optando por tratar as interações dos alunos como emergências. Desse modo, ressalto mais uma vez que as discussões, interações e produções foram analisadas por meio de subitens chamados de emergências pelo caráter deslizante, incerto e instável de cada fala dos alunos, tendo em vista que elas geravam surpresa e conflito com relação ao que eu havia imaginado previamente.

Findando este capítulo da dissertação percebo que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado e a análise dos dados descreve e interpreta momentos e também exercícios de letramentos críticos que emergiram da leitura de três histórias infantis. Além disso, vivências e realidades dos alunos contribuíram para que os sentidos fossem construídos e reconstruídos, do mesmo modo que eu pude ressignificar meus olhares e minhas práticas por meio dessas análises e desta pesquisa. As considerações finais que se seguem poderão reiterar os objetivos e resultados alcançados, além das ressignificações possibilitadas por este estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que vem depois costuma indicar progresso. Somos levados a pensar dessa maneira, pois aprendemos a construir sentido assim. [...] É o fluxo natural da evolução [...] expectativa, promessa, ideia de melhoria. (MONTE MÓR, 2016, em comunicação oral).

Início minhas considerações finais com essa fala de Monte Mór em uma comunicação oral no ano de 2016, quando eu ainda frequentava as aulas do mestrado acadêmico como aluna especial. Anotei algumas considerações da autora em um caderno e revisitando essas anotações percebo que elas dialogam com esse momento da escrita. Revozeando Monte Mór, afirmo que essas considerações finais não são apresentadas para indicar algum progresso ou evolução, isto é não quero neste momento final indicar uma ideia de melhorias ou de soluções prontas.

Ao contrário disso, percebo que esta pesquisa demonstra as indefinições, as incertezas e o senso de surpresa presentes nas práticas escolares. Enquanto Monte Mór dizia as palavras acima, ela apresentava a imagem de uma escada e afirmava que o caminho merece mais atenção do que o final dele. Assim, percebo que chego ao final de uma etapa acadêmica sem respostas prontas, sem soluções inquestionáveis, o que de certo modo esperava no início. A sensação de incompletude permanece e não encaro isso como algo negativo, mas sim com um olhar para o que está por vir, o que ainda não sei e o que ainda não espero, isto é, aquilo que ainda pode emergir.

Nesse sentido, no capítulo I desta dissertação propus um percurso histórico com vistas a compreender a agenda transformadora que esteve em pauta nas discussões do *New London Group* (COPE e KALANTZIS, 2000). Os questionamentos do grupo e os estudos desses dois autores deram uma noção de como a sociedade e a educação foram se transformando até que chegassem a um momento educacional, denominado transformador. Nesse cenário, em que a globalização (KUMARAVADIVELU, 2012) e as novas formas de construir conhecimentos se apresentam como um desafio para a escola e para os professores, perspectivas de novos letramentos, multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2000) e letramentos críticos (LUKE, 2004) ganham espaço como modos de ler e compreender os textos e a sociedade.

Além disso, nesse primeiro capítulo, busquei apresentar noções a respeito do termo crítico(a) (PENNYCOOK, 2018; MONTE MÓR, 2013) com o intuito de evitar o uso imoderado do termo. Nesse sentido, retomo as palavras de Takaki (2017) a respeito de um ensino de língua inglesa que reafirme a possibilidade de uma educação, crítica e ética. Essa visão de ensino corrobora também para o contato com os paradoxos, em diálogos que auxiliem na compreensão de si e do outro, além de compartilhar autorias de conhecimento. Nessa mesma perspectiva, busco diferenciar os objetivos e os interesses da pedagogia crítica e dos letramentos críticos (JORDÃO, 2016; 2017), compreendendo que a agenda dos letramentos críticos não está mais direcionada à tentativa de desvendar verdades ocultas e opressoras dos autores dos textos, como ocorria na pedagogia crítica (FREIRE, 1987).

Nesse mesmo sentido, diferencio o letramento crítico tradicional, influenciado por binarismos de opressor - oprimido, leitor – autor, emancipador – emancipado, dos letramentos críticos redefinidos (MENEZES DE SOUZA, 2011a; 2011b). A relação entre o *eu* e do *outro* e toda a complexidade que a permeia foi apresentada como um novo objetivo dos letramentos críticos, além da compreensão de que os processos de escritura e de leitura de um texto são igualmente importantes na construção de sentidos. Desse modo, não se questiona apenas os interesses, as ideologias e o posicionamento do autor, mas também do leitor, tendo em vista que ambos os sujeitos são influenciados por suas histórias (FREIRE, 2005) e suas genealogias (HOY, 2005) em suas produções de significação.

Ademais, a atitude curricular nas brechas (DUBOC, 2012) e os multiletramentos críticos (LEGRAMANTE-BARBOSA, 2018) são duas perspectivas com as quais dialogo no primeiro capítulo a fim de fundamentar alguns aspectos da coleta e da análise dos dados. Essas perspectivas respaldam, por exemplo, a atitude de atenção aos momentos de surpresa que emergem nas interações, e o uso da teoria dos *designs* (COPE e KALANTZIS, 2000) em alguns momentos das aulas desenvolvidas ao longo da coleta dos dados.

Com o objetivo de descrever e analisar as interações e produções desenvolvidas no momento de coleta dos dados, o capítulo II desta pesquisa foi dividido em três itens principais, que correspondem a cada uma das histórias infantis utilizadas como instrumento de coleta dos dados. Em cada item apresentei ao leitor os motivos linguísticos e socioculturais que me levaram a escolher cada história,

uma breve descrição do enredo e das atividades que foram desenvolvidas nas aulas. Depois disso, divido cada um desses itens de acordo com as emergências (SOMERVILLE, 2007) vivenciadas nas interações, destacando o caráter incerto e o senso de surpresa (MORGAN, 2011), possibilitado nesses momentos.

A análise buscou alinhar as práticas aos aspectos teóricos contemplados no primeiro capítulo, sob uma perspectiva de letramentos críticos, analisando os momentos de conscientização crítica possibilitados por meio da leitura de cada uma das três histórias infantis. Nesse sentido, exercícios de letramentos críticos como o movimento de deslocamento do centro para a margem e de ruptura com o *habitus* interpretativo (ROCHA e MACIEL, 2013) foram evidenciados, bem como possibilidades de expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2013) e de emancipação revisitada (MACIEL, 2014).

Outro aspecto bastante recorrente na análise dos dados são os momentos em que os alunos fazem interpretações e leem criticamente os textos de uma maneira não esperada por mim. Nas três histórias isso ocorreu e foi esse o motivo para que eu optasse por apresentar os diálogos chamando-os de emergência (SOMERVILLE, 2017). Sendo assim, a atitude crítica dos alunos me fez abandonar a posição de professor emancipador que iniciei a pesquisa, me fazendo repensar e redirecionar a rota que havia planejado previamente. Essa noção dialoga com as reflexões de Morgan (2011) a respeito do quando aprendemos e ouvimos nossos alunos e não apenas ouvindo coisas que já acreditamos, mas ouvindo também novas perspectivas, permitindo novas ideias.

Todos esses momentos de surpresa, de emergência evidenciaram que um dos objetivos específicos desta pesquisa foi alcançado, visto que práticas e olhares meus foram ressignificados por meio dos momentos e exercícios de letramentos críticos que emergiram ao longo das interações. No que diz respeito aos outros dois objetivos específicos da pesquisa, acredito que foi possível perceber que brechas e emergências vivenciadas a partir da leitura das histórias infantis possibilitaram momentos de criticidade. Além disso, os aspectos da vida dos estudantes contribuíram de maneira significativa para a construção de sentidos em cada uma das histórias.

Em *Goldilocks and the three bears*, os alunos consideraram suas relações familiares para construir sentidos, do mesmo modo que em *Rapunzel*, os alunos levaram em conta suas experiências a respeito do sentimento de felicidade para

problematizar o “felizes para sempre”. Por fim, em *The ugly duckling* os alunos se colocaram no lugar do outro e interferiram na história em uma tentativa de mudar uma situação que eles não acharam natural. Sobre o objetivo geral da pesquisa, considero que esse também foi alcançado, afinal ao longo de toda a dissertação foram analisados momentos de letramentos críticos que emergiram da leitura das três histórias infantis escolhidas.

Retomando a afirmação que iniciou essas considerações finais reafirmo que este estudo não teve como objetivo apresentar modos únicos de ler criticamente ou de promover a cidadania crítica e participativa dos alunos. Reconheço também que esta pesquisa não se apresenta como uma solução os questionamentos iniciais da investigação a respeito de um ensino de inglês plurilíngue e mais significativo para os alunos. Monte Mór (2013) afirma, por exemplo, que há tempos as legislações educacionais têm advogado por uma formação crítica dos alunos e, por isso, existe um grande interesse em estudos de letramentos críticos.

Ainda assim, a autora entende que não existem fórmulas prontas para cumprir esses objetivos, de modo que uma variedade de linguagens, de textos e de modos (JORDÃO, 2017) é necessária nesse processo. Além disso, Monte Mór (2018, 303) ressalta que para o cumprimento desses objetivos, “o desenvolvimento do olhar se torna uma premência”, isto é, a expansão de perspectivas do professor faz parte da profissão e do comprometimento com a educação crítica.

Desse modo, encerro esta dissertação interpretando a epígrafe que o inicia: “A educação não é preparação para a vida, ela é a vida” (João Dewey). Utilizei essa afirmação como epígrafe e a utilizo novamente neste momento da escrita para ressaltar uma crença que passei a ter a partir dos estudos de multiletramentos e letramentos críticos, o aluno não está em nossa sala de aula para ser preparado para o que vai viver no mundo seja no aspecto social ou do trabalho. Na verdade, para mim, o aluno está em nossa sala de aula para viver, para ter experiências com o novo, com o desconhecido, para mudar de ideia, para repensar, para lidar com diferenças e com os conflitos.

Do mesmo modo, isso acontece comigo, pois esta pesquisa não me preparou para o que viria depois dela, ao invés disso, ela me proporcionou vivências ao longo do caminho, me propôs redirecionamentos e transformações ao passo que vivenciava a pesquisa. Minhas práticas e meus olhares foram se transformando lentamente e continuarão a se transformar. É nesse sentido que Morgan (2011)

diferencia a troca de ideias pré-estabelecidas, sem aberturas para o inesperado (*transaction*) da atitude de permitir o incerto e de transformar pensamentos e valores pré-definidos (*interaction*). Percebo que, nesta pesquisa, foi necessário que em diversos momentos as crenças e as expectativas fossem redefinidas. Assim, termino esta pesquisa com a certeza de que mudei e do mesmo modo que apresentei no início da pesquisa, em meu *lócus* de enunciação, essas transformações ocorreram sem que eu pudesse determinar exatamente quando.

Desse modo, acredito que esta pesquisa tem implicações significativas para o contexto público de ensino de inglês para crianças, podendo ser utilizado como ponto de partida para outras pesquisas e estudos. O estudo a respeito de materiais didáticos, de políticas públicas e também de práticas de ensino nesse contexto são temáticas que, a meu ver, podem ser investigadas e pesquisadas.

REFERÊNCIAS

AQUINO, A. L. de; TONELLI, J. R. A. Ensino de língua inglesa para crianças: um olhar sobre o desenvolvimento de atividades. **Revelli**. V. 9. N. 4. Dezembro/2017, p. 58-76.

BHABHA, H. K. 2000. *Minority Culture and Creative Anxiety*. Disponível em: http://www.britishcouncil.org/studies/reinventing_britain/bhabha. Acesso em: julho de 2019.

BARBOSA SILVA, T. *Um olhar situado sobre a ecologia de saberes no pibid: multiletramentos e formação de professores de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

BAUMAN, Z. *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. Tradução de AGUIAR, E. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BRANDÃO, J. *O uso do livro didático nas aulas de língua inglesa: resignificando uma unidade didática por meio da perspectiva dos multiletramentos*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2017.

CERVETTI, G; DAMICO, J. M.; PARDALES, J. S. *A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy*. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>. Acesso em Junho de 2017.

COPE, B. and KALANTZIS, M. *Learning by design*. Port Melbourne, Cambridge University Press, 2008.

_____. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge, 2000.

_____. *The teacher as Designer: pedagogy in the new media age*. **E-learning and Digital Media**. V.7. 2010.

CORADIM, J. N; TANACA, J. J. C. *Inglês nas Séries Iniciais e Inglês no Contexto de Língua Franca: Contribuições Reflexivas para Processos de Formação Continuada e Ensino-Aprendizagem*. *Gláuks Online*, v. 13, n. 1, p. 135-155, 2013.

DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: *Letramentos em terra de Paulo Freire*. TAKAKI, N. e MACIEL, R. (Orgs.). 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

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

DUFF, P. Qualitatives approaches to second language classroom research. In: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (Eds.) *Handbook of English language teaching*. Philadelphia: Kluwer, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo, Editora Unespe, 2005.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GARCIA, B. R. V. *Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

GEE, J.P. New alignments and Old literacies: From fast capitalism to the Canon. In: *Australian Reading Association Twentieth National Conference*. SCHORTLAND-JONES, B., BOSICH, B., RIVALLAND, J. Australian Reading Association, 1994.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de SILVA, T. T. da; louro, G. L. 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOY, D. C. *Critical resistance: from Poststructuralism to Post-Critique*. Cambridge, The MIT Press, 2005.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M. de; DIVANIZE, C. (Orgs.) *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

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

_____. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H. MACIEL, R. F (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores. 3. ed. 2017.

_____; FOGAÇA, F. C. *Ensino de inglês, Letramento crítico e Cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido*. **Línguas e Letras: Estudos linguísticos**. Paraná, v. 8, n. 14, p. 79 – 105, 2007.

_____. No tabuleiro da professora tem...letramento crítico? In: JESUS, D. M. de; DIVANIZE, C. (Orgs.) *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, A. B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?*. Campinas: Unicamp, 2005.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

_____. *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge University Press, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. *Language Teacher Education for a Global Society*. A modular for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing. Routledge, 2012.

LEGRAMANTE-BARBOSA, V. *Multiletramentos críticos e construção de sentidos em textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUKE, A. Two tales on the critical. In: NORTON, B. TOOHEY, K. (Eds.) *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press, 2004. P. 21-29.

MACIEL, R. F. Letramento crítico das políticas linguísticas e a formação de professores de línguas. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

_____. "Eu sei o que é bom pra você!" A lógica da emancipação revisitada e a formação de professores. In: ZACCHI, V. J; STELLA, P. R. (Orgs.) *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. 1. ed. Maceió: Udufal, 2014.

_____; ONO, F. T. P. Desaprendendo para aprender: questionamento sobre e para a formação docente. In: SANTOS, L. I. S.; MACIEL, R. F.; FORTILLI, S. C. (Orgs.). *Formação docente e ensino de Língua Portuguesa: resultado e perspectivas do/no Profletras – Região Centro-Oeste*. Cáceres/MT: UNEMAT, 2017.

MATTOS, A. M. de A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H. MACIEL, R. F (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores. 3. ed. 2017.

MARQUES, N. *Da formação continuada aos momentos de tensão em sala de aula: Rizoma, Emergência e Letramentos*. Campo Grande: Pontes, 2016.

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

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. *Hibridismo e tradução cultural em Bhabha*. Disponível em: <http://www.osdemethodology.org.uk>. Acesso em: agosto de 2018.

_____, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R. F. ; ARAÚJO, V. A. (orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a.

_____, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M; MARTINEZ, J. Z; HALU, R. C. *Formação desformatada – práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011b.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

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

_____. Expansão de perspectiva e desenvolvimento do olhar: um exercício de letramento crítico. In: MACIEL, R. F; TILIO, R.; JESUS, D. M. de; BARROS, A. L. E. C. de; (Orgs.) *Linguística aplicada para além das fronteiras*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

_____. “MULTI”, “TRANS” e “PLURAL”: Discutindo paradigmas. In: *Letramentos em terra de Paulo Freire*. TAKAKI, N. e MACIEL, R. (Orgs.). 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

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

MOURA, G. H. da C. *Um olhar para a formação de um professor de língua inglesa em contexto transnacional/transcultural: Brasil-Canadá-Cuba*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2017.

PASHBY, K. Demands on and of citizenship and schooling: “belonging” and “diversity” in the global imperative. In: O’SULLIVAN, M.; PASHBY, K. (Eds). *Citizenship education in the era of globalization: Canadian perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. p. 9-26.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics commons. In: MACIEL, R. F; TILIO, R.; JESUS, D. M. de; BARROS, A. L. E. C. de; (Orgs.) *Linguística aplicada para além das fronteiras*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

ROCHA, C. H. A interação na aula de inglês para alunos do 5º ano do ensino fundamental: um enfoque discursivo. **Revista de letras norteamericanas**. Estudos linguísticos, Sinop, v. 2, p. 9-42, jul./dez.2009.

ROCHA, C. H. *Reflexões sobre propostas sobre língua estrangeira no Ensino Fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. Campinas: Pontes, 2012.

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

_____; MACIEL, R. F.; MORGAN, B. Critical perspectives in language education and literacies: discussing key concepts. **Revista de Letras Norteamericanas**. Dossiê Temático em Linguística Aplicada: horizontes multidisciplinares. Sinop, v. 10, n. 23, p. 64-79, outubro 2017.

ROJO, R. *Letramentos Múltiplos: a escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, L. *Pós-humano. Entrevista – Capital natural*. 7 de outubro de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4nQqHE3cuPU>. Acesso em: maio de 2018.

SANTOS, L. I. S. *Língua inglesa em anos iniciais da educação básica pública: (re) pensar o planejamento para alcançar objetivos de aprendizagem significativa*. Anais eletrônicos. IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2010. p. 1-16.

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

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOMERVILLE, M. Postmodern emergence. **International Journal of Qualitative Studies in Education**. Vol. 20, n. 2, March/April, 2007, pp. 225-243.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, 78. Out. 2017, p. 3-46.

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

_____. Futebol, linguagens e sociedade. In: *Letramentos em terra de Paulo Freire*. TAKAKI, N. e MACIEL, R. (Orgs.). 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis e ensino de Inglês para crianças: reflexões e contribuições. **Revista de Ciências Humanas**: Viçosa, v. 13, n. 2, p. 297-315, jul./dez. 2013.

_____. *Histórias infantis no ensino de Língua Inglesa para crianças*. Dissertação de mestrado. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005.

_____. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, v. 30, n. 1, p. 19-27, 2008.

VATTIMO, G. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Trad. Eduardo Brandão. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXOS

Anexo 1 – Matriz curricular da Escola Municipal Álvaro Lopes Ensino Fundamental



Estado de Mato Grosso do Sul
Município de Terenos
Escolas Municipais

MATRIZ CURRICULAR DA ESCOLA MUNICIPAL ÁLVARO LOPES
ENSINO FUNDAMENTAL.

Ano: a partir de 2018.

Turno: diurno

Semana Letiva: 5 (cinco) dias

Hora/Aula: 50 (cinquenta) minutos.

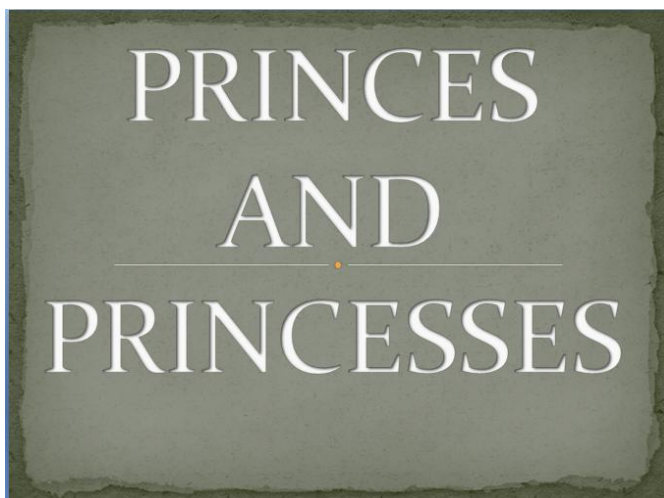
Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias.

		Ensino Fundamental									
Áreas de Conhecimentos	Componentes Curriculares	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
		Ciências da Natureza	Ciências da Natureza	03	03	03	03	03	03	03	03
Matemática	Matemática	06	06	06	06	06	05	06	05	06	
Ciências Humanas	História	02	02	02	02	02	02	02	02	02	
	Geografia	02	02	02	02	02	02	02	02	02	
Linguagens	Língua Portuguesa	06	06	06	06	06	06	05	06	05	
	Arte	02	02	02	02	02	02	02	02	02	
	Educação Física	02	02	02	02	02	02	02	02	02	
	Língua Estrangeira Moderna Inglês	02	02	02	02	02	03	03	03	03	
Ensino Religioso							01	01	01	01	
Totais de cargas horárias	Semanal em hora/aula	25	25	25	25	25	26	26	26	26	
	Total Anual em hora/aula	1000	1000	1000	1000	1000	1040	1040	1040	1040	
	Total Anual em horas	834	834	834	834	834	867	867	867	867	

O Ensino Religioso é de matrícula facultativa ao aluno dos anos finais do ensino fundamental.

Aprovada pela Ata 001/2018, de 02 de fevereiro de 2018.

Anexo 2 – Slides sobre a diversidade de príncipes e princesas



Slide 1:



Slide 2:



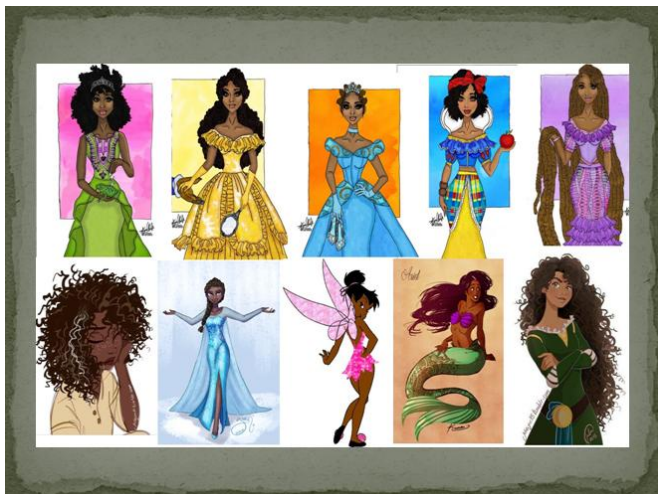
Slide 3:



Slide 4:



Slide 5:



Slide 6:



Slide 7:



Slide 8:



Slide 9:



Slide 10:



Slide 11:



Slide 12:



Slide 13: