



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

---

**JÉSSICA REZENDE DINIZ BRANDÃO**

**O USO DO LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA:  
RESSIGNIFICANDO UMA UNIDADE DIDÁTICA POR MEIO DA PERSPECTIVA  
DOS MULTILETRAMENTOS.**

---

Campo Grande/MS  
2017

**JÉSSICA REZENDE DINIZ BRANDÃO**

**O USO DO LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA:  
RESSIGNIFICANDO UMA UNIDADE DIDÁTICA POR MEIO DA PERSPECTIVA  
DOS MULTILETRAMENTOS.**

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 obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

Linha de pesquisa: Ensino de Linguagem

Orientador: Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel

Campo Grande/MS

2017

B818u Brandão, Jéssica Rezende Diniz

O uso do livro didático nas aulas de língua inglesa: ressignificando uma unidade didática por meio da perspectiva dos multiletramentos/ Jéssica Rezende Diniz Brandão. Campo Grande: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2017.

152f. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande,MS,2017.

Orientador: Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel.

1. Multiletramentos 2. Livro didático 3. Ensino de língua inglesa I. Título.

CDD 23.ed. 428.24

**O USO DO LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA:  
RESSIGNIFICANDO UMA UNIDADE DIDÁTICA POR MEIO DA PERSPECTIVA  
DOS MULTILETRAMENTOS.**

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 obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

Linha de pesquisa: Ensino de Linguagem

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

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

---

Prof. Dr. Valdir Silva  
Universidade do Estado de Mato Grosso/ UNEMAT

---

Prof. Dr. Aline Saddi Chaves  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS, 19 de Abril de 2017.

*Aos meus alunos, minha maior fonte de  
inspiração.*

## AGRADECIMENTOS

Sou grata, antes de tudo, àquele que incondicionalmente e despretensiosamente me cuida e me guia.

Agradeço aos meus pais e minha irmã por sempre acreditarem em mim.

Ao meu esposo, por entender a importância desta experiência para mim e pelo apoio de sempre.

Ao Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel, meu orientador, que por meio de suas valorosas contribuições, proporcionou a mim um crescimento inestimável enquanto educadora. Por ter me apresentado um mundo, de pesquisas e experiências, que me fez querer buscar e disseminar cada vez mais conhecimento. Por acreditar em meu potencial, por me fazer acreditar também.

Ao Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva, pela disciplina brilhantemente ministrada durante meu primeiro ano de mestrado. Profissional que, dentro de sala de aula, me demonstrou valores como comprometimento e seriedade, passíveis de admiração. Pelas contribuições dadas em meu Exame de Qualificação, mesmo como suplente.

À Profa. Dra. Aline Saddi Chaves, pelas valiosas sugestões feitas durante o Exame de Qualificação, que muito contribuíram para esta dissertação, mas principalmente pela maneira humana e cuidadosa com que fez isso.

Ao prof. Dr. Valdir Silva, por suas considerações em meu trabalho como examinador da minha Banca de Qualificação.

À profa. Dra. Natalina Sierra Assêncio Costa, por aceitar ser suplente da minha Banca de Qualificação e receber minha dissertação de maneira tão cordial. Pelos sorrisos e palavras de apoio nos últimos meses da minha trajetória acadêmica.

Aos meus alunos, por contribuírem verdadeiramente com minhas aulas de investigação e pela calorosa participação. Por se preocuparem com o andamento desta pesquisa e por torcerem por mim.

Ao meu amigo e irmão de coração Geiser, por ter vivenciado essa trajetória comigo. Por estar ao meu lado, segurando minha mão e participando, lado a lado, dessa incrível experiência.

À Luana e ao Gustavo, colegas de profissão e companheiros de jornada, pela presteza com que me auxiliaram quando eu os solicitava.

A todos meus colegas do Programa de Pós-Graduação, pelas trocas de experiências e pelas discussões acadêmicas.

Aos meus amigos e companheiros de vida, que participaram das minhas angústias e me confortaram com palavras de carinho e incentivo.

“Vim aqui para dizer isso: é preciso mudar. (...) É impossível ser professor sem o sonho da mudança permanente das pessoas, das coisas e do mundo. (...)”

Contudo, para você transformar o mundo, tem que iniciar um pouco a transformação de você mesmo. Trata-se de um compromisso de mútua transformação – a da gente, a do mundo, a do mundo e a da gente.”

(PAULO FREIRE, 2014, p. 183)

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Bad and Good side of the weekend.....	57
Figura 2: Texto sobre o fim de semana.....	58
Figura 3: Cartaz produzido sobre o fim de semana .....	58
Figura 4: Designs de sentido .....	59
Figura 5: Designs de sentido em uso .....	59
Figura 6: O processo do conhecimento .....	61
Figura 7: Texto produzido pelos alunos .....	113
Figura 8: O lugar ocupado pelo centro na sociedade atual .....	118
Figura 9: O padrão que conecta .....	120
Figura 10: Alunos caracterizados para o desfile .....	123
Figura 11: Frase tema das nossas discussões .....	127
Figura 12: Aprendizagem x motivação .....	129

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tempo de desenvolvimento prático da pesquisa .....	26
Quadro 2: Focos e características centrais na educação linguística tradicional.....	31
Quadro 3: The how of Multiliteracies: Pedagogy.....	53
Quadro 4: Um esboço da unidade didática.....	76
Quadro 5: Unidade didática ressignificada.....	89

## SIMBOLOGIA UTILIZADA NAS TRANSCRIÇÕES

( )	Falas/ Comentários da pesquisadora
...	Qualquer pausa
[...]	Pausa mais longa
MAIÚSCULA	Entonação enfática
<i>Itálico</i>	Inadequação textual (regras de convenção)
“ ”	Palavras em português
T	<i>Teacher/</i> pesquisadora
Todos	Todos os alunos falam ao mesmo tempo



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
Meu lócus de enunciação.....	13
Meus motivos.....	18
Perguntas norteadoras e objetivos de pesquisa.....	19
Aspectos metodológicos.....	20
O contexto da pesquisa .....	24
Coleta de dados .....	26
O desenho da dissertação .....	27
<b>CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO POR UM PERCURSO SÓCIO-HISTÓRICO E OS ESTUDOS SOBRE (MULTI) LETRAMENTO (S)</b> .....	29
1.1 A sociedade fordista, o modelo educacional didático e suas interfaces com a alfabetização e o letramento .....	30
1.1.1 Educação didática.....	34
1.1.2 Alfabetização e Letramento.....	37
1.2 O (re) pensar de uma ideia: Contribuições educacionais oriundas do pós-fordismo.....	39
1.2.1 Educação autêntica.....	42
1.2.2 Novos letramentos.....	43
1.3 Novos tempos, novos seres?.....	45
1.3.1 Educação Transformadora.....	46
1.3.2 Multiletramentos.....	47
<b>CAPÍTULO 2 - THE HOW: DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS AOS NOVOS LETRAMENTOS, UM NOVO OLHAR PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM</b> .....	51
2.1 A pedagogia dos multiletramentos.....	52
2.2 A teoria do <i>design</i> .....	55
2.3 New Learning – o (re) pensar de uma idéia.....	60
2.4 Letramento crítico .....	64
<b>CAPÍTULO 3 - RESSIGNIFICANDO O LIVRO DIDÁTICO: DA EXPECTATIVA À REALIDADE, A PERSPECTIVA DA DESCOBERTA</b> .....	72

3.1 O livro didático.....	72
3.2 A unidade didática .....	75
3.3 Etapa 1: Planejamento – as três etapas da teoria dos designs na elaboração de uma aula..	77
3.3.1 Available designs.....	78
3.3.2 Designing.....	86
3.3.3 The redesigned.....	89
3.4 Etapa 2: Ação e descobertas.....	92
3.4.1 O desenvolvimento das aulas .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>130</b>
Um longo caminhar.....	131
As implicações da pesquisa.....	134
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>143</b>

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

## RESUMO

Este estudo teve como principal objetivo analisar de que maneira o professor pode ressignificar uma unidade didática do livro de língua inglesa tendo como base as teorias dos multiletramentos e observar como o aluno desenvolve processos de autoria e construção de significados a partir dessa prática. Para tanto, adotei uma metodologia de natureza qualitativa de cunho etnográfico, com características de epistemologia da emergência e pesquisa-ação. O contexto de desenvolvimento do estudo foi uma escola de idiomas situada na cidade de Terenos - MS e envolveu como participantes uma turma de nível intermediário de língua inglesa com 13 alunos e esta pesquisadora. A análise dos dados, que foram coletados por meio de gravações em vídeo e/ou áudio das aulas, se baseia na descrição dos fatos que emergiram ao longo do processo investigado corroborando-os com o ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira atualmente. Fundamentei-me em contribuições de teorias pós-modernas, enfatizando os preceitos do pós-estruturalismo e considerei os estudos de multiletramentos propostos por Cope e Kalantzis (2000, 2005, 2012), Kress (2000, 2003, 2006), Monte Mór (2007, 2010, 2011, 2012), Maciel (2011, 2013, 2014), entre outros na busca por articulações que me levassem a entender melhor conceitos como linguagem, texto e significação. O estudo indicou que ao fazer o uso de aulas planejadas dentro da perspectiva dos multiletramentos, o professor é capaz de fomentar nos alunos o desejo de problematizar os mais diversos temas. Sendo assim, por meio de ações pedagógicas descritas nesta dissertação, o ensino de língua inglesa consegue contemplar um propósito educacional crítico, que fomenta a agência e a autoria por parte dos alunos e professores.

**Palavras-chave:** multiletramentos, ensino de língua inglesa, autoria, livro didática, construção de significados.

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

## ABSTRACT

The main purpose of this study was to analyze how the teacher can resignify a unit of an English language book based on multiliteracies theory and observe how the student develops processes of authorship and development of meanings through this practice. For doing so, I adopted a qualitative methodology of an ethnographic nature, with characteristics of emergency epistemology and action research. The development context of the study was a language school located in Terenos city - MS and involved as participants an intermediate English language class with 13 students and this researcher. The data analysis, which was collected through video and / or audio recordings of the classes, is based on the description of the facts that emerged throughout the investigation process, corroborating them with the teaching and learning process of English as a foreign language currently. I focused on contributions from postmodern theories, emphasizing the precepts of poststructuralism, and I considered the multiliteracies studies proposed by Cope and Kalantzis (2000, 2005, 2012), Kress (2000, 2003, 2006), Monte Mór (2007, 2010, 2011, 2012), Maciel (2011, 2013, 2014), among others, in the search for articulations that led me to understand better some concepts such as language, text and meaning. The study indicated that when making use of classes prepared with the perspective of multiliteracies, the teacher is able to foster in students the desire to problematize the most diverse subjects. Furthermore, through the pedagogical actions described in this dissertation, English language teaching can contemplate a critical educational purpose, which fosters agency and authorship by students and teachers.

**Keywords:** Multiliteracies, English language teaching, authorship, text book, meaning development.

## INTRODUÇÃO

Como professora de língua inglesa, o papel atribuído ao livro didático é um fato que sempre chamou a minha atenção. Levando em consideração alguns argumentos recentes, posso inferir que apesar de, a princípio, os livros terem sido criados com o intuito de serem facilitadores do ensino, um recurso para ajudar no trabalho do professor (ROJO, 2013), hoje, por diversas vezes e em variados contextos, tal recurso pode ser visto como uma barreira que tem regulado o trabalho do professor e, conseqüentemente, está sendo deixado de lado.

Confesso que ouvir determinados julgamentos negativos sobre o livro didático despertou em mim o interesse em buscar formas que possam reconstruir esse pré-conceito entre professores, ao mesmo tempo em que volto meu olhar às necessidades dos alunos. Interesse esse que surgiu a partir do momento em que percebo que apenas transmitir os conhecimentos dos livros didáticos de forma mecanizada e não situada não é o papel que busco como professora. Ensinar, para mim, deve ser possibilitar aos alunos buscar conhecimentos diferentes, desenvolvendo a consciência crítica e ampliando suas perspectivas (MONTE MÓR, 2010).

Com o intuito de elucidar o leitor sobre o ponto de partida de minhas reflexões, concentrarei o conteúdo inicial dessa introdução na apresentação do meu *lócus de enunciação*, que relata meu percurso profissional, experiências e anseios que colaboram para a construção desta pesquisa. Antes de adentrar, de fato, as devidas elucidações, escolho esclarecer o motivo de escolha de tal perspectiva, característica dos novos estudos de linguística aplicada, que traz a voz do pesquisador ao abordar aspectos da emergência epistemológica (MACIEL, 2016; SOMERVILLE, 2007), conforme descrevei mais adiante neste trabalho.

### Meu *lócus de enunciação*

O binarismo subalterno x dominante, advindo de tempos distantes, até hoje determina o uso da linguagem em situações consideradas hegemônicas. Minha opção pela perspectiva **do *lócus de enunciação*** se dá devido ao fato de que, atualmente, já podemos enxergar novas possibilidades de domínio da língua. Para Menezes de Souza (2004), no intuito de tornar a comunicação híbrida, a partir das condições históricas e culturais de quem a utiliza, é possível valorizar aspectos dialógicos que podem ser mudados sem necessariamente se submeter a valores dominantes da linguagem, como o binarismo citado no início deste parágrafo. No

lugar de colonizado que se apropria da língua e linguagem, inverte meu papel para dominante e a partir dessa perspectiva trago como parte do *Eu*, o lócus de enunciação.

Segundo Bhabha (1994, *apud* TAKAKI, 2013) o início da interação do leitor para com o texto se dá à medida que o mesmo passa a compreender o contexto do autor, o lugar de onde ele fala e a experiência pessoal do seu *Eu*. Esse posicionamento estabelece uma relação dialógica de organização e identificação, o que para Menezes de Souza (2004), é o conceito de contexto e de condições sócio-históricas de produção e de interpretação chamado por Bhabha de **lócus de enunciação**. Ainda para o mesmo autor, há, na linguagem, um conjunto de valores que se remetem ao binarismo de superioridade e inferioridade, que podem ser alterados. Nessa ótica, Menezes de Souza (2004) apresenta o termo ‘semiologia pós-colonial’, e defende que a mesma é capaz de ressignificar a linguagem e de deslocar uma perspectiva única, que está centralizada e julgada como dominante. Para tanto, é necessário um processo de justaposição, como se pudéssemos “ver uma língua a partir de outra” (p.131).

Essa forma híbrida de ver a linguagem é possível na medida em que inserimos o lócus de enunciação, ou seja, a visão e a voz do considerado subalterno e não a do dominante. Os estudos sobre multiletramentos se baseiam em perspectivas teóricas e metodológicas oriundas da linguística aplicada, mas, para que o indivíduo possa repensar conceitos em uma perspectiva da pós-modernidade, ele precisa se construir e escrever sua identidade perante a temporalidade histórica em que se encontra. Essas conceituações, segundo Soares (2015) com base em Bhabha 1994, desconstroem princípios e sistemas da modernidade e constroem novas formas de identidade social associadas ao avanço dos meios tecnológicos da informação e da globalização.

O leitor possivelmente já notou e perceberá, ainda com mais frequência, que as narrativas e análises apresentadas nesta dissertação são realizadas em primeira pessoa, uma vez que consistem na minha percepção, por meio de um olhar situado sócio-historicamente, de como os sentidos são construídos pelos participantes ao longo da pesquisa (MACIEL, 2014). Considerando que minha maneira de atribuir sentidos ao que me cerca é marcada pela minha interação nos diferentes grupos locais aos quais pertenci e ainda pertencço, apresento a seguir a descrição de meu lócus de enunciação (BHABHA, 1994, MENEZES DE SOUZA, 2004), em um espaço híbrido e permeado por algumas convicções que demandam do meio social em que estou inserida.

Quando completei 8 anos de idade minha mãe me matriculou em um curso de inglês movida em satisfazer meu desejo de aprender esse novo idioma - confesso que a língua inglesa sempre exerceu grande fascínio sobre mim - e a partir desse primeiro contato até hoje,

é esse fascínio que me motiva a buscar aprimoramento pessoal e profissional. Aos 14 anos - em 2005, quando já estava no último ano, a proprietária do curso na época, que também era minha professora e a quem até hoje chamo carinhosamente de “tia Daniela”, convidou-me para participar das aulas de inglês em uma escola de educação infantil que ela também mantinha na cidade como auxiliar nas turmas de maternal, nível I, II e III (turmas que correspondiam à etapas que os alunos percorriam até alcançarem a idade da 1ª série do fundamental 1). Como citado acima, sempre gostei muito de inglês e então vi nessa proposta de trabalho uma oportunidade de estar mais próxima da língua inglesa, portanto não hesitei em aceitar o convite.

Na época, essa era a única escola particular da cidade, também não contávamos com faculdades e havia poucos cursos livres, como de informática, dança e o único curso de idiomas era esse onde iniciei meus estudos. Na verdade, na atual situação, nada mudou com relação a tais fatores. Terenos é a cidade que acolheu minha família há 20 anos, está localizada na região centro-norte de Mato Grosso do Sul, na microrregião de Campo Grande. Distante 27 km da capital, possui um número bem pequeno de municípios, contava, segundo Censo IBGE de 2010, com 17.146 habitantes. Suas principais atividades econômicas estão centradas na agropecuária, na indústria, no setor de serviço e na avicultura de postura e também, devido ao grande número de assentamentos, a agricultura familiar, bem como a pecuária de leite são atividades que também têm grande força colaborativa na fonte de renda da cidade.

Ao começar a colaborar com as aulas da professora regente, participei de treinamentos coletivos e recebi orientações da proprietária e coordenadora pedagógica da escola, informações essas fundamentais, que me direcionaram desde como deveria ser minha postura dentro de sala de aula, perpassando pelo planejamento das aulas, o uso do livro didático e o preparo de material de apoio – fato esse que desde tal época já me motivou a pensar no que hoje chamo de ressignificação do livro didático. Explorando todas as possibilidades das unidades, os livros podem ajudar os alunos a tomarem conhecimento de novas culturas e enxergar o mundo com outros olhos e ir além do “mundo plástico” dos livros (MONTE MÓR, 2010).

As aulas eram basicamente sobre aquisição de vocabulário, visto que o público tinha uma faixa etária que variava entre 4 e 7 anos de idade. Ao fim do ano de 2005, terminei meu curso de inglês e decidi me preparar para o *First Certificate in English*, optando assim por estudar o idioma por mais um ano no mesmo curso. Identifiquei-me muito com esse contexto de ensino-aprendizagem em que fui inserida, e, no início de 2006, fui convidada a assumir

uma turma de inglês iniciante no curso em que ainda estudava. A turma era bem pequena e os alunos muito interessados, participavam com afinco de todas as atividades propostas e eu me apaixonei pelo ensino, lecionei para várias outras turmas depois dessa, e foi desse ano em diante que decidi que seria professora de língua inglesa. Em dezembro de 2006, prestei o referido exame e recebi meu primeiro certificado internacional, foi uma grande satisfação.

Movida pelos encantos da arte de ensinar e pela minha paixão pela língua inglesa, em 2007 decidi prestar vestibular para o curso de Letras (da UNIDERP em Campo Grande MS) com habilitação em Português/Inglês – Licenciatura plena e Bacharelado com Ênfase em Tradução e Interpretação. Fui aprovada e, em 2008, iniciei meus estudos. Eu ainda morava em Terenos e, portanto, me deslocava todos os dias de ônibus escolar.

No meu terceiro ano de faculdade, fui convidada a dar aulas de inglês em uma escola pública municipal localizada na zona rural de Terenos no período contrário ao qual eu ministrava aulas no curso de inglês. O público alvo era formado por alunos da primeira fase do ensino fundamental, do 1º ao 4º ano. Não hesitei em aceitar, pois vi nessa oportunidade uma forma de ampliar a minha vivência de sala de aula, já que eu estava certa de que a realidade seria bem diferente daquela com a qual eu estava acostumada no curso.

Quando comecei a participar da comunidade escolar, fiquei encantada com a vontade que as crianças tinham em aprender um novo idioma. O número de alunos por sala variava entre 7 e 15 e esse era um fator muito favorável ao ensino, apesar da crença popular de que a língua inglesa não é uma disciplina muito valorizada tanto pelos alunos quanto pelos demais docentes em escolas regulares. A diretora se mostrava muito interessada em suprir minhas necessidades enquanto professora e os alunos desempenhavam muito bem seus papéis de aprendizes, sempre dedicados e interessados.

Um fator que muito me intrigou nesse período em que permaneci na escola municipal foi a falta do livro didático. Não havia nenhum material adotado e eu tinha total autonomia para preparar e conduzir as aulas da maneira como achava melhor. De início, não considerei esse fato como sendo prejudicial, pois sentia certa liberdade enquanto criava minhas próprias atividades. No entanto, passados alguns meses, notei a falta que o livro didático fazia, uma vez que acredito na sua importância como um suporte para a aprendizagem, um recurso que pode carregar riqueza de informações e construir identidades sociais (TÍLIO, 2010). Mesmo que não seja utilizado no dia a dia, constitui um suporte para que os professores selecionem textos e atividades para as aulas.

Lecionei nessa escola rural por exatamente um ano e quando, em 2011, ingressei no último ano de faculdade fui surpreendida com uma grata surpresa. A proprietária do curso de



inglês que eu havia ingressado no ano de 1999 como aluna e no qual há 5 anos trabalhava como professora precisou se mudar de Terenos. Então, depois de muito refletir, eu assumi uma responsabilidade que preenche a minha vida de sentido desde então: passei a ser proprietária do curso.

Ao tomar tal decisão, notei que me interessava cada vez mais por meu aprimoramento profissional, e então decidi voltar a estudar inglês para prestar os demais exames de proficiência oferecidos pela universidade de Cambridge. Tive aulas particulares com alguns professores em Campo Grande no período em que eu não estava lecionando no curso ou tendo aulas na faculdade. Em dezembro de 2011, obtive meu *Certificate in Advanced English*, também era o ano em que me formara e no qual participei e fui aprovada em uma seleção para professores de língua inglesa do município de Terenos por meio de um concurso público municipal.

Minha prática em sala de aula refletia em muito os ensinamentos que recebi no início da minha trajetória e como proprietária do curso passei a ter que transmitir conhecimentos não só aos meus alunos, mas também a algumas professoras que contratei para dividir as jornadas de trabalho comigo. Além disso, o dia-a-dia em uma escola pública regular (não rural) era desafiador. Decidi, então, fazer um curso de especialização e, no início de 2012, passei a frequentar aulas sobre Didática e Metodologia na universidade Anhanguera-Uniderp em Campo Grande/MS na busca por ampliar minhas perspectivas e crescer profissionalmente.

As aulas abrangiam discussões como criticidade, a importância das dinâmicas de grupo, diversidade cultural, ética e me ajudavam a fazer um paralelo entre os temas abordados com a realidade que eu vivia em cada contexto no qual eu estava inserida, me fazendo pensar em como dar voz aos alunos durante as atividades realizadas. Tais discussões me ajudaram a perceber que a forma com a qual o professor conduz sua aula, os materiais utilizados e a maneira com que isso é feito podem influenciar diretamente a construção de identidades dos alunos. É por meio do professor e dos materiais escolhidos por ele, como o livro didático, que o aluno se reconhece, ou não, como parte integrante do mundo (TÍLIO, 2010).

Estar à frente de um curso de inglês, como responsável pela evolução, da aprendizagem daqueles alunos me fez querer compreender um pouco mais sobre esse universo e passei a me indagar sobre o melhor modo de os alunos absorverem melhor os ensinamentos dispensados sobre eles. Foi então que, mesmo durante a pós-graduação, inscrevi-me no Programa de Capacitação para Professores de Escola Pública, oferecido pelo governo federal em parceria com a CAPES e o Instituto de Educação da Universidade de Londres para tentar uma bolsa de estudos de 45 dias na Inglaterra.

---

Após algumas etapas de processo seletivo veio a aprovação e, em maio de 2012, eu e mais 29 colegas de profissão partíamos para uma aventura de total imersão, não só na cultura britânica mas também profissional, que começava a abrir meus olhos para de fato perceber o poder transformador que nós, professores, temos em mãos. Os estudos dispensados a nós no Instituto de Educação em Londres eram basicamente sobre conhecimentos de teorias - pedagógicas e lingüísticas - para o auxílio no aperfeiçoamento do professor de língua inglesa.

Foi a partir de tais estudos que percebi que diversos fatores da educação podem ser modificados. Pontuo um deles como exemplo, a partir de uma citação feita por SANTAELLA (em vídeo) em uma entrevista, onde a autora afirma haver um “alijamento entre a escola e o mundo”. Eu, enquanto professora de inglês, senti que poderia colaborar com essa mudança, fazendo com que minhas aulas de inglês pudessem visar o ensino de conteúdos lingüísticos e também o desenvolvimento crítico<sup>1</sup> dos alunos. Ao retornar para o Brasil, decidi que para tal objetivo eu precisava aprofundar meus estudos e então a minha vontade de fazer um mestrado, despertada na graduação, se reforçou.

Em 2014, ano em que me preparava para prestar o último exame de proficiência oferecido pela universidade de Cambridge, me deparei com o edital do processo seletivo para o Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras da UEMS e decidi me inscrever. No fim desse mesmo ano, estava com meu *Certificate of Proficiency in English* em mãos – concluindo assim, um ciclo tão sonhado por mim – e com a certeza de que 2015 seria um ano de muitos desafios, pois havia sido aprovada na seleção e ingressaria como aluna regular no Programa de Mestrado da UEMS.

## **Meus motivos**

Mediante a busca por possíveis respostas às minhas indagações e de minhas inúmeras incertezas sobre como tornar a aprendizagem de língua inglesa mais significativa, além da enorme curiosidade em saber como é “mais fácil” e “mais gostoso” aprender sob a ótica do aluno, surgiu o interesse em investigar se e como a ressignificação do livro didático reflete na aprendizagem dos alunos. Para que isso fosse possível, por meio deste estudo, decidi analisar um grupo de 13 alunos integrantes da minha escola de idiomas, as características dessa turma e de como o estudo foi direcionado são explicitados mais a frente.

---

<sup>1</sup> Discorrerei sobre o conceito de crítico nos capítulos II e III onde exponho a teoria dos multiletramentos.

Durante as inúmeras leituras que fiz para construir esta dissertação, deparei-me com um texto de Monte Mór (2012) em que a autora criticava a orientação tradicional hermenêutica presente nas escolas brasileiras. Analisando suas afirmações pude fazer uma relação com a forma que, por diversas vezes, os livros didáticos de língua inglesa são utilizados, por exemplo, contemplando leituras e/ ou atividades fragmentadas, que se distanciam da realidade do aluno. Portanto, percebo que esse ensino pauta-se tão somente no conhecimento lingüístico, isolando o aluno de valores culturais, ideológicos e sociais que são fundamentais para a aquisição de uma língua estrangeira.

Consciente da necessidade de mudança, busquei adquirir conhecimento sobre como transformar essa realidade atual, e então observo que os diferentes sentidos trazidos pelos livros didáticos são refletidos nos textos presentes em seus interiores e que esses sentidos podem ser explorados de uma maneira mais eficaz uma vez que exista uma análise mais profunda e prévia por parte do professor. Para Santos (2004), os sentidos são continuamente reformulados quando os participantes estão em interação, portanto entendo que tais interpretações são formuladas pela forma com que os textos fazem sentido para as pessoas.

Estando ciente disso, tomo como hipótese que o uso do livro didático necessita de um novo olhar por parte do professor frente a uma perspectiva que envolve deixar de lado a tradição dominante de privilegiar o aspecto lingüístico do ensino, e sim considerar que é possível construir conhecimento pela forma com que os outros constroem (SANTOS, 2004).

### **Perguntas norteadoras e objetivos da pesquisa**

Pesquisas recentes têm apontado a pedagogia refletida no processo de ensino-aprendizagem passa por intensas mudanças que alteram o cenário antigamente adotado pelas noções de língua e sujeito. Tais alterações são citadas por pesquisadores da era digital como Cope e Kalantzis (2000, 2008, 2012), Lankshear e Knobel (2008, 2011), entre outros. Sendo assim, levando em consideração as informações iniciais acima, penso em investigar como é possível redesenhar o uso dos livros didáticos nas aulas de língua inglesa sendo coerente com as demandas sociais atuais. Dessa forma então apresento a seguir as perguntas norteadoras da pesquisa:

I- De que maneira eu, enquanto professora, ressignifico uma unidade didática de língua inglesa a partir das teorias dos multiletramentos?

---

II- Como os alunos desenvolvem aspectos de autoria e construção de significado nas aulas de língua inglesa, a partir da perspectiva dos multiletramentos?

Em conformidade com essas indagações esta pesquisa propõe-se a: 1. Analisar de que maneira acontece o processo de elaboração da aula por meio da ressignificação da unidade didática; 2. Observar se houve ampliação de sentidos por parte dos alunos; 3. Verificar de que maneira a autoria faz presente no processo de aprendizagem dos alunos.

Os dados foram analisados com base nas fundamentações teóricas adotadas e a dissertação está organizada em três capítulos com o propósito de abranger as perguntas e objetivos. Os objetivos são contemplados à medida que as brechas (DUBOC, 2012), termo explicitado mais a frente nesta pesquisa, surgem.

### **Aspectos metodológicos**

Adoto uma perspectiva de pesquisa qualitativa de natureza interpretativa com características de pesquisa-ação (BURNS, 2007; ELLIOT, 1991; ZEICHNER, 2001, DORNYEI, 2007) e de emergência pós-moderna (SOMERVILLE, 2008, 2012; TAKAKI, 2012, 2013; MACIEL, 2014). A definição da metodologia deste trabalho foi constatada ao longo da pesquisa, entendendo-se que o projeto inicial, muitas vezes, pode ser reformulado devido a questões que emergem durante o processo de estudo e observação. Segundo Maciel (2016), esse aspecto poderia ser mais incentivado nos trabalhos acadêmicos.

Em busca de uma metodologia que contemple uma proposta de complexidade, incompletude e emergência, reconheço veementemente que a questão metodológica constituiu um dos maiores desafios desta pesquisa. Um estudo que, quando completo, se caracterizasse como modelo a ser seguido não poderia atender às necessidades do tempo pós moderno em que vivemos. O tratamento metodológico nas pesquisas atuais necessita de um olhar mais flexível e sensível, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade de conhecimento dinâmico e simultâneo (TAKAKI, 2013). É por isso que, alinhando esse pensamento de Takaki ao de Maciel (2016) que considera a pesquisa como um processo em movimento e não acabado, aponto e justifico nos parágrafos seguintes minhas escolhas acerca da metodologia do presente estudo.

A escolha do paradigma qualitativo em detrimento da pesquisa mista ou quantitativa se deve à natureza social das questões que são subjetivas e a intenção de buscar entendimentos. Tenho consciência de que a diversidade das visões de mundo dos participantes

é complexa e não há como neutralizar seus impactos na pesquisa. Como ocorre tipicamente nas pesquisas qualitativas, os dados emergem concomitantemente ao processo de reflexão sobre eles, a geração de dados e a reflexão se dão em um processo circular e se sobrepondo um ao outro. Ressalto que este estudo não busca testar uma hipótese, não pretende afirmar por meio de estatísticas uma verdade universal, neutra, ou objetiva e que o mesmo se orienta por fundamentos como a contextualização e a descoberta (ANDRE, 2003).

Ao pesquisar em outras dissertações de mestrado sobre a metodologia similar a adotada neste trabalho, a fim de constatar em outras pesquisas as informações obtidas em minhas leituras sobre pesquisas qualitativas, deparo-me com o trabalho sobre **letramento crítico e livro didático** de Cardoso (2011) onde a autora cita Dornyei (2007) para exemplificar que esse tipo de pesquisa tem alcançado cada vez mais destaque, visibilidade e aceitação no campo da Linguística Aplicada desde o final da década de 1990. As pesquisas qualitativas favorecem os estudos a respeito dos usos e da aquisição da linguagem, influenciados por fatores de ordem social, cultural e contextual, além de oferecer *insights* sobre determinadas influências e condições textuais. Por reconhecer a subjetividade do pesquisador, possibilita que as perguntas formuladas antes do início da coleta e da análise dos dados sejam reformuladas a partir das informações colhidas.

Na abordagem qualitativa interpretativista, o pesquisador busca compreensão nas ações dos indivíduos em seu contexto social e interpreta a situação enfocada a partir da perspectiva dos participantes. As pesquisas qualitativas acontecem no ambiente natural onde ocorre o fenômeno a ser pesquisado, então é feito um registro preciso e detalhado dos fatos ocorridos *in loco* para que se possa observar os fatos emergentes, logo, a observação intensiva leva à interpretação e análise dos dados obtidos. Neste paradigma, as pesquisas se configuram como processo contínuo de reflexão, crítica e transformação. É o que propõe Miguel (2010), ao afirmar que a pesquisa interpretativa tem como objetivo prático entender os significados construídos pelos participantes envolvidos.

Em razão de uma perspectiva que acate metodologias em movimento, Somerville (2012) argumenta que é necessário reafirmar o valor da pesquisa qualitativa e, especialmente, as qualidades da emergência pela qual surgem novos conhecimentos. Portanto, a emergência pode ser precursora para a geração de novos saberes. Ainda para a mesma autora, a emergência é uma qualidade importante em todas as pesquisas que propõem a geração de novos conhecimentos e propõe a metodologia da emergência pós-moderna.

Essa metodologia de emergência epistemológica privilegia o potencial criativo que as metodologias emergentes pós-modernas têm de gerar novos conhecimentos. Para Somerville

(2012), as formas antigas se limitam a produzir saberes antigos que não serão suficientes aos desafios da incerteza global. Nesse sentido, a emergência mostra-se fundamental para a geração de novos conhecimentos. Em meio à crescente heterogeneidade, a adaptação às questões sociais contemporâneas no âmbito da academia requer inovações conceituais. Para Takaki (2012), o reconhecimento da coexistência de perspectivas metodológicas distintas, suscetíveis a mudanças, pode conduzir a diferentes avaliações, interpretações e resultados de pesquisa.

Mesmo diante de tantas características positivas, Maciel (2016) ainda nos elucida sobre uma tradição que impera no meio acadêmico. Respalado em Cummins e Davison (2007), o autor afirma que a tradição de pesquisas em formação de professores ainda foca nos comportamentos instrucionais, nos modelos de interação entre professores e alunos e nos resultados associados a diferentes tipos de linguagem e atividades de letramento. O autor observa que há, então, uma relação dialética entre sujeito e objeto, findando, quase sempre, na comprovação de hipóteses pré-estabelecidas pelo pesquisador.

Porém, Maciel (2016) nos brinda também com um novo olhar característico de pesquisas com relações dialógicas entre o pesquisador, a escola, os alunos e a professora, ou seja, todo o contexto investigado. Nessa visão, as pesquisas são enriquecidas com a emergência, que faz com que o projeto inicial seja sempre reformulado mediante ao olhar sensível e atento do pesquisador. Segundo o mesmo autor, esse aspecto pode ser incentivado nos trabalhos acadêmicos por considerar a pesquisa como um processo em movimento. Com base nessas considerações, busco ao longo da pesquisa, deslocar o meu olhar para a investigação de aspectos que não foram considerados previamente, visto que, segundo Somerville (2008), faz-se necessário a abertura do pesquisador para vivenciar uma nova teoria da representação diante de qualquer processo de construção de novos conhecimentos.

Caracterizo este estudo também por ser uma pesquisa-ação (BURNS, 2007; ELLIOT, 1991; ZEICHNER, 2001). Essa metodologia de pesquisa tem origem nos Estados Unidos por volta dos anos 1940 e 1950, onde um grupo de pesquisadores participou de um **movimento de pesquisa ação cooperativa** que tinha como objetivo melhorar o currículo escolar por meio da aproximação entre academia e escola (ZEICHNER, 2001). Portanto, foi nos anos 1990 que essa metodologia se tornou verdadeiramente influente. No Brasil, autores como Pimenta (2005); Dutra e Jorge (2008) e Marques e Margonari (2009) têm reconhecido os benefícios da pesquisa-ação para programas de formação de professores.

A pesquisa-ação é oriunda das necessidades locais de certo contexto educacional e procura entender mais satisfatoriamente a prática utilizada in loco. Segundo Duboc (2012),

com base em Gall (2007), a pesquisa-ação procura solucionar problemas **na** e **da** prática pedagógica subsidiando-se em objetivos ligados à sala de aula. Diante desses esclarecimentos, a metodologia escolhida traz um estudo que se opõe ao rigor e ao controle dos métodos formais que são previsíveis, estáveis e familiares. A seguir, revozeando Duboc (2012, p 15) com base em Elliot (1991), as seis etapas de uma pesquisa-ação são expostas:

1. Identificação de uma idéia geral: refere-se a um aspecto que o professor e/ou pesquisador deseja mudar ou melhorar;
2. Reconnaissance: refere-se à observação do contexto para geração de categorias de análise e melhor compreensão daquela realidade;
3. Planejamento geral: refere-se ao desenho de ações que deverão ser tomadas de forma a atingir o objeto delineado na identificação da idéia geral;
4. Desenvolvimento da ação: refere-se à escolha das atividades conforme o planejamento geral;
5. Implementação da ação: refere-se à implementação da atividade selecionada tal como fora planejada;
6. Avaliação do plano geral: refere-se à análise dos resultados da implementação da atividade, seguida de revisão do plano geral.

A pesquisa-ação pode ser desenvolvida por apenas um pesquisador ou por mais pessoas, oriundas do meio em que a pesquisa está sendo feita ou de locais externos (universidades, outras escolas, comunidade). A coleta de dados pode ser feita com a utilização de diários, observação e anotação de campo, entrevistas, questionamentos orais, gravações de áudio ou ainda análise de documentos (ZEICHNER, 2001).

Para essa dissertação, o material foi produzido apenas por essa pesquisadora, obtendo apenas a colaboração informal dos meus colegas do meio acadêmico, das minhas colegas de profissão na escola onde a pesquisa foi feita e do meu orientador. Decido utilizar como instrumento de coleta de dados gravações de áudios durante os encontros e os dados emergentes em cada aula. A pesquisa transcorreu no mês de Junho de 2016. A fim de situar o leitor, descrevo no capítulo 3 todos os procedimentos realizados desde o processo de *redesigning* da unidade didática, passando pela aplicação das aulas e os pontos que emergiram, até minhas considerações sobre o *antes*, *durante* e *depois* de um processo de ressignificação.

---

Finalizo esta seção, destacando que as análises apresentadas neste trabalho respaldam-se na minha busca por perceber, por meio de um olhar situado sócio-historicamente (MACIEL, 2014), de que maneira o professor pode ressignificar o livro didático de língua inglesa a partir das teorias dos multiletramentos e como o aluno desenvolve alguns aspectos de autoria e construção de significado nas aulas de língua inglesa.

### **O contexto da pesquisa**

Sob os princípios da pesquisa de natureza qualitativa, apresento o espaço investigado e os sujeitos envolvidos. Para a realização desta pesquisa, optei por investigar uma turma em que leciono visto que, um dos objetivos desse trabalho também é descrever de que maneira acontece o processo de elaboração de uma aula por meio da ressignificação de uma unidade didática na perspectiva dos multiletramentos. Dentre as 12 turmas que ofertamos na escola no segundo período de 2016, optei por investigar uma turma de alunos que cursam o 4º ano de inglês, o penúltimo, antes da finalização do curso. Nesta seção, relato o contexto no qual este estudo foi realizado, apresentando a escola de idiomas participante da pesquisa bem como o perfil dos alunos envolvidos.

#### *A escola*

Para situar o leitor acerca do contexto investigado, esclareço que o estudo foi desenvolvido na escola de idiomas Cambridge English Course, localizada em Terenos - MS. A escola, que é particular e única na cidade nesse segmento, atende atualmente uma média de 100 alunos de diversas faixas etárias, com idade mínima de 5 anos. Tais alunos são distribuídos em turmas de acordo com suas idades e níveis de conhecimento. O ensino é modular podendo atingir até 16 semestres.

Fisicamente, a escola possui 3 salas de aulas que funcionam apenas nos períodos vespertino e noturno, sendo que uma delas pode ser também utilizada como um espaço multimodal. Todas são equipadas com aparelhos de som, internet wi-fi, notebooks, diversos livros e materiais para pesquisa em língua inglesa. Em seu corpo docente, a escola conta com 3 profissionais.

#### *Os alunos*

A turma pesquisada é mista, no que se refere a idade, sexo, cor, cultura, preferências e poder aquisitivo. Os alunos estão cursando o sétimo semestre do curso de língua inglesa (4º



ano), porém, nem todos iniciaram sua trajetória escolar ao mesmo tempo, devido a variações na faixa etária. Alguns começaram o curso aos 6 anos de idade e, por isso, apenas futuramente vieram a se juntar aos outros alunos. Suas idades variam de 13 a 16 anos, sendo 4 meninos e 9 meninas advindos de escolas públicas da cidade e também de escolas particulares da capital.

Meu primeiro contato com os alunos aconteceu desde o momento da inserção de cada um no contexto escolar do curso. As aulas ministradas anteriormente a esse semestre eram conduzidas pelas demais professoras que fazem parte da equipe escolar, porém eu acompanhava todo o processo de planejamento das atividades. Contudo, agora tive a oportunidade de receber esses jovens como meus alunos e observar mais de perto seus processos de desenvolvimento. Nossos encontros acontecem 3 vezes por semana e tem a duração de uma hora e meia cada.

#### *As etapas*

A fim de cumprir com as perguntas norteadoras da pesquisa, moldei a investigação de acordo com alguns aspectos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Primeiramente, escolhi uma unidade didática com um tema que pudesse atender as minhas necessidades para as aulas e então passei para a seleção dos materiais didáticos. A seguir, direcionei-me à aplicação das aulas planejadas para que, por meio do procedimento de coleta de dados de acordo com os instrumentos especificados na próxima seção, pudesse fazer a análise ancorando-me nos pressupostos teóricos que embasam as perspectivas dos multiletramentos. A fase prática da pesquisa ocorreu no primeiro semestre do ano de 2016, entre os meses de abril e junho. O quadro a seguir resume o período e o número total de aulas que responderam às perguntas dessa pesquisa.

Disciplina	Período do planejamento das aulas	Período da coleta	Número de aulas	Duração das aulas
Língua Inglesa	Abril e maio de 2016	Junho de 2016	4 (quatro)	90 minutos
Total	2 meses	2 semanas	4 (quatro)	360 minutos

Quadro 1: Tempo de desenvolvimento prático da pesquisa

Nesta escola de inglês, a carga horária para turmas desse nível é composta por três aulas semanais de noventa minutos cada, apliquei as aulas para coleta de dados no mês de junho de 2016. Antes dessa fase, dediquei-me a (re) pensar em minha prática docente para que pudesse planejar os quatro encontros com base na perspectiva que me abria os olhos enquanto pesquisadora em desenvolvimento. Confesso que foi uma das etapas de trabalho mais árduo durante essa pesquisa, concentrei-me nessa tarefa no período que antecedeu os encontros, durante os meses de abril e maio do mesmo ano. Os materiais utilizados para o desenvolvimento das aulas, que estão presentes no terceiro capítulo desse trabalho, foram elaborados com o auxílio de algumas atividades disponíveis na internet, nos sites *Google* e *Youtube*, e no livro didático adquirido pela turma.

Diante desse cenário e para fins didáticos, na próxima seção o leitor poderá ter um olhar mais situado sobre como as informações para a análise dessa pesquisa foram descobertas, pois apresento brevemente os instrumentos de coleta de dados usados, que deram aporte a interpretação e análise dos registros que realizei durante o desenvolvimento das aulas.

### **Coleta de dados**

Em relação aos instrumentos para a coleta de dados, a pesquisa contou com anotações minhas ao término de cada encontro, gravação em áudio, questionamentos orais, observação (por minha parte) e produção de atividades pelos alunos. O tema **estereótipos nacionais** norteou o desenvolvimento das aulas.

Como eu mesma aplico as aulas, uso a palavra *teacher* para referir-me a mim como professora pesquisadora e trato cada aluno pelo nome ao indicar suas narrativas. Decido por usar os nomes reais de cada um, pois não me agrada a idéia de atribuir pseudônimos aos participantes, uma vez que foi notável o envolvimento dos aprendizes nas aulas que investiguei para que esse trabalho acontecesse. Além disso, reitero que por serem menores de idade, preocupei-me em expedir uma autorização com o consentimento dos pais para a divulgação de falas e imagens dos mesmos (conforme anexo 1).

## O desenho da dissertação

Considerando que esta dissertação está pautada em uma perspectiva pós-estruturalista, onde, segundo Maciel (2013), não há uma dicotomização da teoria e prática no processo de formação de trabalhos acadêmicos, adotei uma escrita em primeira pessoa, que se revela por pincelar teoria e prática ao longo do texto e que não se baseia na ordem canônica do gênero escrita acadêmica que preza pela divisão entre capítulos teóricos e análise dos dados. Diferente disso, resolvi não organizar minha dissertação dentro de “caixinhas”, fala adotada pelo meu orientador, modelo comumente utilizado por colegas de profissão. Esclareço que o que pontuo aqui não é uma crítica a essa forma de escrever, visto que cada um revela seu “eu escritor” com base em seu perfil, nas orientações recebidas e na metodologia de pesquisa adotada.

Como ponto de partida para o entendimento dessa nova metodologia de pesquisa, reproduzo o que Ono e Maciel (2016) pontuam com base em Santos (2010), onde afirmam que a pesquisa tem uma relação dialógica com as ecologias de saberes entre pesquisadores, escola, estudantes e professores. A partir dessa vertente, os autores sugerem duas perspectivas pós-estruturalistas que são possibilidades metodológicas. Uma delas, adotada por mim durante esse estudo: a epistemologia da emergência do pós-moderno (SOMERVILLE, 2008, MACIEL, 2016), oferece possibilidades mais amplas de redesenho da pesquisa e também de organização dos dados a serem analisados.

Reitero aqui, na seção em que me limito a apresentar o desenho dessa dissertação, as características mais marcantes da minha escolha metodológica para que fique um pouco mais explicitado o meu desejo em adotar um modelo de escrita que foge aos padrões acadêmicos. Para Ono e Maciel (2016), não é necessário que a organização do trabalho dicotomize teoria e prática, sendo assim na organização dos dados, vários rizomas podem ser mapeados e a discussão dos dados poderá começar em qualquer ponto, sem uma hierarquia do que pode ser considerado mais importante ou secundário. Isso também pode implicar na organização dos capítulos do trabalho, que podem não estar elencados em uma ordem pré-estabelecida.

Portanto, o leitor deste trabalho observará alguns aspectos principais sobre a contemplação dessa escolha. Notável ao primeiro olhar, não escrevo um capítulo exclusivo de metodologia de pesquisa e nem delimito os aportes teóricos em uma determinada parte do texto, dessa forma penso que as partes do trabalho ficam apresentadas de forma interconectada, deixando a leitura mais prazerosa. Para analisar as questões aqui levantadas

por mim, o presente estudo está organizado em introdução (que contempla aspectos como a contextualização da pesquisa, juntamente com os objetivos, a metodologia da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados), três capítulos que mesclam aportes teóricos e discussões dos dados obtidos e, por fim, as minhas considerações finais.

No primeiro capítulo abordo a trajetória da educação por um percurso sócio-histórico, fazendo algumas considerações sobre o fordismo, pós-fordismo e a diversidade cultural, e também problematizo três perspectivas educacionais. No segundo capítulo, apresento a Pedagogia dos Multiletramentos e a discuto juntamente com a teoria dos *designs* e aponto algumas discussões acerca dos Novos Letramentos. No terceiro capítulo, retrato reflexões sobre a prática da ressignificação do uso do livro didático – tanto durante os planejamentos das aulas, quanto após as aulas aplicadas – a partir de aspectos emergentes ao longo do processo investigado e também exponho os fatos que surgiram nas aulas, descrevendo todo o envolvimento que os alunos tiveram durante o percurso.

---

## **CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO POR UM PERCURSO SÓCIO-HISTÓRICO E OS ESTUDOS SOBRE (MULTI) LETRAMENTO (S).**

Em 1994, na cidade de Nova Londres nos Estados Unidos, um grupo de dez pesquisadores se reuniu para discutir e refletir sobre uma agenda que levava em consideração novas formas de ensinar em um mundo onde os avanços tecnológicos, a globalização e as mudanças sociais reconfiguram novas formas de construir conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2000). Esse grupo, que incluía Bill Cope e Mary Kalantzis, dois pesquisadores que são referência ao aporte teórico desta pesquisa e que sistematizaram uma coletânea de textos posteriormente publicada no ano de 2000 em um livro chamado *Multiliteracies*, sugere uma pedagogia que considere aspectos cognitivos, culturais e sociais da língua mais do que apenas o letramento considerado como código.

Priorizando as novas formas de comunicação com ênfase para a multimodalidade e a pluralidade de sentidos, surge a denominada pedagogia dos multiletramentos. Essa nova forma de enxergar o aprendizado de línguas relaciona a linguagem como prática social (MONTE MÓR, 2013) e então o aprendiz assume uma posição de valores, ideologias, discursos e visões de mundo por meio de ações que contemplem habilidades de leitura e escrita multicultural e crítica. No Brasil, esses estudos foram ressignificados com o lançamento de várias pesquisas e materiais produzidos por autores como Maciel (2011, 2013, 2014), Monte Mór (2007, 2010, 2011, 2012), Duboc (2012), Rocha (2010, 2012, 2013), Rojo (2009, 2010, 2012), entre outros. As particularidades dessa pedagogia serão abordadas mais amplamente no segundo capítulo desta pesquisa.

Quando exponho que a ressignificação do livro didático utilizando as teorias dos multiletramentos nas aulas de língua inglesa é o tema central deste estudo, vejo-me comprometida em associá-lo com determinadas teorias que são específicas dessa área. Neste sentido, acredito ser de extrema relevância incluir, logo no primeiro capítulo desta dissertação, algumas discussões acerca do conceito de letramento(s) que possui diferentes terminologias. Conforme exponho logo a seguir, o tratamento do termo de forma singular ou plural (letramento/ letramentos), ou acrescido de prefixo (multi), ou ainda, com algum modificador (novos, crítico), só revela que os mesmos fazem parte de bases epistemológicas distintas. Porém, todas fazem parte de um conjunto de estudo pertencente à era pós-moderna, que prioriza a emergência dos estudos socioculturais da época.

Com essas considerações iniciais, no presente capítulo faço algumas considerações acerca do termo letramento (s), e apresento três perspectivas educacionais propostas por

Kalantzis e Cope (2012): didática, autêntica e transformadora e também para problematizar as implicações que as transformações sociais tiveram no contexto da vida pessoal, pública e trabalhista das pessoas enfatizando o papel da educação em cada uma dessas etapas. O capítulo está dividido em nove subseções, onde descrevo o processo de transformação do (s) letramento (s) e o relaciono com a trajetória sócio-histórica das perspectivas educacionais evidenciadas em consonância com a resignificação de valores educacionais desde a construção de uma sociedade fordista até o advento da diversidade cultural. Por fim, finalizo este capítulo com maior foco nos multiletramentos devido ao meu desejo em resignificar o uso do livro didático nas aulas de língua inglesa pautada nessa perspectiva.

### **1.1. A sociedade fordista, o modelo educacional didático e suas interfaces com a alfabetização e o letramento**

Em suas pesquisas voltadas mais especificamente para questões da linguagem, Cope e Kalantzis (2000, 2012) priorizam os estudos sobre letramentos fundamentados por elementos pós-modernos<sup>2</sup> e também pós-estruturalistas<sup>3</sup>, o que possibilita um amplo entendimento do processo de aquisição do conhecimento devido ao olhar atento às transformações sofridas pela sociedade. É com esse olhar que, durante meus estudos na ânsia de observar as mudanças que permeiam as práticas educacionais, deparo-me com elucidações sobre o Fordismo que fazem parte da vasta gama de estudos que permeiam as obras de Cope e Kalantzis.

Durante o período de produção artesanal, modelo esse que precede o fordismo, o trabalhador produzia seus artefatos de maneira antepositiva, os produtos eram feitos sob medida e de forma manual, apenas um por vez. O custo da referida produção era alto e a qualidade exímia. Porém, o alto custo fazia com que somente uma minoria da população tivesse acesso aos bens produzidos. Em uma tentativa de democratizar os bens de consumo, fazendo com que mais pessoas tivessem acesso aos produtos e o lucro dos fabricantes aumentasse, surge por volta do ano de 1914 um modelo de padronização e de produção em massa, o fordismo.

O modelo de produção proposto por Henry Ford tinha por objetivo produzir em grande escala e baratear o custo para que os produtos pudessem ser adquiridos pela enorme camada

---

<sup>2</sup> Para esta pesquisa, defino como pós-moderno um ser que não se entrega ao movimento de classes, não lhe interessa o poder; tem suas raízes fincadas no momentâneo. É narcisista, descontraído, desenvolvido e possui identidade móvel.

<sup>3</sup> O movimento pós-estruturalista está intimamente ligado ao pós-modernismo. O pós-estruturalismo apresenta uma teoria de [desconstrução](#), reconhecendo no texto uma pluralidade de sentidos. Nessa perspectiva, a realidade é considerada como uma construção social e subjetiva.

média da sociedade - padronizando e diminuindo o custo em detrimento da qualidade para aumentar o lucro. Para Cope e Kalantzis (2000), esse foi um período que retratava uma imagem de trabalho não qualificado, repetitivo e sem sentido na linha da produção industrial com correntes verticais de comando. Os profissionais com formação específica e única planejam um determinado produto capaz de atender uma ampla gama de necessidade, o objeto a ser produzido é subdividido em partes, padronizadas e produzidas em grande escala por máquinas especiais com trabalhadores responsáveis por elas.

Ao buscar informações a respeito deste tema, encontro o seguinte excerto de Henry Ford através de Samuel Crowther, autor de sua biografia: “De maneira geral, lamento dizer, o trabalhador quer um emprego em que ele não tem que se colocar diante de muito esforço físico. Sobretudo, ele quer um trabalho em que ele não tem que pensar...” (*New Learning online*, tradução minha). Há, portanto, uma relação entre economia e ensino, onde os programas desenvolvidos nas escolas ou no até mesmo no âmbito da própria empresa poderiam ser suficientes para preparar a mão-de-obra requerida pela produção em larga escala (preparada para exercer tarefas fragmentadas e padronizadas).

Mediante esse contexto, comparo o modelo de produção fordista tomando como base os três domínios básicos escolhidos por Cope e Kalantzis (2000) – o trabalho, o público e o privado – e estabeleço relação com a educação linguística tradicional, posteriormente abordada por mim como educação didática, trazida por Rocha (2012) dentro da qual a autora aponta como características centrais alguns fatores ilustrados pela tabela abaixo (grifos meus).

<b>Educação linguística tradicional</b>
<b>Objetivos estritamente instrumentais</b>
<b>Descontextualizada; restrita ao padrão</b>
<b>Estática, fechada e previsível</b>
<b>Unicidade</b>
<b>Monológica, monolíngüe e monocultural</b>
Primariamente receptiva
<b>Simplificação e similaridade</b>

<b>Repetição</b>
<b>Hierárquica</b>
<b>Apolítica; acrítica</b>
<b>Conhecimentos fragmentados</b>
<b>Assimilação e acúmulo de informações</b>

Quadro 2: Focos e características centrais na educação linguística tradicional (ROCHA, 2012).

Prossigo minhas reflexões com foco no âmbito da **vida no trabalho** e interligo as características **descontextualizada** e **conhecimentos fragmentados**, do quadro de Rocha (2012), com o estilo de vida da época. O indivíduo não era um cidadão ativo capaz de estender seu horizonte de comunicação, uma vez que com seu conhecimento dividido em partes e de maneira descontextualizada não estava apto a fazer uma leitura crítica da comunidade na qual está inserido. Como a produção fordista era mecânica, não havia a necessidade de o funcionário se especializar ou entender a função do outro, esse modelo passa a ser conhecido como o “porta-voz arquetípico” (KALANTZIS; COPE, 2016) para a fábrica industrial moderna da era da produção e consumo de massa, com uma fina divisão do trabalho e de sua mão de obra, em grande parte não qualificada.

Além disso, a disciplina do modelo fordista era muito rígida. Esperava-se que os operários fizessem aquilo que lhes fosse dito, a organização era altamente controlada e uma parte se fazia tão dependente da outra que não poderia ser possível considerar que os homens trabalhassem à sua própria maneira. Remeto-me aqui a outra característica da educação linguística tradicional trazida por Rocha (2012) que se alinha ao contexto fordista, a **hierarquia**. Para a autora, a educação tradicional apresentava um modelo vertical de comando do professor para o aluno, assim como na fábrica do patrão para os funcionários onde não havia espaço para o diálogo ou para a comunicação, não propiciando assim uma esfera social de relação em que se fizesse presente a multiplicidade de capacidades.

A posteriori, ao apresentar a educação didática, farei algumas elucidaciones sobre a teoria do **controle dos corpos** problematizado por Foucault (2000) em uma das discussões de seu livro *Vigiar e Punir* com a qual estabeleço relação com essa fala de Henry Ford, através de Samuel Crowther, “sem a disciplina mais rígida teríamos a maior confusão” (*New Learning online*, tradução minha). Percebo, no referido trecho, que o poder disciplinar hierárquico respalda as organizações sociais e que, por meio desse mecanismo, os



trabalhadores da época conseguiram ser manipulados. Foucault ainda nos esclarece um pouco mais sobre essa questão da relação entre corpo e poder, a partir da época clássica, esclarecimentos que compartilho com o leitor na subseção seguinte.

Ao analisar a **vida pública** durante o fordismo, percebo que o domínio da cidadania e o poder e a importância dos espaços públicos é marcante. Instituições públicas, como escolas deveriam operar de acordo com o papel que o estado representava formando uma sociedade nacionalista que estava acostumada a receber tudo de forma compulsória (COPE; KALANTZIS, 2000). O modelo da produção em massa caracterizado pelo empurrar no qual o produto final é empurrado para o cliente, que não tem outra opção, devido à padronização, a não ser consumi-lo, é um exemplo do forte senso de cidadania da época. Alinho essas constatações a uma característica da educação tradicional trazida por Rocha (2012), a **acrítica**.

Cidadãos acríticos eram muito comuns durante esse período, onde o senso de civismo era monocultural, nacionalista e com padrões impostos. Arrisco-me dizer que essa visão “mono”, termo usado por Monte Mór (2015), ainda se faz presente atualmente, pois julgamos fatos com generalizações empíricas provenientes desse modelo de sociedade fordista. Ainda segundo a autora, existem normas indicadoras de como pessoas e comportamentos devem ser descritos e de como as formas de comunicação e as maneiras de pensar devem ser conduzidas, o que me faz comparar os cidadãos a algo **estático, previsível** e com marcas de **similaridade** como a educação tradicional explicitada por Rocha (2012).

A **vida privada** remete às atividades mais fortemente ligadas ao cotidiano envolvendo situações de natureza informal e familiar. Durante a sociedade fordista, como os operários estavam acostumados a executar em seus serviços apenas o que lhes eram solicitado, sem questionar ou nem mesmo dialogar com os colegas ao redor, em suas vidas pessoais eles não precisavam de muitas habilidades de comunicação ou resolução de problemas. Ao corroborar essas elucidações com Cope e Kalantzis (2000), que afirmam que a sociedade dessa época necessitava de normas e que as culturas nacionais singulares tinham grande peso, noto que o senso de igualdade era muito comum, prevalecendo as convenções como se não houvessem diferenças no mundo “lá fora”.

As sociedades modernas costumam separar trabalho, civismo e vida pessoal. Segundo Kalantzis e Cope (2000), essa separação é uma pretensão, pois os âmbitos trabalhistas e públicos também envolvem as pessoas em suas relações mais pessoais, sendo assim a cultura de massa tão comum na vida privada das pessoas era uma consequência da linha de produção e filosofia de comércio fordista da época onde os interesses humanos eram reduzidos a

desejos idênticos e a uniformidade celebrada como um funcionalismo minimalista de um design futuro. Vejo, nesse contexto, mais uma característica da educação tradicional, ser **restrita ao padrão** (ROCHA, 2012), uma sociedade que não questionava a homogeneização com um olhar fadado as tradições.

Tal cenário traz uma reflexão que o professor Menezes de Souza (2011) faz sobre uma teoria de Paulo Freire: estar *no mundo* e estar *com o mundo*. Quando nos encontramos no estado de consciência ingênua, dentro do senso comum, como a sociedade fordista, por exemplo, estamos apenas *no mundo*. Porém, o estado de percepção crítica advindo da conscientização social de que nunca estamos sozinhos nos faz então estar *com o mundo*, realidade essa ainda distante para as pessoas daquela época. Digo, porém, que essa situação é passível de entendimento ao fundamentar-me na afirmação de Menezes de Souza (2011) ao reconhecer que as “verdades e valores dos outros, como os nossos, são também produtos das suas comunidades e suas histórias” (p. 138) visto que atitudes monoculturalistas e impositivas imperavam na sociedade fordista.

### **1.1.1 Educação didática**

A educação didática é relativamente antiga, com raízes que acompanham o advento da escrita. Foi a primeira abordagem de leitura e escrita para a introdução de uma educação de massa compulsória e institucionalizada que surgiu no século XIX e ainda hoje nas escolas - por uma infinidade de razões, entre elas a praticidade - é amplamente aplicada. Esse tipo de pedagogia de letramento envolve unicamente aprender o padrão visto como básico no que diz respeito à leitura e escrita, regras formais da língua julgadas como o correto. Nessa abordagem, o importante é obedecer às regras. A escola desenvolve no aluno valores como ordem e disciplina, e assim, permite que os pais trabalhem tranquilos.

Com base em tais constatações, exponho minhas argumentações corroborando o modelo de educação didática com as problematizações acerca das relações de poder e saber expostas por Foucault (2000). Segundo o autor, o poder não é algo estático, que encontramos em um determinado lugar, como a escola por exemplo. O que existe são mecanismos e práticas que atuam na construção de discursos com propósitos bem específicos de controle e disciplinarização dos indivíduos (FOUCAULT, 2000). Ao analisar este modelo educacional, entendo, pois, que a escola tem interesse em disciplinar os alunos utilizando-se de mecanismos que ajudarão nesse propósito, como, por exemplo, o controle das roupas por

meio dos uniformes, dos saberes por meio das avaliações de rendimento e dos corpos por meio do controle do espaço e do tempo.

Foucault (2000) estabelece a noção de um sujeito obediente. Esse sujeito é visto como uma realidade fabricada, que é produzido e sustentado por um poder pouco notado e difícil de denunciar, que circula por meio das pequenas técnicas citadas no parágrafo acima. Na escola, assim como nos sistemas penitenciários, ponto de partida das análises do autor, a obediência é demonstrada no cumprimento de prescrições normativas, em respostas cuidadosamente reguladas e em um comportamento social aceitável. Com um olhar atento e vigilante por parte de educadores e com o amparo de estratégias de controles que se encontram devidamente institucionalizadas no espaço escolar se constrói, por meio da pedagogia, indivíduos prontamente determinados para atender aos anseios de normas vigentes de ordem política e moral estabelecida pela sociedade (FOUCAULT, 2000).

Tendo em vista que o referido modelo educacional surgiu em uma época onde a população seguia o estilo de vida fordista, destaco um padrão comum de ordem inalterável inserido no âmbito educacional didático narrado por Cope e Kalantzis (2008, p.198): “O estado determinava o currículo, os livros didáticos seguiam os planos de estudos, os professores seguiam os livros e os alunos seguiam os professores”. Nessa perspectiva, os professores se comparam aos trabalhadores das linhas de produções das fábricas, sendo escravos do currículo e do sistema de ensino equiparado ordenadamente à situação histórico-social na qual a população se encontrava imersa.

Durante as aulas, os professores e os livros didáticos detêm a verdade absoluta dos fatos e os alunos apenas absorvem o que lhes é dito, mesmo não considerando relevante para os contextos nos quais estão inseridos. Este modelo curricular, baseado em teorias da administração, tinha o objetivo de transferir a eficiência das fábricas para as escolas. Foi um conhecimento adequado para um tempo que se auto-imaginava ordenado e controlável (Cope e Kalantzis, 1993). Em uma das aulas do programa de mestrado que frequentei, o Professor Dr. Ruberval Franco Maciel, nos deu um exemplo desse currículo tecnográfico onde apresentou o videoclipe da música *Another brick in the wall* da banda *Pink Floyd*, que retrata uma educação formadora de pessoas homogêneas, desconsiderando os saberes heterogêneos e a criatividade de cada um.

Nessa perspectiva educacional, o aluno se habitua a não ter o poder de construir conhecimento sozinho e de agir com autonomia. Sendo assim, tem-se uma pedagogia dogmática, onde o conhecimento é carregado pelo professor e sua disseminação é missão

deles, cumprindo-a de maneira canônica, habitual e linear. Posteriormente, os autores Cope e Kalantzis (2008) vieram a nomear essa atitude curricular de *old basics* onde, segundo eles, o conhecimento era encapsulado em três padrões: leitura, escrita e aritmética. O processo se delimitava em decorar para apresentar as respostas corretas, formando assim pessoas que aprendiam conteúdos que eram demasiadamente estreitos, descontextualizados, abstratos e fragmentados. Além de serem aplicados em áreas criadas artificialmente pelo sistema de ensino, não tendo profundidade suficiente para uma vida de mudança e diversidade.

Foi na educação didática que se validou o uso do livro didático em sala de aula e Petrus Ramus, um pesquisador francês, foi citado como o responsável pelo livro didático moderno. Nessa nova concepção, somente eram reproduzidos nos livros os pensamentos de autores clássicos e a atenção era toda voltada à mídia impressa padronizada para todos. Pontua que o uso dessa ferramenta educacional muito se assemelhou aos valores educacionais da época onde o aluno, passivo, não precisava associar as informações presentes nos livros com sua realidade. O professor agia como um canal condutor para o livro didático que, a essa altura, já ditava o que devia ou não ser ensinado e se tornou primordial no processo de ensino e aprendizagem (KALANTZIS; COPE, 2012).

Para analisar a natureza e a forma da educação didática, os autores propõem o uso de oito dimensões (que são utilizadas também para as demais perspectivas apresentadas nesta pesquisa). Essas dimensões nos ajudam a entender o design e a forma da educação de forma mais ampla. Cada dimensão foi selecionada porque explicita um componente chave da experiência de ensino e aprendizagem: arquitetônica, discursiva, inter-subjetiva, sócio-cultural, proprietária, epistemológica, pedagógica e moral. Juntas, as oito dimensões nos ajudam a entender como a educação é compreendida, planejada e experimentada (COPE; KALANTZIS, 2012). Abaixo, uma breve explicação do que consiste cada uma delas:

Arquitetônica – Remete-se ao design espacial, cenário físico;

Discursiva – Remete-se a comunicação entre os participantes;

Inter-subjetiva – Interação entre os participantes (interesse, motivação);

Sócio-cultural – Está ligado à negociação de experiências de vida;

Proprietária – Remete-se a propriedade dos conhecimentos. Com quem está?

Epistemológica – Remete-se aos significados criados a partir do conhecimento apresentado;

Pedagógica – Ligada à construção do conhecimento (professor e aluno);

Moral – Ligada ao controle de poder.

As dimensões não serão o foco deste trabalho, portanto, se o leitor almeja por maiores esclarecimentos acerca da utilização de cada uma delas, pode pesquisar pelo capítulo *life in schools* do livro lançado em 2012 pelos autores Cope e Kalantzis: *New Learning: Elements of a Science of Education*. Sobretudo, apesar de não ser ideal em tempos pós-modernos, a educação didática foi fundamental para estabelecer na sociedade valores como disciplina, respeito, ordem e hierarquia. Além disso, acredito que receber instruções de forma clara e objetiva (como era feito nessa pedagogia) pode ser muito eficaz para evitar ambiguidade e distorções no aprendizado. A educação em massa usando essa pedagogia serviu como uma ferramenta para a construção da sociedade moderna (KALANTZIS; COPE, 2012), desenvolvendo sistemas que colaboram para diversas estratégias educacionais utilizadas em nossas vidas públicas.

Concluo esta subseção ratificando que tais discussões abordadas serão ampliadas posteriormente onde considero outras perspectivas educacionais que surgem para dar respaldo e aperfeiçoar as características presentes no modelo didático. Sequencialmente, retrato questões pertinentes sobre alfabetização e letramento, provocando no leitor a reflexão acerca desses termos e todo o contexto que permeia as generalizações feitas a esse respeito e as conseqüências inculcadas no processo educacional.

### **1.1.2 Alfabetização e Letramento**

Muito ainda se discute sobre os sentidos contidos na palavra *letramento* e parte dessa contradição se deve aos conceitos emitidos por duas palavras de significados muito distintos - alfabetização e letramento, a confusão acontece porque na língua inglesa, por sua vez, usa-se o termo *literacy* para expressar os sentidos emitidos por essas duas palavras. Porém, segundo Rocha (2012), em um pensamento em que se encontram interligadas visões socioculturais frente à construção de conhecimentos no que tange ao uso e às práticas de linguagem, a noção de letramentos se contrapõe à de alfabetismos.

Alfabetização, para Soares (2009), se refere ao ato de codificar e decodificar códigos e compreender o significado das palavras, diferentemente do processo de letramento. O conceito se reduz ao domínio de um código ou técnica de escrita, descrito também como

possuindo “excessiva especificidade” na autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens, ou seja, exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2003). Contudo, esse processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica foi de certa forma obscurecido pelo letramento, pois, com os novos estudos sobre letramento que datam do final da década de 1980, a alfabetização isolada passa a ser vista com outros olhos.

Era necessário expandir o conceito até então predominante e passa-se a considerar que não se pode aprender uma língua isoladamente, já que esta encontra-se situada política e ideologicamente nos diferentes espaços sociais (SOARES, 2004) e dessa forma surge um novo olhar diante desse conceito. A partir da década de 1980, a pedagogia crítica de Paulo Freire e emergência de estudos socioculturais impulsionaram pesquisadores a pensar em uma distinção dentro do processo de alfabetização. As práticas de leitura e escrita precisavam ser diferenciadas. Compartilho o pensamento de Rojo (2009) pois a autora afirma que os letramentos surgem para envolver sistemas de signos, como a escrita ou demais modalidades de linguagem para gerar sentidos.

Corroboro tais asserções, ainda com base em Rojo (2009), com o fato de que as relações humanas se materializam por meio da linguagem em meio a uma multiplicidade de práticas sociais complexas em vastos contextos que apresentam diversos propósitos. Sendo assim é que, paralelamente à alfabetização, surge o **letramento** e, conforme afirma Soares (2009), o termo surgiu pela necessidade de se nomear um fenômeno que antes não existia ou quiçá até existisse, contudo era desconhecido. No Brasil, essa nova acepção de *literacy* foi utilizada pela primeira vez por Mary Kato, com a intenção de romper epistemologicamente a noção de alfabetização ou alfabetismo.

Sendo assim, nessa concepção, a pessoa que for letrada exerce as práticas sociais de leitura e escrita, e participa de eventos de letramento com competência, o que me faz inferir que o letramento como pedagogia, caracteriza-se como um fator de inserção social. Porém, é importante ressaltar que o objetivo deste estudo não é substituir, contrapor ou supervalorizar termos e então compartilho o entendimento de Soares (2003, p.14) para explanar minhas intenções:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de

habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Julgo necessário então definir o conceito de *letramento* que visou considerar neste estudo, ancorando-me em Soares (2004), letramento: “a participação em eventos variados de leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas” (2004: 16). Tal definição pode ser observada em uma aula de inglês, onde os alunos se deparam com uma lição que apresenta vestimentas em diversos países e o professor não apenas lhes ensina o vocabulário específico, mas também expande a abordagem trivial questionando os alunos sobre suas preferências, o que elas significam para o outro e o porquê de elas significarem diferente para o outro. Partindo do pressuposto de se trabalhar com o uso de práticas sociais para além do ensinar a ler e escrever (alfabetizar), haveria espaço para reflexões e para a constatação por parte dos alunos de que nem tudo o que vemos, ouvimos e ouvimos é o que o outro lê, vê e ouve (DUBOC, 2015).

Levando os expostos acima em consideração, afirmo que as práticas de letramento se tornaram alvo de grandes pesquisas, principalmente por estarem voltadas às **questões de natureza sociais de um indivíduo** (ROJO, 2009) era necessário um olhar aprofundado em relação a essa nova perspectiva, visto que a escola ainda desconhecia o uso das habilidades de leitura e escrita como prática social. Em reconhecimento às mudanças sociais, o conceito de letramento amplia-se e, partindo desse pressuposto, alguns pesquisadores passam a adotar em seus trabalhos o termo **letramentos ou novos letramentos** – podendo ser classificados também em **letramentos críticos, multissemióticos** ou **multiletramentos** – para o que antes apenas **letramento** era suficiente. Esclareço ao leitor que esses termos serão discutidos nas páginas seguintes.

## 1.2 O (re) pensar de uma idéia: Contribuições educacionais oriundas do pós-fordismo.

Ao buscar entender como as práticas de letramentos se transformam ao longo do tempo, deparo-me com um artigo de Takaki (2015) que despertou em mim algumas inquietações no que diz respeito às transformações pelas quais a sociedade passa e as marcas que elas deixam nas pessoas. A autora defende, revozeando Bakhtin (1999), que a linguagem é maleável e heterogênea, e que seus usuários lutam para se posicionar, assim como em uma

partida de futebol. Ao refletir sobre essas considerações, percebo que durante a evolução sócio-histórica da sociedade e com a progressão da educação acontecia o mesmo. Era necessário haver uma relação com o desconhecido e o incerto para que o “novo” surgisse, exatamente como acontece com a linguagem, cruzam-se dados e informações, conecta-se conhecimento e experiência diante de fatos quase sempre inéditos (TAKAKI, 2015) para que possamos chegar a um denominador comum: o entendimento.

Mediante esse contexto, com base nos três domínios retratados por Cope e Kalantzis (2000) – a vida trabalhista, a pública e a privada – apresento o modelo de produção pós-fordista. Assim como Takaki (2015) defende que uma partida de futebol nunca está pronta e precisa ser construída com a participação de diversos componentes, eu acredito que a sociedade é uma constituição inacabada em constante reformulação devido à não estaticidade de seus elementos. Cada ser humano e cada época possui sua bagagem histórica, social, cultural, política e econômica e com isso tento retratar nesta subseção, nas palavras de Takaki (2015), que a sociedade em geral precisa reinterpretar suas atitudes e ações permanentemente.

No final dos anos 60 o poder aquisitivo dos trabalhadores crescia num ritmo maior e, conseqüentemente, as taxas de lucros caíam. Dessa forma, a crise do sistema fordista de produção se instalou, e a produtividade perdeu o seu fôlego. Paralelamente a isso, o Japão e a Europa Ocidental eram potências econômicas e suas produções industriais geravam excedentes, favorecendo as exportações, com isso a competição internacional acirrava-se. A solução encontrada para conter esse período de crise foi a dispensa de trabalhadores, entretanto, a rigidez do contrato de trabalho sobrecarregou a arrecadação de capitais e os demais trabalhadores das fábricas. Com essas contradições, inicia-se a transição do fordismo para o pós-fordismo (Piore e Sabel 1984) ou “Fast capitalism” (Gee 1994), nas palavras de Cope e Kalantzis (2000).

O processo de crise do sistema fordista de produção desencadeou uma série de experiências que visavam a dar um novo rumo ao sistema capitalista, e uma característica que marca o pós-fordismo é a contraposição ao paradigma fordista, ou seja, a rigidez estabelecida neste sistema de acumulação e que o levou à sua própria deteriorização. Para Tavares (1993, p.41 *apud* Charles Penna Forte *online*), “contrariamente à rigidez que caracterizava o fordismo, as novas tecnologias buscam obter o máximo de flexibilidade no que diz respeito a processos de produção, desenhos e produtos, bem como a ocupação da força de trabalho.” O processo de produção foi flexibilizado, desarticulando tudo o que existia até então, implantou-se uma revolução tecnológica cuja principal meta era reverter o quadro da crise fordista: a queda da produtividade e da lucratividade.



Para somar com essa visão de Tavares (1993), trago também algumas elucidações de Piore e Sabel (1982, 1984), que já em meados da década de 1980 previam que o modelo fordista de produção estava prestes a acabar. Para os autores, muitos eram os sinais que alertavam que o modelo fordista de organização estava sendo desafiado por novas formas de divisão do trabalho. Como por exemplo, a concorrência internacional e os conflitos domésticos que estavam levando muitas grandes empresas a repensar a padronização de seus produtos, acreditando que, para sobreviver a este novo desafio, os fabricantes não tinham outra escolha senão gerar produtos mais especializados com maior qualidade.

O Pós-fordismo substitui as antigas estruturas de comando hierárquicas simbolizadas no desenvolvimento da linha de Henry Ford (COPE; KALANTZIS, 2000) que priorizava técnicas de produção em massa representadas pelo ator Charlie Chaplin no filme *Tempos Modernos* - uma imagem de trabalho não qualificado, repetitivo e sem sentido na linha de produção industrial. Enquanto o fordismo prezava pela separação entre a concepção e a execução, a especificidade trazida pelas idéias do pós-fordismo exigia o contrário: a colaboração entre produtores qualificados para ser capaz de fazer uma variedade de produtos em máquinas de uso geral (PIORE; SABEL, 1984).

No âmbito da **vida no trabalho**, ponto que com o desenvolvimento do pós-fordismo, os locais de trabalho passaram a optar por uma hierarquia plana, sem as antigas correntes verticais de comando que foram substituídas pelo trabalho em equipe (COPE; KALANTZIS, 2000). Em acréscimo a essas constatações, Lanigam (2007) acredita que essa nova economia do conhecimento requer uma predominância de trabalhadores que saibam pensar criticamente, reconhecer e resolver problemas de forma criativa e trabalhar com os outros cooperativamente, o que, em linhas gerais, vai de encontro às elucidações de Cope e Kalantzis (2000) que afirmam que os trabalhadores passam a ter compromisso, responsabilidade e motivação em um ambiente de trabalho no qual se identificam com a visão, missão, e valores da empresa e são polivalentes e flexíveis o suficiente para fazer um trabalho complexo e integrado.

Junto a uma nova linha trabalhista, surge uma nova linguagem. Considerando que a antiga organização fordista dependia de sistemas claros, precisos e formais de comando, tais como ordens do supervisor, o trabalho em equipe eficaz depende, em grande proporção, do uso de discursos informais, orais e interpessoais (COPE; KALANTZIS, 2000). Essa nova forma de organização produziu uma nova linguagem de trabalho, e fez-se necessária a mudança no âmbito educacional, pessoal e social para que tais trabalhadores pudessem ser relevantes e se encaixassem nas novas exigências da vida profissional. Na perspectiva

descrita, favorecendo diálogos entre as diferentes partes, a língua não é entendida como um código neutro e transparente, mas sim como sendo marcado pelas ideologias das comunidades que a utilizam, tornando-a **aberta e reflexível** (LUKE, 2000).

Alinhando-me a Jordão (2015), concordo que tal atitude de abertura e reflexividade faz parte de uma proposta em que, tanto na **vida pública** como na **privada**, deve haver um relacionamento de engajamento crítico com todo o contexto no qual estamos inseridos. O aprendizado diante das coisas que nos rodeiam, não pode ser essencialmente de informação ou de acúmulo de fatos. Pelo contrário, as pessoas devem assumir novos papéis em suas vidas **privadas e públicas**, adaptando-se ao novo, assimilando e participando de tudo ao seu redor. As contribuições do pós-fordismo abriram portas para o início de uma nova forma de pensar, antes não validada pela população, devido ao estilo de vida que possuíam. Forma de pensar essa, que até nos dias de hoje nos trazem encaminhamentos de como prosseguir em todos os âmbitos de nossas vidas.

### 1.2.1 Educação autêntica

A educação autêntica surge no século XX como uma reação direta à cultura de ordem e controle da pedagogia didática. Ela se tornou mais conhecida e influente com o trabalho de John Dewey nos Estados Unidos e Maria Montessori na Itália. Seus princípios se pautam no pensamento de que os alunos devem ter uma participação ativa em seu próprio aprendizado, possibilitando espaço para auto-expressão e promovendo o crescimento natural do processo de leitura e escrita, focando no entendimento internacionalizado e não em meras repetições de repostas “certas” (KALANTZIS; COPE, 2012).

Ainda nessa perspectiva, o aluno é capaz de controlar o processo de criação de significado e tem poder como “criador” de conhecimento, se envolvendo e tendo sua contribuição reconhecida e validada. Os professores podem utilizar materiais que se encontram fora do ambiente escolar além do livro didático, encorajam os alunos a usarem a língua para suprir suas necessidades da vida pública e respeitam as individualidades de cada aluno. Um paradigma mais próprio para uma sociedade industrial na qual o conhecimento dos clássicos e de regras arbitrarias não teria sequer valor prático.

Nessa nova maneira de aprender e ensinar a língua, os alunos colaboram uns com os outros, discutem entre si e mais de uma interpretação do texto era aceita e valorizada. Por outro lado, eles também podem trabalhar a seu tempo e não necessariamente devem estar na mesma página do livro que seus colegas, tendo seu ritmo respeitado (KALANTZIS; COPE,

2012). Porém observo que o objetivo ainda era acertar as respostas, não mais com repetição, mas com questionamento. Mesmo com o novo método, o objetivo ainda era ensinar a aquisição correta da língua padrão para o mercado de trabalho.

Como dito anteriormente, dois grandes estudiosos levantaram a bandeira da educação autêntica, John Dewey e Maria Montessori. Ao se opor às características autoritárias da pedagogia didática, Dewey pregou o cultivo da individualidade e propôs atividades livres. Além de aprenderem com professores, os alunos também aprendem por experiência, tendo essas experiências como meios para um fim, aproveitando as oportunidades no presente e se familiarizando assim com um mundo em processo de mudança. Os alunos deveriam experimentar e questionar, pois Dewey sentia que o currículo cultivava virtudes negativas de submissão como uma política (KALANTZIS; COPE, 2012).

Maria Montessori<sup>4</sup>, por sua vez, acreditava que o papel do professor era o de dar assistência aos alunos possibilitando-os o aprendizado em um ambiente livre e estruturado, voltado à suas necessidades cognitivas, onde os alunos poderiam experimentar as situações reais. Ainda para essa educadora, deveria existir uma aproximação verdadeira entre a escola e o lar para que a vida pública e privada dos alunos pudessem se entrelaçar e assim pudessem surgir cidadãos ativos e responsáveis (KALANTZIS; COPE, 2012).

Concluo essa subseção pontuando que a educação autêntica não é apenas abstrata e formal, ela realmente tem um papel relevante na vida dos aprendizes com reais condições de uso dos conhecimentos obtidos. Sendo centrada no aluno, ela realmente vai de encontro à seus interesses e motivações, permitindo a internalização do conhecimento e possibilitando aos alunos compreenderem o que há por trás de cada processo de aprendizagem.

### **1.2.2 Novos letramentos**

Letramentos envolvem mais do que apenas comunicar, ou passar uma mensagem de pessoa para pessoa. Essa perspectiva envolve pensamento e representação. Portanto, devemos pensar na língua não como meramente uma forma de comunicar algo a alguém, mas sim como um mecanismo de interação social e ação sobre o mundo (KALANTZIS; COPE, 2012). É com esse pensamento que inicio essa subseção, onde trago um (re) pensar sobre as possibilidades conceituais que permeiam o termo letramento.

---

<sup>4</sup> Maria Tecla Artemisia Montessori foi uma [educadora](#), [médica](#) e [pedagoga](#) conhecida pelo [método educativo que desenvolveu](#). Destacou a importância da liberdade e do estímulo para o desenvolvimento físico e mental dos alunos.

Alguns teóricos como Gee e Luke (1994) ampliam a idéia iniciada pelos estudos sobre letramento relacionando-a mais estreitamente com as especificidades do mundo capitalista atual e com as informações tecnológicas advindas do mesmo. Ao analisar tais idéias, acredito que estamos inseridos em um contexto onde as mudanças, geradas pelo poder centralizador dos sistemas de comando, exercem grande influência nas formas com que as pessoas se relacionam em várias áreas de suas vidas e com isso surgem novas formas de aprendizado e, conseqüentemente, novas formas de letramentos (GEE, 1994).

Considerando que essas mudanças criam novos relacionamentos entre membros da família e nos contextos escolares e na vida trabalhista, percebo que a relevância do aspecto sociocultural presente na linguagem já elicitado pelo grupo de teóricos que iniciaram as discussões sobre letramento ainda se faz presente aqui. Porém, a diferença consiste em passar a considerar a contribuição de formas de produção de sentido até então não legitimadas como, por exemplo, o uso da tecnologia.

Observo que as elucidações trazidas por Gee (2004) afirmam que o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, em torno das quais novos letramentos emergem, trazem consigo a necessidade de investigação de suas relações com o aprendizado, onde essas novas práticas deveriam ser integradas às formas de letramento escolar atualmente utilizadas para que fosse possível explorar todo o potencial não linear que essa epistemologia digital oferece.

Tal processo engloba inserir no contexto escolar expressões inovadoras como imagens, sons, gráficos, *emoticons* e *hyperlinks*, permitindo, assim, gerar uma aprendizagem situada, mediada pelos novos letramentos. Em consonância com os estudos recentes, ao buscar o termo nas orientações curriculares para o ensino médio (BRASIL, 2006) já encontro uma evolução, ele está sendo caracterizado como modos culturais de linguagem que abarcam uma gama de conhecimentos, habilidades, valores e funções sociais que podem levar os indivíduos à transformações sociais, psicológicas, culturais, políticas, linguísticas e até econômica, definição essa que vai de encontro com a perspectiva idealizada por muitos pesquisadores.

Com isso julgo pertinente pontuar algumas questões no entendimento do que esse **novo** nos novos letramentos pode trazer de benefícios a educação. Primeiramente volto-me para a questão da digitalidade onde esse *novo* não se encaixa apenas no simples uso dos adventos tecnológicos, mas sim de um uso consciente para se produzir conhecimento de forma eficaz em que habilidades sejam desenvolvidas para além do uso da língua como código linguístico. Em segundo lugar, atrevo-me a dizer que a educação brasileira precisa ser

repensada e “o quê” e “como” ensinar nessa época de diversidade cultural deve passar a ser (re) pensado no âmbito educacional.

Acredito que não há uma única teoria no campo da educação ou psicologia que possui todas as ferramentas para implantarmos um processo ensino-aprendizagem perfeito, porém as reformas pedagógicas e curriculares trazidas por algumas novas perspectivas podem ser de grande eficácia para uma melhora significativa em tal processo, uma vez que estão baseadas na forma como o conhecimento humano é gerado.

### 1.3 Novos tempos, novos seres?

Algumas questões emergem durante o período do pós-fordismo e então passa-se a pensar em como seria possível viver em um mundo globalizado com locais de trabalho culturalmente diversos e tecnológicos e ter programas educacionais que se baseiem numa visão ampla de vida e em uma sociedade equitativa. Paradoxalmente, essa nova eficiência requer novos sistemas de pessoas motivadas que possam constituir a base de um pluralismo democrático. Apresento então, um período chamado de "diversidade cultural": a idéia de que o que parece ser um problema – a multiplicidade de culturas, experiências, modos de fazer sentido e formas de pensar – pode ser aproveitado como algo positivo (Cope e Kalantzis 1997).

No que diz respeito à **vida no trabalho**, entendo que na medida em que o mundo se desenvolve, a vida trabalhista também requer um novo olhar e isso intensifica as mudanças lingüísticas e a necessidade de reconsiderar as práticas de letramento na escola para que os alunos estejam preparados para esse contexto. A cidadania e a produtividade no trabalho passam a exigir o uso de múltiplas linguagens que inter-relacionam fronteiras e diferenças socioculturais. Para Jordão e Fogaça (2007, p. 93) ao entender que as línguas “são usadas de formas diferentes com pessoas diferentes e propósitos também diversos” os falantes ampliam perspectivas em relação à linguagem e à cultura e se percebem então como sujeitos críticos que são capazes de agir sobre o mundo.

No âmbito da **vida pública**, Cope e Kalantzis (2006) concordam que, na medida em que a geopolítica global muda, é necessário que o ensino nas escolas seja transformado, não havendo mais espaço para um ensino estrutural que padroniza a linguagem e exclui dialetos distintos.

Por fim, **a vida pessoal**. Para Cope e Kalantzis (2006) as pessoas pertencem a um múltiplo modo de vida de forma simultânea, essas múltiplas identidades esclarecem que ninguém é membro de uma comunidade singular, mas sim de diversas como a da família, da escola e do trabalho, estando em uma complexa relação uma com a outra. Em consenso com o relato acima, acredito que tais diferenças identitárias necessitam ser problematizadas com atividades que estejam ligadas à vida dos alunos de uma forma reflexiva.

Concluo essa sessão com Rocha (2010, p. 75) ao afirmar que a construção das identidades ocorre quando existe uma “relação de mútua constitutividade entre o público e o privado, entre o local e o global, entre o eu e o outro”, sendo assim, profissionais da educação devem dioturnamente refletir se suas práticas em sala de aula permitem que tal relação aconteça. Para Cope e Kalantzis (2006), uma nova epistemologia do conhecimento deve atender às diversidades nessas três áreas: na vida profissional, na vida pública e na vida privada – a perspectiva dos multiletramentos.

### **1.3.1 Educação Transformadora**

Com o advento das novas tecnologias, da globalização, da natureza mutável do trabalho e da cidadania, além da crescente diversidade cultural presente nas salas de aula, a escola teve que se adaptar a uma série de mudanças durante o século XXI, com o propósito de permanecer relevante, considerando cada vez mais essas realidades sociais mais amplas. Se o conhecimento é de fato tido como fundamental na sociedade contemporânea, os educadores devem fomentar a agência em seus alunos e posicionar-se como forças de mudança.

Portanto, em meados de 1975, emerge no mundo uma nova forma de se olhar para as práticas de letramento, enfatizando a aprendizagem de textos para capacitar os alunos de maneira que tenham êxito na escola e também em meio a sociedade: A educação transformadora. Diante desta perspectiva, letramento é entendido como “uma ação social através do uso da língua que nos desenvolve como agentes dentro de uma cultura maior” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 155). Sendo assim, entendo que o maior objetivo da educação autêntica é propiciar igualdade de oportunidades a todos os alunos incluindo aqueles inseridos em grupos marginalizados, para que possa haver de fato o desenvolvimento de uma sociedade democrática.

Ao analisar um texto dentro dessa perspectiva, o aluno deve ter em mente que existem muitas formas usadas para significar algo, os gêneros textuais são desenhados para criar

diferentes tipos de significado para diferentes propósitos sociais e mostrar como funções da linguagem produzem estruturas (KALANTZIS; COPE, 2012). O processo de entendimento do texto por meio da análise perpassa por indagações como: ‘qual é o propósito deste texto?’, ‘como esse texto é estruturado para alcançar esse propósito?’ e entre outras, dessa forma os alunos podem explorar como textos distintos funcionam para significar no mundo.

Esta perspectiva educacional não aceita uma narrativa única para explicar nosso mundo ou apresentar conhecimentos universais que servirão a todos, não privilegia apenas um tipo de cultura e rejeita a imposição de um discurso único. Para Tílio (2010), alguns discursos são mais influentes do que outros em qualquer prática social, podendo tornarem-se discursos dominantes que marginalizam outros discursos. Tal afirmação reflete diretamente no uso dos materiais didáticos, uma vez que, por muito tempo, priorizarem-se determinados discursos exemplificados em certas escolhas dentro do livro didático. Sendo assim, diante desta visão sobre a educação, o livro didático não se enquadra mais somente como um manual, útil apenas para direcionar o professor quanto aos conteúdos programáticos.

Julgo importante enfatizar que todo e qualquer texto é produzido sob o ponto de vista de quem o cria e dos interesses sociais, econômicos e culturais que representa. Com isso, o professor precisa tornar-se aberto à diversidade cultural e respeitar a pluralidade étnica, é necessário que o material didático seja redesenhado com o uso de recursos autênticos com temas e textos que interessem os alunos, fazendo-os observar nas atividades o significado e objetivo depositados ali, para depois considerar de que forma podemos usar a língua para alcançar o que desejamos. Surge então um aluno que precisa interpretar textos multimodais e perceber suas lacunas, silêncios e tendenciosidades, desenvolvendo assim uma criticidade ao pensar sobre um determinado assunto.

Esta educação transformadora que pontuo aqui ainda é emergente, não foi possível alcançá-la por completo, no entanto, muitos sinais de mudança se fazem presentes. É uma ideia que se baseia na natureza da aprendizagem e no papel da educação na sociedade na tentativa de mudá-la para além de suas limitações (KALANTZIS; COPE, 2012). É uma perspectiva que reconhece os legados deixados por perspectivas mais antigas a fim de projetar melhores futuros educacionais. Além de reconhecer que são esses os desejos de uma nova época, em que, por razão da tecnologia, mudaram-se as relações humanas.

### **1.3.2 Multiletramentos**

Formar cidadãos para o novo cenário atual requer não somente novos conteúdos no ensino de letramentos, mas novas pedagogias (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 7).

Início essa subseção com base em uma interessante constatação de Kalantzis e Cope (2012) e, ao corroborá-la com todo o percurso educacional descrito nesta pesquisa, observo que hoje precisamos formar aprendizes colaboradores que devem ser solucionadores de problemas, capazes de aplicar divergentes modos de pensar e que sejam inovadores e criativos (KALANTZIS; COPE, 2012). Se, antes, a educação tendia a formar pessoas que aprendiam a obedecer regras, aceitando de forma passiva as respostas dadas por autoridades, atualmente esse cenário mudou e elas são capazes de enxergar o mundo com problemas a serem resolvidos.

Ao entender que a missão da educação é aperfeiçoar o aprendizado dos alunos de modo que eles possam participar inteiramente da vida pública (COPE; KALANTZIS, 2006), alguns estudiosos da área da linguagem iniciaram algumas reflexões problematizando o futuro do ensino dos letramentos. Em meados da década de noventa, eles se reuniram para pensar na relação língua-sujeito a partir de três áreas da existência humana: a vida no trabalho, a vida pública e a vida pessoal. Esses estudiosos iniciaram uma série de discussões em torno do tema **letramento** sob a ótica do multiculturalismo, multilinguismo e multimodalidade, pois tinham como preocupação as variações linguísticas e culturais que eram marginalizadas. O grupo foi nomeado, posteriormente, de **Grupo de Nova Londres** e era composto por Allan Luke, Bill Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Gunther Kress, James Gee, Mary Kalantzis, Martin Nakata, Norman Fairclough e Sarah Michaels.

O referido grupo sinalizava a necessidade de se pensar em uma pedagogia que sanasse a exclusão social sofrida por crianças cujas formas de aprender não se encaixavam nas práticas adotadas pelo espaço escolar, devido à constante marginalização de variações linguísticas. Sendo assim, constatou-se que era necessária uma proposta inclusiva que abrangesse diferentes linguagens e variedades. Desde então, a pedagogia dos letramentos passa a denominar a escola como o espaço responsável pelos novos letramentos presentes na sociedade atual e pela produção de condições favoráveis de aprendizagem e igualdade dos alunos, dando-lhes as habilidades e conhecimento necessário para que alcancem seus objetivos.

Os letramentos, agora chamados de **multi**, prefixo que advém da ênfase dada à heterogeneidade e à subjetividade de linguagens, começam a considerar nos currículos as culturas presentes em sala de aula de um mundo globalizado, onde a diversidade é uma realidade inegável e passa também a focar nos modos de representação, muito mais do que na linguagem por si só (COPE; KALANTZIS, 2006). Para tanto, Cope e Kalantzis (2012) relatam que os professores devem se portar como *designers* de ambientes de aprendizagem



para seus alunos e não apenas ecoar o conteúdo do livro didático. O termo *design*, que surge em meio aos multiletramentos, será amplamente explorado nos dois capítulos seguintes, onde teço considerações sobre sua definição e como foi utilizado em meio a minha prática de ressignificação durante o processo de escrita desta pesquisa.

Na visão dos autores Cope e Kalantzis (2006) os professores devem ser profissionais capazes de criar condições em que os aprendizes assumam mais responsabilidade pelas suas próprias aprendizagens. É a partir dessas ideias que o conceito de letramento inicialmente pensado na década de 1980 foi ampliado, pois, ao querer dar uma oportunidade aos alunos de construir e negociarem significados de forma coletiva e reverem suas crenças, o professor está os ajudando a pensar de **forma crítica** e criar ou aceitar os sentidos construídos por outras pessoas na tentativa de reler o mundo. Criticidade, assim como *design*, é um termo que o leitor verá bastante nos próximos capítulos desta dissertação, portanto, escolho não adentrar neste tema agora.

Seguindo esse mesmo pensamento de multimodalidade e variação linguística, Kress (2000) contribui com o aperfeiçoamento dessa perspectiva, ao afirmar que, se a língua não se delimita mais por um modo semiótico único ou central, as teorias de linguagem, até aquele ponto, não estavam oferecendo explicações suficientes sobre o processo comunicativo. Sendo assim, para o autor, os multiletramentos surgiram para explicar e descrever as inter-relações entre diferentes modos e linguagens que são característicos da multimodalidade semiótica do período contemporâneo.

Ao refletir, enfim, sobre os conceitos levantados neste primeiro capítulo, penso, enquanto professora de língua inglesa, como e se é possível propiciar aos alunos uma prática onde o ensino em sala de aula e o currículo da escola estejam entrelaçados com os discursos e experiências dos alunos. Provavelmente essa inquietude não é só minha, visto que existem muitos professores/ pesquisadores brasileiros que já vem estudando tais perspectivas e desenvolvendo os conceitos em suas aulas, são eles: Rojo (2009, 2010), Monte Mór (2007, 2010, 2011, 2012), Maciel (2011, 2013, 2014), Rocha (2010, 2012, 2013), Duboc (2012), Barbosa Silva (2015), Soares (2015). Dessa forma, esses colegas estão deixando para trás a concepção de letramento como um sistema padronizado e baseado em regras pré-estabelecidas para explorar novas experiências que o processo ensino-aprendizagem pode propiciar.

Essa prática só se faz possível, pois os autores Cope e Kalantzis propõe no ano 2000, uma pedagogia especificamente desenvolvida para a perspectiva dos multiletramentos. A mesma foi intitulada como **a pedagogia dos multiletramentos** e seus criadores afirmam não

se tratar de um método, mas de apenas quatro etapas que compõem o processo de aprendizagem. Ao buscar definições sobre a pedagogia dos multiletramentos, descobri uma vasta gama de outros conceitos que se entrelaçam e, de alguma forma, se completam. Então, decido por iniciar o capítulo 2 elucidando o leitor sobre a pedagogia dos multiletramentos e, na sequência, trazer alguns conceitos que surgiram junto com esses novos estudos sobre letramento.

Portanto, no capítulo 2, o leitor poderá ter uma visão sobre como o advento de novas perspectivas educacionais que englobam termos como multiletramentos e *New Learning* (reflexões propostas posteriormente pelo grupo de Nova Londres, que prefiro manter em sua concepção original) e todas as ramificações oriundas desses estudos como: teoria dos designs, desenvolvimento do crítico, expansão de perspectivas e entre outros, podem contribuir para a prática de sala de aula em um contexto de pós-modernidade.

## **CAPÍTULO 2 – THE HOW: DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS AOS NOVOS LETRAMENTOS, UM NOVO OLHAR PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.**

O termo multiletramentos engloba dois principais aspectos dos usos da linguagem atualmente. O primeiro faz referência à imensa variedade encontrada na produção de sentidos em contextos sociais e culturais específicos. Dentro dessa perspectiva, tais diferenças ganham mais força no âmbito das comunicações. O segundo ponto está voltado ao uso das novas mídias de comunicação, onde o sentido é construído em formas cada vez mais multimodais e os modos de representação da escrita interagem com modos espaciais, táteis, gestuais, auditivos e orais de significação (KALANTZIS; COPE, 2011).

Esses dois argumentos, de acordo com os autores acima, podem potencializar as transformações, tanto nas práticas de letramentos presentes na sociedade atualmente, quanto às pedagogias para os letramentos, o que exige que tanto professores quanto aprendizes assumam papéis ativos que visem a mudança social. Juntamente com os profissionais que compunham o Grupo de Nova Londres, Cope e Kalantzis (2000), por meio das observações feitas, chegam a conclusão de que o mundo estava em constante mudança, demandando uma revisão das práticas pedagógicas sob a luz dos letramentos. O grupo sinalizava a necessidade de pensar uma pedagogia que envolvesse diferentes práticas, textos, gêneros do discurso, linguagens e variedades. Dessa forma, constitui-se uma proposta inclusiva nos ambientes educacionais.

Diante da ênfase dada a essa pluralidade nas práticas sociais e no uso da linguagem, compreende-se então o termo “letramento” em sua forma plural “letramentos”. Já o prefixo “multi” advém da multiplicidade dos modos que representam as novas tecnologias e em relação à heterogeneidade e à subjetividade de culturas e linguagens a que o sujeito está exposto na era digital, já que “o sentido é construído em formas cada vez mais multimodais – nas quais modos representacionais escritos interagem com padrões espaciais, táteis, gestuais, auditivos e orais de significação” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5).

Os multiletramentos conseguem abranger duas formas de multiplicidade: a cultural e a semiótica. Para Rojo (2012), a multiplicidade dentro dos multiletramentos é marcada pelo surgimento de formas híbridas e complexas não mais respaldadas pelos binarismos centro x margem. Ainda para essa autora, a área da semiótica se caracteriza pelo reconhecimento de que diferentes formas de expressão presentes na era digital podem ser validadas como texto. Portanto, levando em consideração tais aspectos multimodais da língua e esse pensamento de inquietude, a perspectiva dos multiletramentos se fortalece por entender que a linguagem e

outras formas de significação como ferramentas de representação são frequentemente recriadas por seus usuários.

Informo ao leitor que alguns termos citados no parágrafo anterior, como hibridismo e centro x margem são provenientes dos estudos de novos letramentos que iniciaram na década de 1980, conforme cronologia explicitada no capítulo 1. Ao longo dos capítulos 2 e 3 desta dissertação, esses e muitos outros vocábulos serão notados, e, sendo ou não conhecidos pelo leitor, fazem parte da gama de teorias levantadas para o desenvolvimento desta dissertação e serão todos explicados e com seus usos justificados nesta pesquisa. Portanto, inicio este segundo capítulo com uma apresentação da pedagogia dos multiletramentos, em seguida trago novas concepções a respeito das categorizações apresentadas e concluo com algumas considerações sobre letramento crítico.

## **2.1 A pedagogia dos multiletramentos**

Com o intuito de dar suporte às práticas de ensino atuais surge, então, a primeira proposta levantada por Cope e Kalantzis (2000) que trata de quatro elucidações: Prática situada, Instrução aberta, Enquadramento crítico e Prática transformadora. Tal proposta não almeja substituir formas já existentes de ensino, e tampouco considerar como erradas ou ultrapassadas as práticas utilizadas por professores até então, mas sim buscar maneiras de ampliar as tradições e práticas existentes.

Deste ponto em diante, elucidarei o leitor sobre o que consiste a pedagogia dos multiletramentos. Segundo Cope e Kalantzis (2000), o argumento principal da pedagogia dos multiletramentos é que os quatro aspectos são necessários para um bom ensino, porém não é preciso rigidez ao usá-los, ou seja, eles não necessariamente devem ser usados de forma sequencial pois quando eles são combinados de maneiras diversas, cada aspecto acaba por ser enriquecido e transformado pelos outros. Além disso, os autores esclarecem o fato de que existe um fator epistemológico por trás de cada aspecto da pedagogia dos multiletramentos, que podem ser facilmente compreendidos quando explicados de maneira mais elucidativa utilizando situações reais do nosso cotidiano.

A seguir, as quatro práticas citadas estão exemplificadas em forma de quadro, a partir do entendimento que faço das idéias propostas pelos autores:

Prática situada:	Imersão na experiência e utilização de discursos já disponíveis, incluindo aqueles das diferentes experiências de vida dos alunos.
Instrução aberta:	Entendimento sistemático, analítico e consciente. Introdução à língua explícita para descrever a construção de um significado.
Enquadramento crítico:	Interpretação do contexto social e cultural de alguns designs de significado; Observação crítica de tais significados com relação à seus propósitos e contextos culturais.
Prática transformada:	Transferência do conhecimento anterior para uma prática de construção de significado que insere o sentido transformado em outros contextos ou culturas.

Quadro 3: The how of Multiliteracies: Pedagogy – adaptado de Cope e Kalantzis (2000). Tradução minha.

Após muito refletir durante meus estudos na busca pelo entendimento da perspectiva dos multiletramentos e observando o quadro acima, percebo que ao analisarmos o processo de ensino-aprendizado no qual estamos inseridos, podemos encontrar a definição apropriada para as quatro práticas dessa pedagogia. Baseada na suposição de que a mente humana é incorporada, situada e social, a pedagogia dos multiletramentos tem uma visão de mente, sociedade e aprendizagem. Segundo Cope e Kalantzis (2000), o conhecimento humano está entrelaçado à contextos sociais, culturais e materiais e só é desenvolvido em um processo de interações colaborativas com outros dentro de uma mesma comunidade, porém, com diferentes habilidades, contextos e perspectivas.

Sendo assim, entendo que ao longo de nossas vidas em todos os âmbitos construímos conhecimento através da imersão, como no famoso ditado popular “colocando as mãos na massa” (prática situada). Arelado a isso, adicionamos conceitos e teorias que permeiam e explicam os processos de aprendizagem (instrução aberta); posteriormente, levamos esse conhecimento a um contexto relevante e fazemos reflexões sobre ele (enquadramento crítico); e por fim, transferimos o conhecimento construído de um contexto para o outro, o que inevitavelmente irá gerar similaridades e diferenças que poderão transformar o que foi apreendido previamente (prática transformada).

Trazendo os conceitos para o contexto escolar, defino **prática situada** como tendo um significado particular que leva a uma abordagem inicial de imersão em práticas que fazem

parte das culturas dos alunos e nos gêneros textuais e *designs*<sup>5</sup> disponíveis para essas práticas, colocando-as em relação com outras, de outros espaços culturais. Após essa etapa, aconteceria, então, uma **instrução aberta**, que defino como sendo uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros textuais e *designs* familiares aos alunos e de seus processos de produção e de recepção. Então, acontece o **enquadramento crítico**, onde o aluno busca interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados propostos a eles. Tudo isso objetivando, como produto final, a produção de uma **prática transformada**, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*).

Feitas tais considerações, afirmo com base nas elucidações de Cope e Kalantzis (2000), que essa pedagogia baseada em uma complexa integração dos quatro fatores já citados anteriormente: prática situada (baseada no mundo de *designed and designing experiences* dos aprendizes), instrução aberta (aprendizes moldam para si mesmos uma metalinguagem explícita do *design*), enquadramento crítico (relação de sentidos aos seus contextos e propósitos sociais) e prática transformada (transferência e recriação de *designs* de sentidos de um contexto para o outro), visa o desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, sendo uma maneira diferente de “enxergar” o aluno.

A meu ver, esta proposta didática é muito interessante e condizente com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos. Portanto, após aplicar as propostas dos quatro componentes por aproximadamente uma década e em confronto com um forte movimento reacionário presente nos Estados Unidos e Europa Unificada denominado *Back to Basics*<sup>6</sup>, os autores Cope e Kalantzis avaliaram como necessário ressignificar essa pedagogia e enfatizar o conceito de *design*, lançando em 2005 o livro *Learning by design*. Na sequência, dicorro um pouco sobre a teoria dos *designs* e, posteriormente, apresento as novas categorizações dessa proposta que expande os preceitos do projeto educacional moderno e tem influência construtivista que são apresentadas pelos mesmos autores em 2008 com o livro *New Learning: Elements of a Science of Education*.

---

<sup>5</sup> Discorrerei sobre o conceito de *design* na subseção 2.2 onde exponho a teoria dos *designs*.

<sup>6</sup> “Argumenta-se que os alunos devem saber conteúdos específicos e alcançar certos resultados de aprendizagem, como a proficiência básica em leitura, escrita e matemática. Em vez de adaptar o currículo aos interesses e talentos das crianças, o objetivo do movimento teste de padronização é definir o conhecimento básico e forçar as escolas a ensiná-lo”. (TRADUÇÃO MINHA)

## 2.2 A teoria do *Design*

Nesta seção, delimito-me a apresentar ao leitor o conceito chave que foi proposto na Pedagogia dos Multiletramentos e ampliado com estudos posteriores: a teoria do *design*. Segundo Cope e Kalantzis (2000), tal teoria não foca na estabilidade e regularidade da língua, mas sim na mudança e transformação dela. O termo *design* foi estrategicamente escolhido devido ao seu duplo sentido, uma vez que pode se referir à estrutura (formas e sistemas) e ao ato de construção de sentidos (etapa em que sentidos são construídos). Portanto, o conceito-chave identifica tanto a estrutura organizacional da língua como também seu processo de construção.

Ao estudar sobre o conceito de *design*, afirmo que ele está fortemente ligado aos multiletramentos e a multimodalidade e pode ser um início para engajar os alunos na tarefa de construir conhecimento, além de poder ser uma lente através da qual os alunos consigam extrair significados individuais de diferentes formas de texto. Os autores Cope e Kalantzis (2000), apresentaram seis elementos de *design* que auxiliam nesta construção de significado mencionada acima: o linguístico, o visual, o auditivo, o gestual e o espacial. Porém, alguns autores como Maciel (2015 – em orientação), questionam que esses elementos não são suficientes para analisar a infinidade de sentidos com que os alunos podem entender os textos que lhes são apresentados.

Mesmo reconhecendo as conceituações acima, para esta pesquisa direciono minha atenção em como a teoria dos *designs* funciona e não em descrever detalhadamente quais são os elementos de *designs* existentes. Para obter mais informações acerca desse assunto de *design*, o leitor pode ler a dissertação de Barbosa Silva (2015) que traz uma descrição exata de todos esses elementos e de como eles podem ser reconhecidos. O tripé, referente ao funcionamento que citei, foi desenvolvido pelo grupo de Nova Londres e chamado de **teoria dos *designs*** – *available designs, designing e the redesigned* – onde os autores propõe uma estrutura para pensar sobre como os textos multimodais apresentam significado.

O termo *available designs* refere-se às convenções de design que as pessoas estão familiarizadas como resultado de cultura e pertencimento dentro de determinados grupos socioculturais. Dessa forma, Jewitt e Kress (2003) descrevem a teoria dos *designs* como padrões recorrentes na forma como um grupo de pessoas usa um dado recurso semiótico (por exemplo, palavra ou imagem) ao longo do tempo. Ressalto ainda que é possível dizer que os leitores não apenas reproduzem ou replicam os significados que eles associam aos *available designs* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), em vez disso, o conhecimento, as experiências e

as intenções únicas que os leitores individuais trazem a uma situação comunicativa (processo de *redesigning*) resultam na concepção de novos significados, ou o que New London Group (1996) chama de *the redesigned*.

Segundo os autores, os indivíduos têm à sua disposição uma complexa gama de recursos representacionais, nunca simplesmente de uma cultura, mas das muitas culturas de suas experiências de vida – as muitas camadas de sua identidade e as várias dimensões do seu ser. A amplitude, complexidade e riqueza dos recursos disponíveis à construção de sentidos é tal que a representação nunca é uma questão de reprodução. Pelo contrário, é uma questão de transformação, de reconstruir significado de uma forma que sempre acrescenta algo à gama de recursos representacionais disponíveis.

Para exemplificar o que foi exposto acima, ainda nos termos de Kress (2010), faço o uso de uma situação mais próxima à nossa realidade a fim de facilitar o entendimento do leitor: o meio social é gerador de sentidos, uma vez que os mesmos são sempre construídos em espaços e interações sociais. Com isso, devemos considerar os indivíduos como agentes e geradores de sentidos e de comunicação com suas histórias, que são socialmente moldadas, em ambientes sociais específicos, por meio do uso de recursos também culturalmente marcados. Assim, os indivíduos fazem uso (*redesigning*) dos recursos de significação disponíveis (*available designs*) para atender a interesses situados específicos e atenderem a seus propósitos (*the redesigned*).

Para ilustrar as três etapas do processo de construção do conhecimento proposto por Cope e Kalantzis (2000), busco respaldo em uma atividade que desenvolvi no ano de 2015 durante uma das aulas que ministro no curso de inglês. Os alunos em questão eram de outro módulo e não os mesmos com os quais desenvolvo as atividades que dão respaldo para a análise de dados desta pesquisa. O texto a seguir, disponibilizado pelo *student's book* dos alunos, oferece algumas informações sobre o lado bom e o lado ruim do fim de semana, sob a ótica de quem o escreveu.



**The weekend**

<b>The good side</b>	<b>The bad side</b>
<p>For me the first good thing about the weekend is that I don't have to go to work. I like my job, <sup>1</sup> <u>but</u>. I have to spend all day inside, in an office, and I'm a person <sup>2</sup> <u>who</u> loves being outside. <sup>3</sup> <u>Another</u> good thing is that I don't have to get up early. During the week I have to get up at half past six every day. It's not too bad in the summer but I hate it in the winter when it's dark in the morning. But <sup>4</sup> <u>because</u>, I like the weekend because I have time to do all the things I really enjoy doing, like listening to music, reading, or going out with friends.</p>	<p><sup>5</sup> <u>However</u>, there are some things I don't like about the weekend. Firstly, I have to go shopping on Saturday morning, and the supermarket is always crowded. <sup>6</sup> <u>Also</u>, on Sundays we always have lunch with my husband's family. <sup>7</sup> <u>Even though</u> my mother-in-law is a good cook and her food is delicious, I don't usually have a good time. The family always argue and we end up watching TV. <sup>8</sup> <u>Which</u> I think is boring. But in <sup>9</sup> <u>the end</u> I love the weekend – I often get a bit depressed on Sunday afternoon when I know that the weekend is nearly over.</p>

Figura 1: Texto sobre o lado bom e o lado ruim do fim de semana.<sup>7</sup>

Este texto consiste em um *available design* e, como se pode ver na imagem, é voltado para a habilidade de interpretação textual e sugere que os alunos completem os espaços em branco deixados propositalmente no texto com algumas palavras que podem ser utilizadas como sequenciadores textuais, marcadores discursivos. A proposta do autor era fazer com que os alunos reconhecessem para posteriormente aprender a fazer o uso desses recursos textuais em língua inglesa. Portanto, ao desenvolver a atividade, os alunos questionaram o conteúdo do texto e não se identificaram com as ações ali relatadas, além de ressaltarem que nem tudo que eles fazem durante o fim de semana poderia ser dividido em bom ou ruim.

Sendo assim, a partir desse *available design* encontrado no próprio livro didático, começamos um processo de *designing*. Durante a aula proposta, em que discutimos sobre fins de semana, os alunos assistiram a um vídeo<sup>8</sup>, o que pode se caracterizar como um novo *available design*, com diversos relatos sobre o que as pessoas fazem durante o fim de semana. Além disso, protagonizaram discussões acerca do assunto e puderam atribuir significados para o relato que leram no texto de seus livros ao mesmo tempo em que iam expressando seus pontos de vistas.

Após as reflexões feitas em sala de aula, surge a terceira etapa, *the redesigned*. Os alunos escreveram um depoimento, onde relataram o que fazem durante o fim de semana. Nesse texto, é possível enxergar o perfil de cada aluno e junto a essa particularidade eles conseguiram fazer o uso de alguns marcadores discursivos, que era um dos objetivos iniciais

<sup>7</sup> Material retirado do livro New English File student's book, página 97.

<sup>8</sup> O leitor pode assistir ao vídeo acessando o link: <https://www.youtube.com/watch?v=6NHkCRgmbUI>

da atividade. Além disso, houve a elaboração de cartazes em que os alunos se manifestam sobre seus fins de semana. O leitor pode observar as produções exemplificadas pelas imagens abaixo:

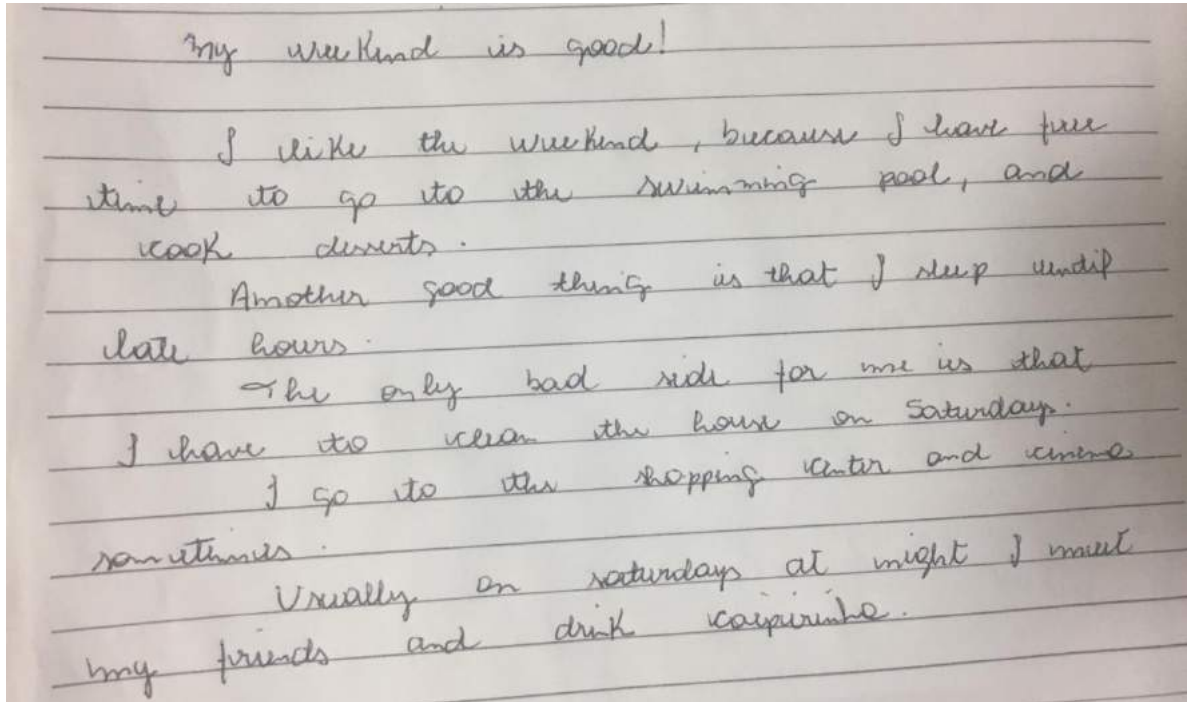


Figura 2: Texto produzido sobre o fim de semana

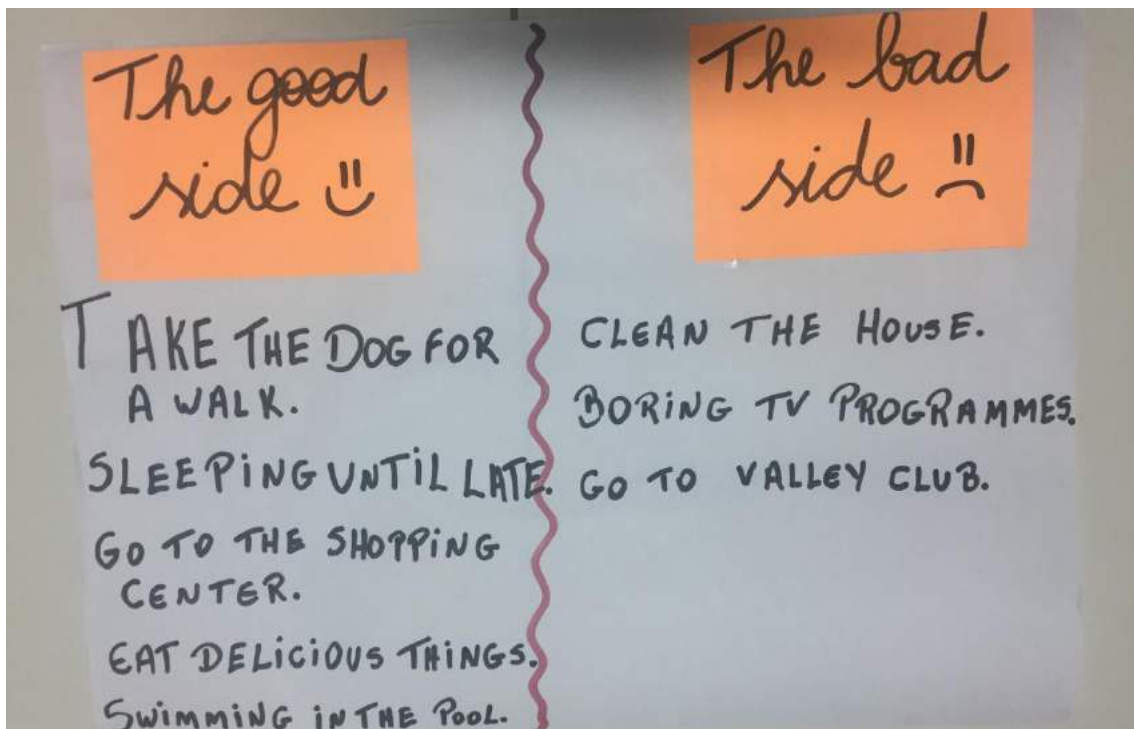


Figura 3: Cartaz produzido sobre o fim de semana.

Mesmo não tendo conhecimento sobre a teoria dos *designs* na época em que as atividades acima foram desenvolvidas, percebo que as três etapas do processo foram contempladas e os alunos conseguiram atribuir à aula características de suas identidades. Cope e Kalantzis (2000) defendem que as pessoas, durante esse percurso, modificam suas relações com as outras e transformam a si mesmas. Sendo assim, enfatizo que a construção de sentidos emergente de uma aula pode ser obtida por meio de um planejamento com base na teoria dos *designs*, transformando-a em algo mais ativo e dinâmico. Escolhi o quadro abaixo para representar visualmente as três etapas do processo de planejamento de uma aula fundamentada na teoria dos *designs* e ressignifico o mesmo em seguida com o propósito de mostrar ao leitor a maneira com que isso se deu na referida aula.

<b>Designs de sentido</b>	
<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> .

Figura 4: *Designs* de sentido. Tradução minha (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 23).

<b>Designs de sentido</b>	
<i>Available Designs</i>	Texto do livro didático e vídeo retirado da internet.
<i>Designing</i>	Reflexões acerca dos materiais disponíveis. Sequênciação das atividades na aula. Inserção de novas atividades a partir dos recursos disponíveis (cartaz, depoimento).
<i>The Redesigned</i>	Aula pronta.

Figura 5: *Designs* de sentido em uso durante a elaboração e desenvolvimento de uma aula.

Como se observa no quadro, os *available designs*, primeira etapa do processo de construção de sentido, caracteriza-se pelos materiais que compõem a aula, nesse caso o texto e o vídeo. Nesse estágio os recursos podem ser buscados com a intenção de suprir alguma

necessidade da turma ou com a finalidade de abordar algum assunto específico, como, por exemplo, **o que você faz no fim de semana**. A construção da aula, onde os recursos são observados e adaptados para que consigam contemplar os objetivos pensados inicialmente durante a escolha dos materiais, caracteriza-se por *designing*. Como na aula exemplificada pelo quadro, é um momento em que é possível “fazer novos usos de velhos materiais” (COPE; KALANTZIS, 2000, p.22) na medida em que o professor reflete sobre como os *available designs* serão utilizados na aula. Já a terceira etapa, *the redesigned*, consiste na aula pronta para ser ministrada.

Antecipo ao leitor que uma série de outras elucidações acerca da teoria dos *designs* serão apresentadas nesta dissertação ao longo do capítulo 3. Como um dos objetivos desta pesquisa é contemplar a ressignificação de uma unidade didática por meio da perspectiva dos multiletramentos, escolho (re) planejar as aulas que são fontes geradoras de dados para a minha análise valendo-me das três etapas deste processo de construção de sentidos. Interrompo minhas explicações para apresentar, na sequência, uma proposta de ampliação e discussão sobre conhecimento e aprendizagem dentro da pedagogia dos multiletramentos.

### **2.3 New Learning – o (re) pensar de uma idéia**

O *New Learning* se propõe a repensar as bases da educação, começando com os fundamentos da aprendizagem. Questionamentos acerca do reconhecimento individual e coletivo dos seres humanos são trazidos à tona e então se passa a considerar que a educação não é apenas as instituições e todos os seus processos. Trata-se da questão fundamental e expansiva do conhecimento, necessária nos tempos pós-modernos quando cada vez mais do que precisamos saber está sendo aprendido fora das instituições educacionais formais (COPE; KALANTZIS, *new learning online* – tradução minha). A proposta foi a de recuperar as raízes da educação, e depois redefinir seu alcance e posição, considerando também os locais e as formas de uma "nova aprendizagem" verdadeiramente genuína, na qual a dinâmica e os locais de aprendizagem podem ser bastante diferentes das nossas experiências modernas recentes.

As mudanças pelas quais a educação perpassa atualmente são maiores do que em qualquer outro momento desde os primórdios da educação em massa no século XIX. Dessa forma, acredito que é possível considerar tais mudanças no processo educacional como revolucionárias e, em partes, estão sendo impulsionadas pela mídia social, globalização e diversidade local. De acordo com os autores Cope e Kalantzis (2012), isso também resulta da

presença de uma nova geração de alunos, nomeada por eles como Geração 'P' (P de participação). Esses alunos têm diferentes tipos de necessidades e esperam cada vez mais ser agentes de sua própria aprendizagem ao invés de receptores passivos.

São essas forças que sugerem uma alteração fundamental nas relações humanas de aprendizagem e nas instituições formais de escolaridade. Portanto, a proposta do *New Learning* é revisar as reflexões iniciais dos autores e apresentar um novo conceito de ensino baseado na *teoria dos designs* para uma educação do século XXI. Cope e Kalantzis (2008), defendem que a construção de repertórios de aprendizagem vai muito além do conhecimento comum e que envolve uma gama de habilidades. Essa nova proposta é repleta de categorias e subcategorias e é constituída de termos que carregam certos “fardos semânticos” (DUBOC, 2012, p. 98). São eles: **categorização, generalização, aplicação e apropriação**. Apresento agora, uma representação gráfica do que seria essa nova idéia e explico as etapas em seguida:

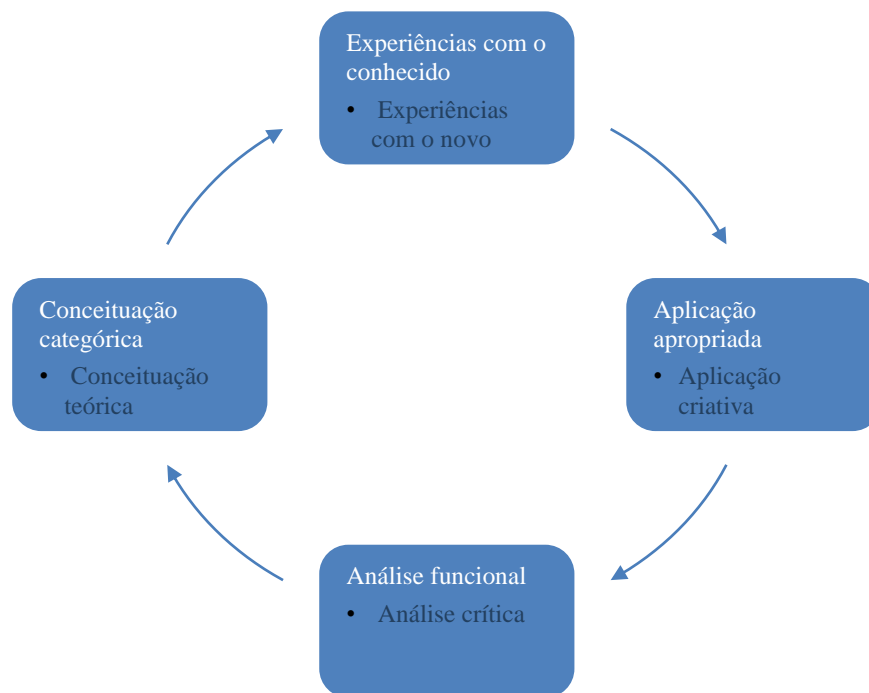


Figura 6: O processo do conhecimento. Adaptado de Cope e Kalantzis (2012), tradução minha.

- Experiências com o conhecido: Atividades que se voltam para as experiências, os saberes, os interesses e as perspectivas dos alunos;
- Experiências com o novo: Atividades que colocam o aluno em contato com novas experiências e perspectivas, convidando-o a conhecer o que não lhe é familiar;

- Conceituação categórica: Atividades que desenvolvem a capacidade de classificar ou categorizar o conhecimento, definindo o objeto de análise;
- Conceituação teórica: Atividades que desenvolvem a interrelação ou generalização dos conceitos;
- Análise funcional: Atividades que exploram de forma lógica as causas, os efeitos, as relações e as funções;
- Análise crítica: Atividades que exploram os propósitos, os interesses e os valores por meio da análise crítica da perspectiva do eu e do outro;
- Aplicação apropriada: Atividades que desenvolvem a aplicação prática do conhecimento e situações reais;
- Aplicação criativa: Atividades que desenvolvem a “transposição” do conhecimento a novas situações e diferentes contextos, de forma a intervir no mundo.

Observando as categorizações propostas, acredito ser oportuno que as teorias pedagógicas pós-modernas ainda apresentem formas de sistematização. Para Duboc (2012), já que a sala de aula é concreta e carece de direção, é necessário categorizar para melhor lidar com as incertezas e as imprevisibilidades desse novo contexto educacional. Porém, por outro lado, essas categorias não devem ser fixas e rígidas, engessando a prática do professor. Elas devem ser usadas para possibilitar o desenvolvimento de um trabalho crítico com os alunos. Os professores podem usar o *Knowledge Process* como inspirações para projetar, documentar e implantar seus programas de aprendizagem. Para Cope e Kalantzis (2012), o uso consciente desse *Knowledge Process* é o que definem por *learning by design*.

Neste contexto, o professor torna-se um criador reflexivo de experiências de aprendizagem (professor como *designer*) e os planos de aula se tornam *designs* compartilháveis. As características da educação a luz do *New Learning*, baseia-se na primeira proposta dos multiletramentos e na análise das transições educacionais de hoje. Observo ainda que a proposta prevê uma transformação nos tipos de alunos e os tipos de professores que participam do processo educacional. Ao buscar maiores informações sobre todas essas transformações trazidas pelos autores Cope e Kalantzis (2005, 2008, 2012), encontro um texto intitulado “A nova escola”, disponibilizado pelo site *New Learning Online*. Listo a seguir, com

base no referido texto, características desses dois “novos” perfis que problematizam as mudanças sugeridas:

O novo aluno

- É ativamente e propositalmente engajado em sua aprendizagem; O aprendizado mais eficaz é o aprendizado engajado.
- Traz sua experiência, interesse e voz para a tarefa da aprendizagem.
- É um produtor de conhecimento, aproveitando uma gama de recursos de conhecimento disponíveis.

O novo professor

- Tem um maior grau de controle de sua vida profissional, projetando experiências de aprendizagem para seus alunos com base em metas de aprendizagem ampla e normas curriculares.
- É capaz de 'deixar ir', permitindo que os alunos assumam mais responsabilidade pela sua própria aprendizagem.
- Sente-se confortável em trabalhar com os alunos em novos e multimodais espaços de mídia social on-line.

Analisando as características acima, é possível notar que os processos de aprendizagem são construídos pelas ações do sujeito, englobando o que ele pensa, faz e é. Cope e Kalantzis (2008) defendem que o conhecimento é um fenômeno social, visto que se constitui a partir do que aprendemos com as pessoas com as quais nos relacionamos desde que nascemos, como participantes do nosso contexto e não apenas observadores. O novo aluno traz para dentro de sala de aula sua voz enquanto pessoa individual, e, em contrapartida, o novo professor consegue deixar de ser o centro detentor do conhecimento e permite que o aluno se utilize disso para ter mais responsabilidade sobre sua aprendizagem.

Em um novo livro lançado em 2012, *Literacies*, Cope e Kalantzis problematizam e expandem ações pedagógicas que podem ser úteis aos professores no sentido de ampliar a forma como os alunos produzem significados. O conteúdo presente nesta obra me faz estabelecer relações com todas as conceituações e significações ligadas ao termo **crítico** ou **críticidade**, pois os autores afirmam que “letramentos, além de comunicar, também envolve pensar” (2012, p.6). A sociedade de hoje é marcada pela diversidade social e cultural e esses novos ambientes de comunicação apontam para uma revisão de antigas práticas.

Essa nova forma de pensar prioriza então o aspecto sociocultural da língua ao lidar com os diversos modos representacionais que são acompanhados de uma orientação crítica, agora fundamentada na idéia de letramento crítico. Na próxima seção, abordo algumas considerações sobre letramento crítico e a fundamentação que o alicerça, para tanto trago reflexões de alguns pesquisadores internacionais e nacionais.

## **2.4 Letramento crítico**

Durante todo o caminho percorrido em meu processo de mestrado, deparei-me com diversas linhas de pesquisa e teorizações que perpassam os letramentos, porém, ao analisar os dados obtidos ao fim das quatro aulas propostas nesta dissertação percebo, notoriamente, a emergência da noção de letramento crítico. Essa noção tem como um pilar muito importante a pedagogia crítica freireana. Porém, para fins educacionais (e de acordo com esta pesquisa), aponto outro aspecto de crítico, mais focado na problematização e no desenvolvimento de habilidades que possibilitam o cidadão a questionar e problematizar qualquer relação entre sujeito e objeto que seja neutra e fixa. Essa perspectiva expande o trabalho objetivo e racional na decodificação dos sentidos textuais.

Antes de prosseguir com a análise dos dados obtidos nesta pesquisa, acredito, porém, ser necessário elucidar mais detalhadamente acerca desse conceito que chegou até mim de maneira mais clara por meio das especificidades locais do contexto investigado. Sendo assim, apresento o trabalho de letramento crítico tendo como ponto de partida a própria unidade didática ressignificada durante as aulas. Inicialmente a pesquisa não detinha o foco em tal conceito, porém afirmo que ao planejar e desenvolver uma aula pautada nos multiletramentos dificilmente consegue-se não esbarrar em um resultado que apresente letramentos críticos. Por isso, nesta seção, o leitor poderá conhecer aquilo que eu, após muito pesquisar, ler e discutir sobre o assunto considero relevante destacar para o cenário desta pesquisa no que diz respeito ao letramento crítico.

Frente à expansão das tecnologias e dos mais distintos meios de comunicação dentre eles a mídia, as redes sociais e o acesso aos textos digitais e visuais, o cidadão não mais consegue seu espaço na sociedade apenas sendo letrado. Tal postura não é capaz de suprir a necessidade de se tornar atuante nas questões sociais e culturais que permeiam as práticas do dia-a-dia. Sendo assim, pesquisadores renomados como Luke (2004) e Freebody (2008), Pennycook (2010, 2011), Morgan (2013), Lankshear e Knobel (2003), Cope e Kalantzis



(2000), Monte Mór (2010), Takaki (2012), Duboc (2012), Menezes de Souza (2010), Rocha e Maciel (2013), entre outros, resolveram investigar mais a fundo os estudos de letramento iniciados pelo *New London Group*, (1996).

Como citei mais acima, a teoria crítica defendida por Freire (1970) é parte fundamental do letramento crítico por ter participado do início dos questionamentos. Ela parte da premissa de que uma formação crítica deve induzir ao desenvolvimento de cidadãos que possam ser capazes de refletir sobre sua realidade cultural, social e histórica. O autor acredita que dando voz e poder ao oprimido, pode-se criar possibilidades de transformar os envolvidos, possibilitando aos professores e alunos autonomia e emancipação. Porém, o letramento crítico difundido em tempos mais recentes se distingue da pedagogia freireana a medida que não está fundamentado em uma noção de crítica voltada para uma posição emancipatória (PENNYCOOK, 2011).

A questão em torno do conceito de emancipação é que ele apresenta o risco iminente de doutrinação e a pretensa intenção de **dar voz ou poder** ao oprimido. Como atualmente as filosofias e os tempos são outros, os estudiosos de letramento crítico trazem objetivos educacionais que apontam para outra noção de crítico, mais comprometida com o pensamento, questionamento e com a problematização, buscando o desenvolvimento de habilidades que capacitem o cidadão a ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social do texto e da linguagem utilizando a compreensão de suas fontes, propósitos e interesses (FREEBODY, 2008).

Conforme elucidada Duboc (2012), essa é uma proposta que tem como objetivo expandir o projeto moderno que enxerga a produção de sentidos como se a relação sujeito-objeto fosse neutra, fixa e estável. Inseridos nesse contexto, os alunos devem ser capazes de desnaturalizar o que é considerado natural, além de questionar, duvidar e suspeitar das informações presentes nos textos com os quais se deparam frequentemente. Nesta pesquisa, tomo como positivo o termo suspeitar, visto que dentro dessa perspectiva de ensino-aprendizagem, é mais valioso que o aluno não aceite o que lhe é proposto de forma passiva, como acontecia na educação didática, nos tempos do Fordismo.

As teorias de letramento crítico surgem baseadas nas teorias pós-modernas que refletem sobre algumas transformações que a sociedade sofre. A globalização e o desenvolvimento tecnológico e científico são exemplos destas transformações, elas carregam consigo um novo jeito de enxergar e se relacionar com o mundo e, logicamente, requerem uma ressignificação nos modos de produção do conhecimento. A partir do exposto e levando em consideração que o letramento crítico é uma perspectiva que propõe a noção de

criticidade, o leitor perceberá que minhas práticas pedagógicas nesta pesquisa estão ancoradas nessas proposições.

Ensinar com uma base alicerçada nas teorias que fundamentam o letramento crítico necessita de uma reflexão sobre como os sentidos são construídos. Para Luke (2012), todos os meios de comunicação que utilizam a linguagem, têm, explicitamente ou não, um discurso interno que visa manipular o receptor. Por isso, penso que o ensino do inglês fundamentado nas concepções teóricas que alicerçam o letramento crítico pode auxiliar na formação de um sujeito crítico, que tem a percepção mais aguçada frente aos discursos ideológicos e de manipulação e que consegue, também, identificar as verdades presentes no texto.

Levando em consideração todos os esclarecimentos feitos sobre a ideia central do letramento crítico, ainda resta um ponto a esclarecer: o sentido da noção de **crítico** imbuído nesta ideia. A necessidade de esclarecer se deve ao fato de que o adjetivo, que tem sido amplamente utilizado nas últimas décadas, possui algumas ramificações como: ‘pensamento crítico’, ‘leitura crítica’ e ‘letramento crítico’. Apesar de gerarem bastante confusão, não é possível a utilização destes termos com sinônimos.

Alguns estudiosos de sociologia apontam que o **crítico**, ao datar do fim do século XX, não deve ser entendido exclusivamente como discernimento do real, daquilo que hipoteticamente estaria pronto, mas sim como um exercício que emparelha esse real com as tensões e conflitos que o circundam. Pennycook (2001) descreve duas acepções que esclarecem este pensamento, a primeira apresenta a noção de crítico como posição emancipatória modernista e a segunda traz a noção de crítico como posição problematizadora pós moderna. Para o autor, a primeira acepção é mais rígida, com suas raízes fincadas nos preceitos neomarxistas e na teoria crítica, já a segunda fundamenta-se em estudos pós-estruturalistas e pós-colonialistas.

Ao ler Jordão (2010) e suas considerações para o letramento crítico, percebo que a autora também enfatiza a mesma distinção observada por Pennycook (2001) em seus estudos. A autora constata que o entendimento de letramento crítico assumido atualmente é uma postura pedagógica prevista pelos novos letramentos. Portanto, o conceito de letramento crítico é diferente do conceito de pedagogia crítica e, conseqüentemente, de leitura crítica uma vez que se expande para além do trabalho objetivo e racional na decodificação dos sentidos textuais. Ainda sobre esta diferença conceitual, Monte Mór (2006), afirma que o letramento crítico pressupõe o desenvolvimento da consciência crítica para além do texto, conferindo ênfase à elucidações de questões sociais.

Ao esclarecer que ser crítico permite vários entendimentos, trago algumas elucidações de Monte Mór (2013) cujo contato tive em uma das primeiras leituras que fiz no programa de mestrado, ao participar de uma disciplina de Maciel, no ano de 2015. O que me chamou a atenção foi o fato da autora esclarecer justamente uma situação muito freqüente, a noção de criticidade apenas associada com altos níveis de escolaridade. Para Monte Mór (2013), existem duas concepções possíveis: a leitura crítica associada com a escolaridade, validando a ideia de que a crítica é observada em altos níveis de estudos e a outra, apontada nesta pesquisa, sinaliza para a capacidade que cidadãos têm de perceber criticamente a sociedade na qual estão inseridos.

Diante de tais observações, a autora esclarece que para o sujeito ser crítico não é necessário ser totalmente escolarizado. Ele pode se envolver na participação de assuntos sociais e políticos e desenvolver uma habilidade que não se prende necessariamente aos níveis mais altos de escolarização. Ao pesquisar o processo do desenvolvimento da leitura e da interpretação que permeia os aprendizes da nossa sociedade em constante transformação, Monte Mór (2013) considera relevante examinar como o processo crítico se forma independente dos conhecimentos específicos proporcionados pela crítica literária, mais validada pela sociedade.

Nessa perspectiva, ser crítico é mais do que apenas ler o texto, é ir além dos limites, tendo em mente que os sentidos são moldados a partir de contextos sociais, culturais e históricos, conforme esclarece a autora. Para Monte Mór (2013), ser um leitor crítico vai além da linguagem literária, canônica, quando são retiradas apenas informações de texto informativo de maneira mecânica. É por isso que o letramento crítico discutido atualmente se distingue da pedagogia freireana, pois ele parte da premissa de que a linguagem não é apolítica e tem natureza social. Essa natureza se dá em função das relações de poder nela presentes, já que todo discurso, não importa qual a modalidade e contexto em que se apresenta, é cercado de ideologias.

Compreende-se diante das declarações da autora que todo discurso, por mais amplo que seja, independentemente do modo e contexto em que se apresenta, é permeado de ideologias. Analiso então, a partir das considerações de Monte Mór (2013), que as interpretações que o leitor faz podem ser desconstruídas e reconstruídas a todo momento, situação que me remete à teoria dos designs, que permite novos usos de velhos materiais (COPE; KALANTZIS, 2005). Essa ressignificação, se assim posso descrever esse processo, acontece devido ao contexto histórico, social e cultural de cada indivíduo. Para Monte Mór

(2013), as interpretações de discursos são individuais e cada um tem uma visão de mundo diferente.

Sobre letramento crítico, Morgan (2005) afirma que o ambiente escolar é um local muito apropriado para que as práticas de letramento conduzam os estudantes ao envolvimento em práticas sociais. Com essa postura dentro de sala de aula, o professor oferece ao aprendiz a oportunidade de negociar e refletir criticamente sobre diferentes textos. Por meio de um trabalho com o letramento crítico é possível revelar a multiplicidade de sentidos presentes em um texto, já que estes são situados cultural e historicamente, e, com isso, desprovido de neutralidade.

Menezes de Souza (2011) propõe uma redefinição para letramento crítico e apresenta a construção do “eu” como contribuição necessária para a produção de significação da escrita e da leitura do texto. Para o autor, ao letramento crítico não cabe mais perceber como o texto está **no** mundo, é preciso entender como o texto e a leitura do texto está **com** o mundo, sob quais condições ele foi produzido. É a partir deste pensamento que surge o conceito de estar **no** mundo e estar **com** o mundo. Menezes de Souza (2011), então, expõe duas situações simultâneas e inseparáveis para a compreensão do texto.

De primeira, o leitor precisa entender que o autor produziu determinados significados baseado em sua origem, em seu contexto e em seu pertencimento sócio-histórico. Depois disso, faz-se necessário perceber como o entendimento das significações e contexto sócio-histórico do autor faz-se inseparável de seu próprio contexto sócio-histórico e dos significados que dele emergem. Sendo assim, Menezes de Souza (2011) conclui que é a partir de nossa coletividade e origem sócio-histórica, bem como o mesmo por parte do autor, que construímos nosso entendimento do texto.

No ensino de línguas, ao conduzir atividades de leitura com base no letramento crítico dentro de sala de aula, ao mesmo tempo em que aprende a língua o aluno aprende a se transformar e a renegociar significados considerados centrais pela sociedade. Monte Mór (2009, 2010, 2011) traz, dentro do letramento crítico, a “expansão de perspectivas”, que defende um ensino focado em um aprendizado voltado para a criticidade frente às ideologias que prevalecem na sociedade. Este é um conceito que o leitor poderá amplamente observar na análise das aulas desenvolvidas para esta pesquisa.

Esse conceito de ampliação de perspectiva é um exercício de construção de sentidos em três dimensões diferentes: o individual, o comunitário e o global. Tais dimensões se relacionam em suas semelhanças e diferenças e podem contribuir com o desenvolvimento da percepção do aluno, quanto à construção da linguagem de natureza heterogênea ou coletiva,

situada em cada realidade. No capítulo 3 desta dissertação, apresento alguns exemplos deste conceito referenciados nas falas dos próprios alunos durante o desenvolvimento das aulas.

Algumas considerações de Monte Mór (2012) me fazem refletir sobre o fato de quão positivo os resultados podem ser quando insiro meus alunos mais efetivamente em seus contextos de aprendizagens, tornando-os designers desse processo. Visto que, quando o sujeito desenvolve o exercício da cidadania e reconhece que têm direitos e deveres na sociedade em que vive, participando ativamente na construção de sentidos, ele amplia a visão sobre uma forma antiga de saberes e de pensar, alcançando a **expansão de perspectivas**. De acordo com a autora citada acima, promover uma participação mais ativa em questões que envolvem uma percepção crítica, não anula a forma de saber anterior, mas expande o que o indivíduo já sabia.

Ao refletir mais a fundo sobre as três dimensões do crítico propostas por Monte Mór (2009, 2010, 2011), concluo que todos nós vivemos em ambientes que possuem culturas locais em contextos globais, permitindo-nos moldar por múltiplos discursos. Trazendo contribuições específicas para o ensino do inglês nas escolas regulares brasileiras dentro da perspectiva do letramento crítico, Rocha e Maciel (2013) lembram que:

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

Nessa perspectiva, quando os autores apresentam o exercício de deslocamento e ruptura, eles enfocam que há uma quebra do ciclo interpretativo do aluno. O leitor toma conhecimento de que as verdades não são prontas e “dadas” no texto e então ele quebra os discursos homogêneos e constrói seu próprio conhecimento. Segundo Rocha e Maciel (2013), ao observar o discurso do outro, nesse exercício de deslocamento e ruptura, o aluno percebe que os textos não são fixos, mas sim em constantes processos de transformação. Nesse momento, então, alguns questionamentos começam a ser levantados: “Sabe que eu não pensava assim?”

Porém, conforme declara Maciel (2014), mesmo em uma aula desenvolvida dentro da perspectiva dos multiletramentos, e do letramento crítico pode não ocorrer esse deslocamento/ruptura e o sujeito pode ainda pensar da mesma maneira de antes. Isso é natural e o professor deve saber lidar também com esse resultado. Por diversas vezes, em uma discussão sobre determinado assunto, os alunos apenas problematizam inserindo suas opiniões e suas visões de mundo, não necessariamente mudando de idéia ou ampliando o pensamento anterior. Essa

consideração de Maciel (2014), me faz recordar de uma aula, ministrada para outro grupo do curso de inglês, onde propus uma reflexão acerca de um dilema sobre suicídio.

Dividi a sala em dois grupos, os que eram a favor do suicídio, no contexto proposto pelo dilema, e os que eram contra. Meu objetivo final era fazer com que alguns alunos, diante de suas contribuições e fortes crenças acerca do tema, conseguissem fazer com que os demais mudassem de opinião. Porém, mesmo considerando os fortes argumentos dos colegas, aqueles que eram a favor desde o início da aula se mantiveram a favor e o mesmo aconteceu com os que eram contra. Diante desse fato, faço um paralelo com Takaki (2012), onde a autora declara que nessas considerações de aula, é oportunizado ao aluno outras visões e suas interpretações mediante a elas poderá (mas não necessariamente) levá-lo a uma reflexão das versões que foram historicamente silenciadas, e, quem sabe, romper com discursos rígidos de poder.

Para Takaki (2012), o letramento crítico funciona como um modificador de diversos fatores como: linguagem, identidade, conhecimento, cultura, ensino-aprendizagem e realidade. Essas noções estão sujeitas às constantes interpretações e são dinâmicas e heterogêneas, podendo construir e reconstruir realidades de forma pluralizada. Segundo a autora, o conhecimento nunca está pronto como um produto fechado, ele é incompleto e passível de mudanças. Portanto, tomando como base este pensamento, o aluno se posicionará de uma forma no intuito de reconstruir e construir seus próprios saberes de forma crítica, analisando os discursos ideológicos que estão acoplados na linguagem.

Após as considerações acerca do conceito de letramento crítico baseadas em autores internacionais e nacionais, concluo esta seção informando ao leitor, que ainda visa maiores esclarecimentos sobre essa perspectiva, que no Brasil há um projeto colaborativo intitulado **Novos letramentos, multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras**. Neste projeto, destacam-se as contribuições de diversos pesquisadores que integram o grupo coordenado por Monte Mór e Menezes de Souza e o leitor pode pesquisar a fundo sobre o assunto. São desenvolvidos trabalhos colaborativos entre universidades parceiras de todo Brasil no intuito de repensar seus modelos curriculares sob uma perspectiva crítica.

Questões apontadas nesta seção fazem parte de uma pesquisa voltada para o uso dos multiletramentos na ressignificação de uma unidade didática e como essa prática reflete no aluno e em seu aprendizado. O letramento crítico, que entende a leitura como prática voltada para a expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2008, 2010, 2011), ou, conforme Menezes de Souza (2011), que foca o desenvolvimento da percepção do aluno, foram questões que emergiram deste estudo. No último capítulo deste trabalho, discuto como ressignifiquei minha

prática ao planejar os encontros com base na unidade didática escolhida, reflito sobre a teoria dos multiletramentos presente tanto na elaboração das aulas quanto na aplicação delas, pontuo a participação e desenvolvimento dos alunos durante o processo e teço as considerações sobre letramento crítico a partir da análise dos dados.

### **CAPÍTULO 3 – RESSIGNIFICANDO UMA UNIDADE DIDÁTICA: DA EXPECTATIVA À REALIDADE - A PERSPECTIVA DA DESCOBERTA.**

Revozeando Cope e Kalantzis (2012) quando se referem à proposta educacional dos novos letramentos, é importante que os novos professores atuem como reformuladores de ambientes de aprendizagem mais do que repetidores dos conteúdos presentes nos livros didáticos. Para esses autores, os professores podem ser capazes de criar condições em que os aprendizes assumam responsabilidade por suas próprias escolhas. É com base neste pensamento que exponho, na sequência, algumas práticas de letramentos<sup>9</sup> ressignificadas por intermédio de uma unidade do livro didático adotado por mim no curso privado de língua inglesa em que leciono. As teorizações, discutidas anteriormente nesta dissertação sobre os multiletramentos, serão aqui revisitadas para melhor interpretação das minhas escolhas quando na prática. Ao analisar os dados, farei uso das declarações dos autores mencionados no corpo dessa dissertação para fundamentar e responder as perguntas dessa pesquisa.

Neste capítulo, primeiramente, apresento algumas considerações quanto ao uso do livro didático, apresentando o livro em questão. Retrato a unidade didática escolhida e suas implicações para um processo de redesigning, tais como, objetivo, aspectos linguísticos e motivo de escolha. Em seguida, pontuo o processo de replanejamento da lição em questão, a seleção de materiais para as aulas e a influência das novas formas de ensinar e construir conhecimentos neste processo. Por fim, retrato os aspectos de letramentos críticos durante o processo de produção oral/escrita e de autoria que emergiram por parte dos alunos durante seus processos de aprendizagem nas aulas, comparando o roteiro de aula pré estabelecido pelo livro do professor com o formato obtido após a aplicação das práticas de ressignificação.

#### **3.1 O livro didático**

O livro didático tem sido, tradicionalmente, o principal mediador no ensino promovido pela instituição-escola. Ele costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático utilizado por professores (SOUZA, 1999, p.94)

Início essa seção com a citação de Souza (1999), que me faz refletir sobre a forma com que o livro didático tem sido utilizado no processo ensino e aprendizagem de língua inglesa. A autora pontua que, muito frequentemente, esse instrumento é a fonte mais utilizada em sala

---

<sup>9</sup> Refiro-me a noção de práticas de letramento trazida por Street (1995 *apud* Duboc, 2012), quando o autor define tal conceito como sendo práticas situadas dentro de um determinado contexto sociocultural.



de aula e que faz parte de uma tradição onde o conhecimento é transmitido por meio do livro didático. Associa tais afirmações ao período do Fordismo, já tratado em capítulos anteriores, onde a situação cultural determinava que professores e alunos fossem escravos do currículo e do sistema de ensino (COPE; KALANTZIS, 2008). Sendo assim, as raízes que circundam o livro didático estão inseridas em um contexto muito amplo, que envolve estruturas globais.

Destaco para o leitor deste trabalho que não faz parte dos meus objetivos discutir o **papel** do livro didático no processo de ensino e aprendizagem. Mas sim a **maneira** como o mesmo pode ser utilizado. Para tanto, julgo importante enfatizar quatro características identificadas por Tílio (2008), *apud* Kramsch (1988), que podem ser repensadas quando o professor revisita sua prática e passa a utilizar o livro didático com base nas elucidações trazidas pela perspectiva dos multiletramentos. São elas:

- 1- Orientados por princípios: princípios básicos de conhecimento, segundo o modelo de teoria de linguagem adotado;
- 2- Metódicos: o conhecimento é dividido em itens e classificado, e a aprendizagem é sequencial e cumulativa;
- 3- Autoritários: o que o livro diz é sempre verdade;
- 4- Literais: devem ser seguidos literalmente e possuem formas e significados literais.

Analisando as constatações de Kramsch (1988), pontuo que ao mesmo tempo em que os livros didáticos atuam como facilitadores, possibilitando uma organização dos conteúdos a serem ministrados e apresentando alguns aspectos culturais importantes para o desenvolvimento das aulas, ele também pode limitar o trabalho do professor. As informações apresentadas em um livro didático podem estar ultrapassadas devido a algumas burocracias relacionadas à publicação e também devido ao tempo de uso do material. Para Tílio (2008), a uniformidade e apresentação de informações como um modelo autoritário e não passível de controvérsias dentro do livro didático parecem produzir uma definição absoluta da realidade.

Dessa forma, o professor que faz uso desse instrumento precisa conscientizar-se da natureza do livro didático ao estudar seu conteúdo para transmitir aos alunos e considerar que o que ali está exposto não são verdades universais. Isso pode ser identificado, por exemplo, na escolha de alguns textos e algumas conceituações que evidenciam o olhar do autor mediante tais fatos. Ainda para Tílio (2008), não existe livro didático ideal e que os mesmos precisam ir de encontro com as necessidades do aluno, se ajustando a realidade do grupo. Embora que sua escolha abranja às necessidades, um livro didático nunca será auto-suficiente, tendo sempre a

necessidade de complementação com materiais extras. É papel do professor saber o momento de adotá-lo tal como foi concebido ou adaptá-lo (TÍLIO, 2008, apud CELCE-MURCIA, 2001), omitindo ou complementando o que julgar necessário.

Diante das considerações tecidas até aqui, afirmo que chegamos um dos objetivos dessa pesquisa: a resignificação do livro didático. Ao refletir a respeito das considerações dessa seção e ponderar sobre algumas características dos livros didáticos, aproveito para retratar o material de onde a unidade didática, que foi objeto de estudo dessa pesquisa, foi retirada. No curso de língua inglesa privado em que leciono, utilizamos a série completa do *New English File*. É um material produzido pelos autores Clive Oxenden e Christina Latham-Koening com Brian Brennan e Beatriz Martin e publicado pela *Oxford University Press* pela primeira vez no ano de 2008.

Todos os livros dessa série contam com um material de suporte para o professor, o *teacher's book*, 3 *cds* de áudio com faixas relacionadas as unidades didáticas para serem usados pelo professor, o livro do aluno, *student's book* e um livro com atividades para fixação dos conteúdos, o *workbook*. Além disso, acoplado ao *workbook*, os alunos contam com um *cd* multimídia com atividades extras e também têm acesso a um *site* que disponibiliza outros recursos para o aprendizado de algumas habilidades da língua. Ainda é possível encontrar em livrarias livros com materiais complementares de suporte ao professor, como testes e *iTools*. Com o grupo em que os dados para esse estudo foram obtidos, o livro utilizado é o *New English File Upper Intermediate*, um exemplar antes do último livro da série, o *advanced*.

Em uma tentativa de dinamizar a apresentação, exponho e comento a seguir, em forma de tópicos, a maneira com que o presente livro divide seu *syllabus*:

- 7 unidades: Cada uma com 3 lições;
- Lições A,B e C: compostas cada uma por 4 páginas, que apresentam atividades de gramática, vocabulário e foco na pronúncia. Há um balanço entre atividades de leitura e compreensão auditiva e muitas oportunidades para o desenvolvimento da fala;
- *Colloquial English*: Lições de 1 página onde os alunos desenvolvem suas habilidades em ouvir um inglês autêntico, em situações reais de quem convive com a língua. Há o uso de colocações, expressões idiomáticas e vocabulário coloquial;
- *Writing*: Lições de 1 página que focam em diferentes tipos de textos e habilidades de escrita como pontuação e coesão textual;

- *Revise and check*: Lições de 2 páginas que possuem diferentes funções. Revisam gramática, vocabulário e pronúncia de cada unidade anterior e providenciam atividades extras de leitura e interpretação, compreensão auditiva e habilidades orais.

O livro disponibiliza diversos recursos que auxiliam no processo de aprendizagem para que os alunos se tornem usuários com boa proficiência na língua. Na própria introdução do livro disponibilizado aos professores, o *teacher's book*, encontro um trecho salientando que os alunos necessitam de aulas divertidas e dinâmicas e que não há razões para aulas muito sérias ou engessadas. Devido aos dados expostos acima e a outros aspectos metodológicos e de habilidades linguísticas, há 4 anos adotamos essa série de livros para complementar o ensino e aprendizagem dos nossos alunos no curso e estamos, professoras, alunos e pais, muito satisfeitos com os resultados obtidos ao longo desse tempo.

Contudo, mesmo o material didático possuindo todas essas características positivas e, após um processo de expansão de minhas próprias perspectivas resultado da minha inserção no programa de mestrado, percebo que ainda existem muitas atividades propostas pelos autores do livro que carecem de modificação ou complementação. Sendo assim, na próxima seção, retrato uma das unidades didáticas presentes no livro. Primeiramente, teço algumas considerações sobre a escolha do tema para as aulas que preparei para a coleta de dados. A seguir, apresento a ampliação e a resignificação desse tema que foram desenvolvidas de acordo com a perspectiva dos multiletramentos, conforme os teóricos que ancoram essa pesquisa.

### 3.2 A unidade didática

Pautada por um dos objetivos desta pesquisa – o desenvolvimento de aspectos de autoria e construção de significado por parte dos alunos – escolhi uma unidade didática que pudesse, quando resignificada, trazer possibilidades de reflexão crítica e problematizadora. A escolha pelo tema **estereótipos nacionais** se deu em virtude de que, diante de alguns fatos apresentados recentemente pela mídia televisiva brasileira e por meio de algumas conversas informais com os alunos, percebi que o tema **pré-conceito** e a característica **judgadora** e **punitiva** da sociedade na qual estamos inseridos atualmente os deixava inquietos e pensativos. No entanto, alguns alunos, mesmo criticando a visão taxativa de outros, tinham certa dificuldade em aceitar outras formas de enxergar que não a sua própria.

Diante desse fato, vi no tema **estereótipos nacionais** uma oportunidade de fazer com que os alunos percebessem que construímos significados quando nossas perspectivas são expandidas. O desenho da unidade didática na íntegra o leitor poderá conferir nos anexos desta dissertação (anexo 2), contudo, na sequência, apresento em forma de tabela um esboço dos conteúdos trazidos pela unidade didática:

Título:	<i>National stereotypes: truth or myth?</i>
Objetivos educacionais:	Não explicita.
Aspectos linguísticos:	<b>Grammar</b> – <i>Using adjectives as nouns; adjective order</i> <b>Vocabulary</b> – <i>Clothes and fashion</i>
Conteúdo disponível:	<b>Listening and speaking:</b> Caracteriza-se por um <i>warming up</i> onde quatro pessoas falam de características típicas das pessoas de seus países e os alunos devem fazer algumas relações com as informações trazidas pelo livro e também completar um exercício no estilo <i>fill in</i> .
	<b>Grammar:</b> Caracteriza-se pela leitura de um texto intitulado <i>Do we see ourselves as we really are?</i> para que os alunos possam observar o aspecto gramatical <i>adjective as nouns</i> em meio a um contexto que visa fomentar o <i>speaking</i> posterior. O livro também traz um exercício de <i>fill in</i> onde os alunos devem ler algumas definições e pensar que tipo de nacionalidade se encaixa ali. Posteriormente é apresentado alguns exercícios bem pontuais de gramática incluindo também o conteúdo <i>adjective order</i> .
	<b>Reading:</b> Caracteriza-se pela apresentação de um texto entitulado <i>Watching the English: how the English dress</i> com algumas questões pontuais de interpretação.

	<p><b>Vocabulary:</b> A unidade apresenta palavras voltadas a vestuário (vocabulário mais aprofundado, saindo do trivial), tecidos e estampas. Existe um suporte no fim do livro, chamado <i>vocabulary bank</i> com alguns exercícios pontuais neste tema e também um exercício de <i>communication</i> caracterizado por um quiz que faz uso de alguns dos vocabulários aprendidos.</p>
	<p><b>Speaking:</b> O livro oferece oito perguntas para discussão em sala, elas estão relacionadas aos tópicos que foram apresentados anteriormente nos demais exercícios e textos.</p>

Quadro 4: Um esboço da unidade didática

Conforme o esboço da unidade didática visto na tabela acima, as atividades propostas no livro vêm reforçar aquilo que Maciel (2013) constata ao dizer que ao longo dos anos, as propostas curriculares voltadas para o ensino da língua inglesa, priorizam o processo cognitivo de forma dissociada do contexto social e local. Muitos professores ainda têm ensinado a língua sem a consciência de seus papéis educacionais e políticos, dando prioridade à visão instrumental da língua, não privilegiando aspectos críticos e globais. Monte Mór (2007) ratifica o pensamento acima afirmando que as propostas curriculares não deveriam ser vistas pelos professores apenas como um documento de aspecto formal, mas sim reinterpretadas localmente.

Desse modo, ao ressignificar e ampliar o tema *estereótipos nacionais*, levei em consideração as perspectivas que ancoram os multiletramentos. Escolho fundamentar a elaboração dessas aulas no processo de *designing* discutido por Cope e Kalantzis (2000), por entender que é preciso enfatizar a construção de sentidos como um processo não-estático. Para ilustrar as três etapas da teoria dos *designs* proposto pelos referidos autores e retratadas no capítulo 2, proponho uma análise organizada em duas partes: ‘Planejamento’ e ‘ação e descobertas’.

### **3.3 Etapa 1: Planejamento – as três etapas da teoria dos designs na elaboração de uma aula.**

Ao longo do processo de escrita dessa dissertação, encontro uma consideração de Monte Mór (2010) onde a mesma afirma que a ampliação da visão de mundo do aluno

acontece quando há o reconhecimento da heterogeneidade e multiplicidade presentes em todas as nossas relações. Levando em conta esta afirmação da autora, percebo que através de um trabalho pedagógico voltado para o tema proposto pela unidade escolhida, os alunos poderiam articular as informações discutidas em sala de aula com questões mais amplas ligadas ao mundo global, permitindo um aprendizado crítico para além do ensino que priorize apenas o conhecimento sistêmico da língua.

Estimo que, ao final do processo (planejamento + ação), os alunos possam perceber que as significações não estarão prontas nos textos com que irão se deparar ao longo de suas trajetórias educacionais, mas que, compartilhando as reflexões de Duboc (2012) pautadas em Menezes de Souza (2011), tais constatações virão através de suas atitudes para com esses textos e contextos e também a partir da forma com que se posicionam diante de tais contextos, podendo refletir sobre perguntas como “Por que eu penso dessa forma?” ou “De onde falo?”, entendendo assim esse processo de construção de significado. Para tanto, selecionei atividades que pudessem contemplar ampliação de vocabulário, habilidades de leitura, discussões pontuais sobre o tema e produção textual, sem perder o foco das habilidades linguísticas trazidas pela unidade.

Nesta etapa de planejamento, apenas conduzirei o leitor às minhas pretensões ao utilizar-me das teorias apontadas neste estudo para (re) planejar a lição, pois a seção onde apresento a aplicação dessas aulas juntamente com as discussões dos dados obtidos se encontra mais adiante, no item 3.4 desta pesquisa. Sendo assim, já considero essa etapa da pesquisa como sendo parte integrante no cumprimento de um dos objetivos propostos, o de descrever de que maneira acontece o processo de elaboração de uma aula por meio da ressignificação de uma unidade didática, utilizando a perspectiva dos multiletramentos. Por fins didáticos, escolho dividir o planejamento das aulas em três partes: a busca por *available designs*, o processo de *redesign* e as aulas prontas para serem aplicadas, *the redesigned*.

### **3.3.1 Available designs**

Nesta primeira etapa fiz uso de recursos didáticos oferecidos pela unidade, bem como outros elementos de “fora” do contexto escolar que considero importante conectar às nossas discussões. Sendo assim, apresento neste momento a primeira das três etapas (*available design*, *designing* e *the redesigned*) dos planejamentos direcionados à ressignificação da presente unidade didática. Reforço que, na presente etapa, apenas apresento os materiais

escolhidos e faço uma breve explanação a respeito de seus conteúdos e onde estavam disponíveis. A forma como eles foram utilizados nas aulas será explicitada mais adiante na subseção sobre *redesigning*. Sigo, então, explicitando meu processo de significação através dos *available designs* selecionados abaixo:

**1. “Heaven and hell”** – O exercício a seguir apresentado pela unidade didática, aqui considerado como um *available design*, pede para que os alunos completem as lacunas com o nome de uma nacionalidade. Dessa forma, seria necessário que eles vinculassem uma nação inteira à uma característica que não necessariamente descreve o todo:

## 2 GRAMMAR adjectives as nouns

- a In many parts of the world there is a joke which is based on national stereotypes. With a partner, complete *Heaven* with five different nationalities. Then do the same for *Hell*. Compare your version of the joke with another pair.

### Heaven

'Heaven is where the police are \_\_\_\_\_,  
the cooks are \_\_\_\_\_,  
the mechanics are \_\_\_\_\_,  
the lovers are \_\_\_\_\_,  
and everything is organized by the \_\_\_\_\_.'

### Hell

'Hell is where the police are \_\_\_\_\_,  
the cooks are \_\_\_\_\_,  
the mechanics are \_\_\_\_\_,  
the lovers are \_\_\_\_\_,  
and everything is organized by the \_\_\_\_\_.'

Ao deparar-me com este tipo de atividade penso que, se antes algumas categorias como classe social, gênero e nacionalidade costumavam ser tão bem definidas, hoje elas são fragmentadas e instáveis. Segundo Hall (2004), em tempos iluministas <sup>10</sup>era fácil definir um cidadão típico cujo centro consistia em um núcleo interior, sendo a identidade de uma pessoa o centro essencial do “eu”, no entanto, em tempos pós modernos de constantes fluxos migratórios e distribuição de conhecimento, esse engessamento torna-se difícil devido ao hibridismo das sociedades contemporâneas. O objetivo deste exercício será conversar sobre esse hibridismo presente nas falas de Hall (2004) e enxergar as inúmeras hipóteses para

<sup>10</sup> No século XVIII, um grupo de pensadores começou a se mobilizar em torno da defesa de ideias que pautavam a renovação de práticas e instituições vigentes em toda Europa. Levantando questões filosóficas que pensavam a condição e a felicidade do homem, o movimento iluminista atacou sistematicamente tudo aquilo que era considerado contrário à busca da felicidade, da justiça e da igualdade. O pensamento iluminista elege a “razão” como o grande instrumento de reflexão capaz de melhorar e empreender instituições mais justas e funcionais. A racionalização dos hábitos era uma das grandes ideias defendidas pelo iluminismo (SOUSA, s.a – Brasil escola online).

completar as lacunas se levarmos em conta as diferentes opiniões e pontos de vista dos alunos presentes.

**2. “The danger of a single story”** – O objetivo primordial é oportunizar aos alunos o contato com outros *ethos*<sup>11</sup> e oferecer-lhes diferentes formas de aprendizagem a partir dos recursos já oferecidos pela unidade didática em questão. Considero necessário também que dentro do processo de planejamento de uma aula os alunos consigam percorrer um caminho que vai do conhecimento prévio à criação, contemplando assim os três elementos do design. Para tanto, trago este vídeo, que entrei em contato em uma de minhas aulas do mestrado no ano de 2015, visando mostrar aos alunos que um mesmo conceito pode ser interpretado sob diferentes perspectivas quando localizado em outras práticas sociais.

**3. “Do we see ourselves as we really are?”** – O texto a seguir é outro recurso didático disponibilizado pela unidade. A proposta servirá para discussões posteriores acerca da idéia de cultura e das interpretações dos alunos no que se refere às diferenças culturais e a importância de aprendermos e discutirmos sobre tais diferenças para entendermos o contexto do outro:

---

<sup>11</sup> No grego, *ethos* se desdobra em duas palavras quase homônimas e com a mesma etimologia, só que grafadas de modo diverso: *ethos* com a letra eta (ἠθος) e *ethos* com a letra épsilon (εθος). A primeira – com eta – remete a habitat, morada, domicílio, toca e também ao modo de ser, aos hábitos e caráter de alguém; a segunda, com épsilon, indica "usos e costumes de uma sociedade e, secundariamente, hábitos individuais. Nesse estudo, refiro-me a *ethos* como novas práticas de letramentos que envolvem tecnologias e letramento digital, ou seja, uma nova mentalidade no uso de materiais e técnicas digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).





**Do we see ourselves as we really are?**  
A worldwide survey casts doubt on national stereotypes

The English are cold and reserved, Brazilians are lively and fun-loving, and the Japanese are shy and hardworking – these are examples of national stereotypes which are widely believed, not only by *other* nationalities but also by many people among the nationality themselves. But how much truth is there in such stereotypes? Two psychologists, Robert McCrae and Antonio Terracciano, have investigated the subject and the results of their research are surprising. They found that people from a particular country do share some general characteristics, but that these characteristics are often very different from the stereotype.

In the largest survey of its kind, a team of psychologists used personality tests to establish shared characteristics among 49 different nationalities around the world. They then interviewed thousands of people from these same groups and asked them to describe typical members of their own nationality. In most cases the stereotype (how nationalities saw themselves) was very different from the results of the personality tests (the reality).

For example, Italians and Russians thought of themselves as extrovert and sociable, but the personality tests showed them to be much more introvert than they imagined. The Spanish saw themselves as very extrovert, but also as rather lazy. In fact, the research showed them to be only averagely extrovert and much more conscientious than they thought. Brazilians were quite neurotic – the opposite of their own view of themselves. The Czechs and the Argentinians thought of themselves as bad-tempered and unfriendly, but they turned out to be among the friendliest of all nationalities. The English were the nationality whose own stereotype was the furthest from reality. While they saw themselves as reserved and closed, Dr McCrae's research showed them to be among the most extrovert and open-minded of the groups studied.

The only nationality group in the whole study where people saw themselves as they really are was the Poles – not especially extrovert, and slightly neurotic.

Dr McCrae and Dr Terracciano hope that their research will show that national stereotypes are inaccurate and unhelpful and that this might improve international understanding – we're all much more alike than we think we are!



From the British press

Os debates emergentes deste texto podem ser de muita valia para o grupo pois, segundo Duboc (2012), existem diferentes costumes, hábitos e regras sociais em diferentes culturas. Porém, não se pode estereotipar essas situações de forma a se pensar que todos os sujeitos, por estarem inseridos em uma determinada nação, sigam as mesmas regras sociais como se estivessem seguindo uma receita de bolo. Ao refletir sobre tais afirmações, corroboro-as com Hall (2009), que defende que devemos ampliar o conceito de cultura, não mais a compreendendo como pura, homogênea e monolítica.

**4. “The Simpsons go to Brazil”** – Esse episódio do desenho animado americano *The Simpsons* retrata a vinda da família Simpson para o Brasil. O vídeo apresenta vários exemplos de generalizações sofridas pela nação brasileira, condensados em curtas histórias repletas de humor, onde o autor seleciona os estereótipos do nosso país que são comumente veiculados pela mídia internacional. Em diálogo com meu orientador, ele me sugeriu o uso desse recurso, onde em sala de aula, poderia trabalhar com os alunos o desenvolvimento da cidadania, fazendo-os refletir sobre o conteúdo do vídeo e também sobre a realidade trazida por ele. Segundo as orientações curriculares para o ensino médio (BRASIL, 2006), a realidade pode ser representada de várias maneiras e cabe a nós adotar uma visão crítica para validá-la, reforçá-la, questioná-la ou modificá-la.

Para alcançar tal objetivo é preciso conceber a cidadania “como um valor social a ser desenvolvido em várias disciplinas escolares” (BRASIL, 2006, p. 91). Educar para a cidadania, então, seria compreender que, quando adultos, os alunos estarão preparados para reconhecer diversas culturas, sendo ativos como agentes de mudança, munidos de habilidades sociais e consciência crítica que são essenciais para se conviver em sociedade. Faço um paralelo dessas informações com uma reflexão trazida por Rocha e Maciel (2015) onde sugerem que o professor pode optar por uma prática que forme alunos mais capazes de agir como atuantes em um contexto social marcado pela quebra de barreiras espaciais e temporais.

**5. “Things Brazilians are sick of hearing”** – Ainda dentro do tema estereótipos nacionais, proponho aos alunos que assistam a um vídeo. Esse curto vídeo que encontrei em uma das minhas buscas por *available designs* na internet está disponibilizado pelo *Youtube* e faz uma sátira aos comentários frequentemente ouvidos por nós brasileiros e o objetivo é que os alunos observem se estão incluídos nos exemplos sociais e culturais mencionados. É um *available design* encontrado na mídia, assim como o episódio dos *Simpsons* citado acima, um fator que contribui para maior envolvimento dos alunos durante as aulas.

Ao refletir sobre essa atividade, faço uma comparação com o que Rocha e Maciel (2015), com base em Kumaravadivelu (2006), ratificam sobre a educação linguística e sobre a questão de centro e margem. Os autores defendem que as políticas linguísticas reproduzem relações de poder assimétricas, causando diversas formas de desigualdade e exclusão social. Trazendo isso para o contexto dessa atividade, atesto que, se hipoteticamente os alunos não se **vejam** em nenhum dos exemplos/ casos trazidos pelo vídeo, eles podem não se sentir parte da

cultura de uma sociedade apenas por não estarem no **centro**, ou seja, por não possuírem tal estereótipo.

Sendo assim, alinho meus pensamentos ao dos autores ao acreditar que para que possamos atingir a democracia e o respeito às diferenças, devemos trabalhar em uma educação plurilíngue<sup>12</sup>, pois assim como a linguagem, o ensino é um ato político e ideologicamente saturado. É imprescindível que os alunos expandam a criticidade para que se desenvolva a globalização, a cidadania, relações com a sociedade e relações com suas próprias identidades para que percebam que a realidade não é pré-existente e os sentidos não são fixos (ROCHA; MACIEL, 2015).

**6. “Watching the world”** – Este será o título de uma seqüência de slides (conforme anexo 4) com imagens (retiradas da internet e selecionadas por mim) mostrando como algumas pessoas ao redor do mundo se vestem. A proposta é discutir **como** e **se** a escolha de vestimentas influencia na imagem que desejamos transmitir ao outro e também **se** e **por que** as pessoas são estereotipadas devido ao estilo de roupas que usam.

**7. “Watching the English: How the English dress”** – A seguir apresento outro texto disponibilizado pela unidade didática, é um *available design* presente no próprio livro que dará suporte para possíveis discussões sobre estereótipos e generalizações, uma vez que esboça uma pesquisa feita sobre o modo de se vestir dos ingleses, na tentativa de definir um padrão de característica dessa nacionalidade:

---

<sup>12</sup> Para Rocha e Maciel (2015), apoiados nas visões bakhtinianas, todas as formas de expressão de sentidos são ideologicamente constituídas. Por decorrência, toda e qualquer prática de linguagem envolve relações de poder. As práticas de linguagem são sempre híbridas devido às intensas transformações sócias hoje vivenciadas. Com base em tais afirmações, entendo pois, como *educação plurilíngüe* aquela onde ponderamos acerca das maneiras e razões pelas quais sentidos são construídos nas relações entre linguagem, contexto, identidade e poder.



## Watching the English: how the English dress

**Kate Fox, an anthropologist, spent twelve years researching various aspects of English culture in order to try to discover the 'defining characteristics of Englishness'. The following is an extract from her book *Watching the English*.**

**T**HE ENGLISH have a difficult and, generally speaking, dysfunctional relationship with clothes. Their main problem is that they have a desperate need for rules, and are unable to cope without them. This helps to explain why they have an international reputation for dressing in general very badly, but with specific areas of excellence, such as high-class men's suits, ceremonial costume, and innovative street fashion. In other words, we English dress best when we are 'in uniform'.

You may be surprised that I am including 'innovative street fashion' in the category of uniform. Surely the parrot-haired punks or the Victorian vampire Goths are being original, not following rules? It's true that they all look different and eccentric, but in fact they all look eccentric in exactly the same way. They are wearing a uniform. The only truly eccentric dresser in this country is the Queen, who pays no attention to fashion and continues to wear what she likes, a kind of 1950s fashion, with no regard for anyone else's opinion. However, it is true that the styles invented by young English people are much more outrageous than any other nation's street fashion, and are often imitated by young people all over the world. We may not be individually eccentric, apart from the Queen, but we have a sort of collective eccentricity, and we appreciate originality in dress even if we do not individually have it.

**I**N OTHER AREAS OF RESEARCH another 'rule' of behaviour I had discovered was that it is very important for the English not to take themselves *too* seriously, to be able to laugh at themselves. However, it is well known that most teenagers tend to take themselves a bit too seriously. Would a 'tribe' of young people be able to laugh at the way they dress? I decided to find out, and went straight to a group whose identity is very closely linked to the way they dress, the Goths.

The Goths, in their macabre black costumes, certainly look as if they are taking themselves seriously. But when I got into conversation with them, I discovered to my surprise that they too had a sense of humour. I was chatting at a bus stop to a Goth who was in the full vampire costume – with a white face, deep purple lipstick, and spiky black hair. I saw that he was also wearing a T-shirt with 'Goth' printed on it in large letters. 'Why are you wearing that?' I asked. 'It's in case you don't realize that I'm a Goth,' he answered, pretending to be serious. We both looked at his highly conspicuous clothes, and burst out laughing.

From *Watching the English* by Kate Fox

Ao escolher este texto como um recurso didático penso, assim como Jordão (2015), que o mesmo necessita de leitores críticos capazes de desvendar a realidade por trás do que está dado e perceber que o texto não é neutro, pelo contrário, ele está marcado pelas ideologias de quem o escreve. Sendo assim, em nossas discussões sobre pluralidade, crenças, visão de mundo e entre outras, é possível que os alunos consigam “emancipar-se ideologicamente” (JORDÃO, 2015, p. 197) e enxergar as coisas como elas realmente são e não como a autora gostaria que eles enxergassem.

Nesse trecho, não me refiro à noção ortodoxa de emancipação, aquela que estabelece uma lógica de desigualdade entre o emancipador e o emancipado. Mas sim, palto-me naquela onde o aluno emancipado consegue pensar mais livremente sobre a responsabilidade de suas próprias escolhas em relação ao outro, não há hierarquização entre o emancipador e o emancipado. Nesse sentido, parte de uma lógica horizontal, colocando ambos em posições de

igualdade onde, a partir do posicionamento dos diferentes eus e não eus, pode haver uma ruptura ou ampliações do habitus hermenêutico interpretativo<sup>13</sup>. (MACIEL, 2013).

8. “How does your nationality dress?” – Este é um exercício de *speaking* proposto pelo livro para propiciar o desenvolvimento da oralidade em sala de aula:

## 6 SPEAKING

### GET IT RIGHT wear and dress

Circle the right word.

- 1 The English don't wear / dress very stylishly.
- 2 The Goths wear / dress a lot of black clothes.

Talk in small groups.

### How your nationality dresses

- Do people in your country have a reputation for dressing well or badly?
- Do you think women pay more attention to their appearance than men, or vice versa?
- Are people generally very fashion conscious?
- What is in fashion at the moment for men and women?
- What are the current 'tribes' of young people? What do they wear?
- Do you like the way they dress?
- Are there any celebrities in your country who dress in a very eccentric way?
- What do you think of them?
- Do people tend to judge others by the way they dress?
- Do you think you dress like a typical person from your country? Why (not)?



Escolho esse recurso didático não com o mesmo e único propósito adotado pelo *teacher's book*, uma vez que o desenvolvimento da oralidade por parte dos alunos não requer exercícios destinados apenas a esse fim. Jordão (2015) afirma que a abertura do professor diante da multiplicidade o permite aproveitar as brechas que surgem na rotina diária, o que possibilita ao aluno mostrar suas diferentes formas de construção de sentidos em diferentes momentos da aula, sem que haja um exercício específico para tal. O objetivo da escolha é, mais uma vez, propiciar aos alunos momentos de reflexão, tornando-os sensíveis aos sujeitos e seus contextos e abrangendo as multiplicidades interpretativas.

Após escolher o acervo das aulas, dou continuidade ao processo de ressignificação da unidade didática com o processo de *designing*. Tal condição se dá quando alguém quer representar algo e comunicá-lo para o outro. Para tanto, usa-se os modos de representação que são mais aptos para tais propósitos e faz-se uma seleção de materiais, caracterizando, em meio

<sup>13</sup> Refiro-me a *habitus* hermenêutico nesta pesquisa como sendo uma prática de interpretação. Tal prática denomina a linguagem como algo transparente e capaz de captar a realidade (MACIEL; TAKAKI 2015).

a um conjunto de atos complexos, o processo de *designing* (KRESS, 2000). Em suma, *designing* pode ser descrito como um processo onde se escolhe os melhores e mais aptos materiais de acordo com o interesse de quem está planejando e depois se escolhe os melhores meios de implantação desses recursos disponíveis, ocorrendo, assim, uma transformação devido aos novos usos que são feitos de antigos materiais para que correspondam aos objetivos propostos para as aulas.

### 3.3.2 Designing

Aqui, planejo contemplar tanto o currículo escolar – representado pelo livro – como também explorar diferentes modalidades e questões culturais. Para isso, os materiais escolhidos (vídeos, imagens, exercícios e textos) foram reunidos e adaptados para a elaboração de um plano de aula. Segundo Cope e Kalantzis (2000), o processo de *designing* é a fase em as pessoas transformam suas relações com as outras e também transformam a si mesmas. Todos os *available designs* foram estreitamente analisados, divididos e inseridos nas quatro aulas de 90 minutos que planejei para ressignificar a unidade didática. Nas quatro aulas propostas, é esperado que os estudantes se insiram em discussões e possam refletir sobre algumas questões culturais que permeiam a vida em sociedade por meio da expressão de seus pontos de vista.

Consigo associar ao tema central dessas aulas, **estereótipos nacionais**, uma questão muito relevante apontada pelo New London Group. De acordo com os autores, com os reflexos da conectividade global através da internet e com o aumento da diversidade local é imprescindível aprender como negociar diferenças todos os dias, em nossas comunidades pois estão cada vez mais globalmente interconectadas (COPE; KALANTZIS, 2000). Dessa forma, ao organizar essas aulas, almejo que elas sejam “desformatadoras”, termo trazido por Jordão, Martinez e Halu (2011) em um livro que organizaram, para que os alunos possam (re) pensar e (re) construir suas verdades por meio de discussões, possibilitando, assim, o surgimento da agência, conceito que amplio na seção onde analiso os dados emergentes dessas aulas.

Ponderando minha intenção desformatadora, recordo-me da visão de Menezes de Souza (2011) ao afirmar que a aproximação de diferentes povos e culturas tende a ser conflituosa e que se torna um objetivo pedagógico atual preparar os aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie. E nesse processo de *designing*, onde segundo Cope e Kalantzis (2000, p. 22), a transformação dos *available designs* se caracteriza por

“fazer novos usos de velhos materiais”, pretendo que os alunos consigam aliar suas próprias individualidades às discussões das aulas. Apresento, a seguir, em forma de sequência didática, os procedimentos planejados para as quatro aulas aplicadas:

### **Aula 1**

- Apresentar a atividade 2a do *Student's Book* e pedir para que eles completem as lacunas com uma nacionalidade. Ouvir suas respostas e indagá-los os motivos;
- Refletir sobre estereótipos. Escrever no quadro o termo *NATIONAL STEREOTYPES* e observar o conhecimento dos alunos sobre esse tema. Será que as respostas que deram ao exercício são **verdades absolutas** para todos daquela nação?
- Exibir o vídeo “*the danger of a single story*”. Pedir para que façam anotações durante a exibição para que possamos discutir posteriormente;
- Discutir sobre os vídeos, perguntar: - O que mais te chamou a atenção? Você também pensaria da mesma forma diante das mesmas situações? Você já passou por algo parecido, onde **julgou** algo sem conhecer outras versões? Por que agimos dessa forma?
- Finalizar a aula com o texto oferecido pelo *Student's Book*: “*Do we see ourselves as we really are?*” Deixar que leiam em duplas e anotem quais são as características de cada nação que mais lhe chamaram a atenção e se concordam ou não e porquê;
- Ainda sobre o mesmo texto, trabalharemos com um aspecto lingüístico: *Using adjectives as nouns*. Observar alguns exemplos dessa estrutura nas frases, dar exemplos no quadro, fazer a leitura do *grammar bank* e posteriormente os exercícios propostos pela unidade.

### **Aula 2**

- Pedir para que reflitam sobre **rótulos** que são dados a nós, brasileiros. Existe algum que incomoda? Se sim, por que?
- Mostrar à turma um vídeo com o episódio *The Simpsons go to Brazil* e solicitar que analisem se/ como o Brasil foi estereotipado pelo autor. Problematizar o assunto com perguntas do tipo: “*How do you feel after seeing this video?*” “*What's your opinion about stereotypes?*”

- Ainda sobre rótulos, mostrar um vídeo que é uma sátira aos brasileiros: *Things Brazilians are sick of hearing*. Perguntar se eles já ouviram isso de alguém ou se já praticaram esse discurso com os outros, refletir se há possibilidade de reversão desses pensamentos;
- Propor uma atividade onde os alunos vão contra os estereótipos brasileiros, pensando em atividades, gostos ou preferências que não fazem parte daqueles estereotipados por pessoas de outros países. Eles devem escolher uma imagem e pensar em uma frase que complete: *I am Brazilian and/but...* Após finalizado, postar na página da escola no facebook como tentativa de conscientizar aqueles que têm acesso a nossa rede.

### **Aula 3**

- Iniciar a aula com uma sequência de slides com pessoas vestidas de diferentes maneiras. Indagá-los a respeito das escolhas feitas, se eles gostam, se eles acham que as roupas interferem nas relações interpessoais, se eles tem algum exemplo de situação constrangedora envolvendo esse assunto...
- Trabalhar com o vocabulário trazido pela unidade: vestimentas, tecidos, moda e estilos. Utilizar o *vocabulary bank* ao fim do nosso *Student's Book*;
- Finalizar com o texto *How the English dress* que trarei para sala em parágrafos soltos para que os alunos possam organizar – apenas uma forma diferente de se trabalhar com leitura para prender mais a atenção dos alunos. Após o texto montado, trabalhar com leitura colaborativa onde cada aluno lê um trecho solicitado por mim, discutir vocabulário;
- Discutir com a turma se concordam com essa pesquisa apresentada pelo texto, se conseguem se encaixar em alguns dos estilos descritos, se acreditam que as roupas que usamos também são estereotipadas...
- Pedir para que reflitam sobre as questões do exercício 6 de *speaking* para que possamos discutir no próximo encontro.

### **Aula 4**

- Trabalhar com o aspecto lingüístico: *adjective order*. Trazer imagens de pessoas e pedir para que os alunos descrevam o que estão vestindo, dessa forma terão que usar o vocabulário da



aula anterior. Inserir a ordem dos adjetivos dentro das frases em inglês, distribuir uma tabela para que tenham em seu caderno (disponibilizada pelo *Student's*).

- Sentar em roda com a turma para trabalhar com as questões de reflexão do fim da aula passada. Trazer uma caixa que estarão com as perguntas para que os alunos possam brincar de “batata quente” e ao mesmo tempo ponderar questões sobre estereótipos;
- Ao fim da aula, dar um tempo para que os alunos produzam um texto comentando sobre a experiência vivida nessas quatro aulas, sobre o que era estereótipos para eles e se/ como nossas conversas e reflexões os fizeram mudar de posicionamento.

Ao fim do processo de elaboração das quatro aulas, ressalto que durante todo o percurso de *designing*, o produtor de sentidos (nesse caso, eu) faz uso dos recursos disponíveis, atribuindo a eles características de sua própria identidade e vontade, o que não torna essa etapa imparcial. Portanto, o resultado desse processo, *the Redesigned*, é sempre um recurso novo, recriado e nunca produzido anteriormente. Na subseção seguinte, apresento a última etapa da teoria dos *designs* para a etapa 1 dessa pesquisa, o processo de planejamento das aulas ministradas.

### 3.3.3 The redesigned

A terceira etapa deste processo, *the redesigned*, consiste na aula pronta para ser ministrada. Um material que apesar de pronto não pode ser considerado acabado, uma vez que ainda poderá ser adaptado e modificado durante a aplicação da aula para qual foi desenvolvido bem como para outras aulas visando atender a objetivos específicos, constituindo, assim, novamente um *available design*, nos fazendo lembrar do ciclo proposto por essa teoria. Finalizo aqui minhas reflexões para apresentar em forma de quadro o esboço da unidade didática ressignificada (se comparada à apresentada pelo *teacher's*), pronta para ser aplicada aos meus alunos:

Objetivos educacionais	Problematizar os conceitos de estereótipos trazidos pela unidade didática.
------------------------	--

Objetivos discursivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversar sobre estereótipos;</li> <li>- Discutir a importância de não ter apenas um ponto de vista sobre algo;</li> <li>- Expressar opiniões;</li> <li>- Comparar idéias;</li> <li>- Apresentar possíveis inferências na sociedade.</li> <li>- Ampliar e estabelecer referências com aspectos de cidadania participativa.</li> </ul>
Aspectos linguísticos	<p>Gramática: <i>Adjective as nouns, adjective order.</i></p> <p>Vocabulário: <i>Clothes and styles.</i></p>
Available designs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unidade didática;</li> <li>- Vídeos: <i>The danger of a single story, Things Brazilians are sick of hearing e The Simpsons go to Brazil;</i></li> <li>- Slides (seleção de imagens).</li> </ul>

Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prática oral sobre estereótipos;</li> <li>- Reflexão sobre estereótipos (livro didático);</li> <li>- Reflexão sobre o perigo de se ter apenas um ponto de vista (vídeo <i>The danger of a single story</i>);</li> <li>- Leitura sobre estereótipos e posterior discussão (livro didático);</li> <li>- Estudo de aspectos gramaticais (livro didático);</li> <li>- Reflexões e prática oral sobre pré-conceitos e padrões estabelecidos pela sociedade (vídeo <i>Things Brazilians are sick of hearing</i> e <i>The Simpsons go to Brazil</i>);</li> <li>- Processo de autoria: <i>I'm Brazilian but...</i>;</li> <li>- Discussões sobre modos de se vestir (slides com imagens);</li> <li>- Leitura sobre o modo que algumas nações se vestem e posterior discussão (unidade didática);</li> <li>- Estudo de vocabulário (unidade didática).</li> </ul>
Duração	4 aulas (90 minutos cada)

Quadro 5: Unidade didática ressignificada adaptado de Duboc, 2012.

Ao observar o quadro ilustrativo acima, percebo que ao ressignificar e ampliar o tema **estereótipos nacionais**, elaborei o planejamento das aulas, diferentemente do proposto pelo livro didático. A teoria do *design* está marcada pelas características **mudança** e **transformação**, e é possível constata-las em um processo ativo onde indivíduos utilizam os recursos de significação disponíveis como forma de atender interesses específicos (KRESS, 2010), foi o que pude fazer mediante a busca por diferentes atividades que pudessem

contemplar os interesses da turma em questão. Na próxima seção, apresento a aplicação das quatro aulas planejadas, teço algumas considerações sobre a análise dos dados e dos momentos reflexivos que emergiram tanto por parte dos alunos, quanto da professora.

### **3.4 Etapa 2: Ação e descobertas**

Nesta seção, apresento e discuto as questões que emergiram durante a aplicação das aulas que, a meu ver, são aspectos que podem representar possibilidades de práticas para professores no cenário atual. Também discorro sobre como as aulas planejadas foram desenvolvidas e, por vezes, modificadas, durante o processo de formação investigado e suas implicações para a aprendizagem dos alunos. Desse modo a seção está organizada em uma única subseção nomeada de **O desenvolvimento das aulas**, onde descrevo o andamento das aulas e aponto de que modo as minhas escolhas enquanto professora da turma indicam para novas formas de ensinar e construir conhecimentos. Juntamente com isso, aponto os aspectos emergentes desse estudo, como por exemplo algumas questões de autoria e construção de sentido contemplados nas aulas e o papel desempenhado pelos alunos em seus processos de aprendizagem.

Julgo importante ressaltar que o desenho desta dissertação foi reajustado por diversas vezes devido às multiplicidades emergentes dos caminhos experimentados no decorrer desta pesquisa. Tal instabilidade pode ser justificada devido a uma natureza de pesquisa com características de uma metodologia emergente pós-moderna (SOMERVILLE, 2007). Metodologia essa que compõe o quadro metodológico deste estudo, visando analisar os dados obtidos de maneira mais assertiva possível. Retomo aqui a outra parte dos objetivos dessa pesquisa, que foram contemplados nesse momento da análise dos dados: observar a ampliação de sentidos por parte dos alunos e verificar como a autoria se faz presente no processo de aprendizagem dos alunos.

#### **3.4.1 O desenvolvimento das aulas**

No que diz respeito aos multiletramentos em ação, alguns autores propõe determinados encaminhamentos metodológicos. Em 2000, Cope e Kalantzis apresentaram quatro categorias: **prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática**

**transformada.** Mais adiante, em 2005, no livro *Learning by design*, os mesmos autores propuseram o conceito chave da pedagogia dos multiletramentos, **a teoria dos designs** e definiram o processo de aprendizagem em três categorias: *available designs, designing e the redesigned*. No ano de 2008, com o advento do *New learning*, a pedagogia foi ressignificada e substituída por quatro novas categorias: **experimental, conceituar, analisar e aplicar.**

Os três volumes do trabalho de Cope e Kalantzis foram ressignificados por Duboc (2012), em sua tese de doutorado. A autora empresta algumas categorias que mais a interessam, decide não utilizar as que julga muito “engessadas” (DUBOC, 2012, p.99) e insere, de acordo com suas necessidades, novos termos. Dessa forma, Duboc (2012) retrata suas preferências categóricas nos termos: **experiências com o conhecido, experiências com o novo, conceituações e categorizações, conexões locais e globais, expansão de perspectivas e transformações.**

Para analisar os dados do presente trabalho, optei por não utilizar categorias rígidas (que se transpõem a outras) durante a aplicação das aulas, uma vez que nesse processo de emergência, contei com minha própria sensibilidade teórica para eleger, a partir da análise dos dados levantados, as questões que poderiam ser argumentadas dentro de algumas categorizações citadas neste estudo, em um espaço que contempla o entendimento da minha realidade enquanto professora/ pesquisadora e a relevância dos aspectos aqui apresentados. Conforme constatará o leitor, não situo cada aula em torno de apenas um tema dominante, visto que, ao longo de nossas discussões diversos assuntos foram emergindo. Prefiro descrever as aulas sequencialmente, na medida em que as atividades foram sendo propostas e que as problematizações foram surgindo.

Entretanto, ao deparar-me com a análise dos dados desta pesquisa, percebo que os temas discutidos e anunciados nas quatro aulas, transitam muito além daquilo que eu havia previsto quando imaginei o esqueleto da minha dissertação. Isso me leva a conclusão de que, quando uma aula é ressignificada dentro da perspectiva dos multiletramentos, os resultados disso são pontos de partida para o trabalho com o crítico, inevitavelmente. Enquanto eu identificava os temas emergentes nas aulas, tais como: **pré-conceito e preconceito, generalização, marginalização, estereotipagem, auto análise (por minha parte)**, sofria de uma leve perturbação, pois, como o leitor verá por diversas vezes, alguns conceitos/teorias dentro dos multiletramentos, mais especificamente os de letramento crítico, circulam livremente nesta parte da análise, surgindo e ressurgindo no texto, conforme os temas tratados.

Aponto a seguir, uma seleção dos aspectos que considere mais importantes nas quatro aulas para as discussões dos dados e os excertos das falas dos alunos durante as nossas interações. As aulas estão nomeadas com as falas dos próprios alunos, considerando o tema emergente nas discussões. Opto por apresentar os excertos exatamente como emergiram nas aulas, em língua inglesa. Sendo assim, por vezes o leitor irá se deparar com termos em língua portuguesa e/ou inadequações gramaticais, uma vez que os alunos ainda não possuem total proficiência na língua inglesa.

**Aula 1 – O perigo de uma única versão: “*They say it’s a safe procedure of any zoo.*” “*So, it’s a general rule? I didn’t know... I understand, but I don’t agree!*”**

Início a aula propondo uma discussão, em inglês, pautada em um exercício da própria unidade didática presente no livro dos alunos, a atividade é do *Student’s Book* (explicitada na seção 3.3.1). Peço para que eles reflitam e completem as lacunas com apenas uma nacionalidade. O objetivo dessa atividade era refletir sobre estereótipos, fomentar discussões como: “Será que as respostas que deram ao exercício são “verdades absolutas” para todos daquela nação?” “Por que pensam dessa forma?” Logo de primeira, o resultado da discussão foi enriquecedor e me deu um “gás extra” para continuar aplicando aulas dentro da emergência epistemológica e letramentos críticos além da perspectiva dos multiletramentos. A seguir, o excerto para ilustrar minha fala:

T: Do you agree to the statements presented in the exercise?

Ana: I agree.

T: But why do you think so?

Ana: Because people say that the British are arrogant and rude so they wouldn’t be nice police. But I’ve never talked to them to be sure.

Raquel: Americans are very funny and interesting, they should be nice policemen [...] and British are rude.

Fernanda: “Foi o que eu coloquei também”.

Thiago: I disagree.

Henrique: Me too!

T: Why do you disagree boys?

Thiago: **Because these things depend on the personality of the person. A British can be rude or a British can be funny, extrovert and friendly.**

Gabriela: I think that the British are *more friendly* than the Americans, things could be controlled by them and work better. Because once I talked to a British and he was very happy and intelligent.

T: Very nice point Gaby. Has anybody else here talked to a British or a person from other nationality?

(vozes, conversas)

Thiago: I talked to a Swedish person. Nanda was with me. I asked some questions about the place he lived and said some things about Brazil.

T: How did you feel talking to a native?

Thiago: In the beginning I felt so nervous, but later I was comfortable.

Nanda: I thought she was strange and rude. But later, when we talked, she was very funny. It was nice to try to explain things.

Henrique: Once my sister brought an American couple *in* my house [...] She was taking them to Bonito. I *speak* to them. They spoke very [...] fast, and I thought they were not worried *with* me, so I didn't like. Because we, Brazilians, we like to help everybody.

T: Did you have a different opinion about Americans before you really knew one?

Henrique: Yes, I *think* everybody was fat. But these two weren't.

(risos)

Pedro: Teacher, I saw an American in a restaurant here in Terenos once, she came because of an event in my church. She said that they are normally unfriendly because they think that Brazil is dangerous.

Gabrielly: Like we do to them. Judge!

T: And do you think they are right?

Pedro: **No! I think that it happens because on tv they always show crimes here. I don't like when people judge my country.** (Grifos meus)

A partir de algumas falas do excerto acima, observo que os alunos gostaram do trabalho desenvolvido. Eles conseguiram praticar o inglês exercitando suas habilidades orais, isso só foi possível devido ao olhar flexível que tive mediante a essa atividade compartimentalizada do livro didático. Em vez de completarem as lacunas com respostas rígidas e únicas, conseguimos discutir questões voltadas para cultura e valores. É possível perceber isso quando o aluno Thiago pontua que a forma como uma pessoa se porta diante dos outros, depende de sua própria personalidade, não podendo assim generalizar que pessoas da mesma nacionalidade terão comportamentos iguais.

O papel do professor, de acordo com Jordão (2014), não se limita a dizer aos alunos como e o que eles devem ler nos textos, mas consiste em ampliar seu leque de procedimentos interpretativos. Ao fazer perguntas como: “Por que você pensa dessa forma?” “Por que você discorda deles?” Ou ainda: “Você tinha opinião diferente antes, por quê?” Estou expondo os

alunos a “diferentes modos de ler e construir sentidos” (JORDÃO, 2014, p. 201). Outro ponto que percebo não apenas nesse momento da aula, mas também em outros, é a presença da agência e das novas relações entre os alunos e o ambiente de aprendizagem.

O surgimento de agência<sup>14</sup> é uma das dimensões discutidas por Kalantzis e Cope (2008) dentro da proposta do *New Learning*. Para os autores, deve haver um equilíbrio nas aulas, que acontece devido à combinação da subjetividade do professor e alunos durante o processo de aprendizagem. No excerto que apresentei acima, na fala grifada do aluno Pedro, percebo que os alunos estão sendo mais produtores do que receptores de conhecimento, enquanto, eu, professora, sigo mediando as discussões. Para os autores, os professores são os responsáveis por planejar a aprendizagem e os alunos por desempenharem um papel ativo na construção de seus conhecimentos, o que para Freire (1997) é, os alunos percebendo-se não apenas como objetos, mas também sujeitos nesse processo que é influenciado pela sua identidade sociocultural.

A fim de expandir o conceito de estereótipos proposto pela unidade didática, buscando, dessa forma, a expansão de perspectivas proposta por Monte Mór (2010, 2011) e bastante discutida por Maciel em nossas aulas de mestrado, prossigo a aula com a apresentação do vídeo *the danger of a single story*. O vídeo apresenta um relato de vida da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie e atraiu milhões de telespectadores. No vídeo, ela alerta para os perigos de uma "história única" - um conto que retrata apenas um aspecto de um lugar ou pessoas. A escritora conta como ela encontrou sua autêntica voz cultural e adverte-nos que se ouvimos somente uma única história sobre outra pessoa ou país, corremos o risco de gerar grandes mal-entendidos. No vídeo, ela fala ainda sobre relações de poder, afirmando que aqueles com mais poder podem perpetuar estereótipos, desumanizando seus súditos<sup>15</sup>.

Meu objetivo foi correlacionar os fatos apresentados no vídeo com situações reais que ocorrem em nossas vidas, trazendo essas elucidações para o campo dos estereótipos. Não apenas isso, o intuito final era desconstruir essa imagem de termos uma única verdade sobre os fatos que nos rodeiam. Em alguns momentos das aulas, alguns fatos não planejados emergem e isso desafiou a forma como eu conduzia a aula para que conseguisse estar dentro dos conceitos que conhecemos sobre letramento crítico. Segundo Morgan (2011), em uma aula onde o professor propõe uma leitura crítica e consegue conduzir as discussões de acordo

---

<sup>14</sup> Para ilustrar o que penso sobre o termo agência, remeto-me a Duboc (2012), que interpreta agência como uma resposta ao entorno, um agir pelo qual o sujeito responde responsabilmente.

<sup>15</sup> O leitor pode assistir ao vídeo completo em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>



com as perspectivas que fundamentam o letramento crítico para que os alunos produzam uma leitura de oposição, eles estão, por fim, construindo outros tipos de significado. Essas construções não esperadas para aquele momento da aula ajudam o professor a pensar mais cuidadosamente e criticamente sobre os contextos sociais e institucionais dos aprendizes.

Percebo, na sequência do vídeo, exatamente as considerações de Morgan (2011), quando, após algumas discussões sobre os pontos que eles acharam interessante, o assunto **preconceito** é levantado. Os alunos discutem sobre uma cena protagonizada no vídeo e eu faço alguns questionamentos a eles como: “O que vocês pensam sobre isso?” “Vocês cometem atos como o da Chimamanda em seus dia-a-dia?” Dessa forma, os alunos passam a relacionar situações comuns de suas vidas ao que eles acabaram de assistir, enriquecendo nossas discussões. O excerto a seguir foi transcrito para melhor explicar as considerações acima:

(discussões anteriores sobre o vídeo)

Rafaela: She was very surprised, because she was “preconceituosa” with him.

T: What do you think about it? Do you think that we do it in our day by day?

Everybody: Yes!

Pedro: Yes, with people who live in the [...] “como é zona rural”?

T: Country side. What do we do with them? Do we label them? Do you know what is label?

Everybody: No.

T: When we judge but we don't know the person.

Munir: Ah tá, julgar!

T: So, do we label people who live in the countryside?

Everybody: Yes!

Thiago: I think that we are [...] so so in the countryside, we suffer this.

(risos)

Henrique: “Acham que a gente é índio”.

(risos)

Gabrielly: They think we [...] “como fala mato mesmo”?

Nanda: Forest?

Gabrielly: Yes [...] think we live in the forest, don't have street, don't have internet.

T: **And how do you feel when people say this about you?**

Henrique: **Sad!**

Yasmin: **I feel offended!**

T: What else guys? What other feelings?

Yasmin: Angry too.

Munir: **I'm less than others.**

T: Less? Inferior?

(concordam acenando com a cabeça)

(barulhos, conversas paralelas)

Bianca: **I think it's funny.** Because the person is very stupid! They say without [...] *know*. (Grifos meus)

A partir da pergunta que fiz, destacada no relato acima, e das respostas dos alunos Henrique, Yasmin, Munir e Bianca, interpreto que podemos criar condições e possibilidades nas quais o entendimento crítico dos textos é possível, mas ainda assim não podemos determinar como esse entendimento será realizado. Interpreto o posicionamento diversificado dos alunos como uma forma de me fazer pensar mais cuidadosamente e criticamente sobre os contextos sociais dos aprendizes (MORGAN, 2011), visto que eles não reagem da mesma forma a pergunta “*how do you feel when people say this about you?*” Corroboro as reflexões emergentes desta discussão, com as elucidações que Menezes de Souza (2011) nos traz ao retratar um novo olhar no que diz respeito a letramento crítico em seu texto **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação.**

O letramento crítico redefinido proposto por Menezes de Souza (2011) considera qual a diferença entre o contexto de produção da escritura e de leitura do texto, em que período sócio-histórico foi escrito. No letramento crítico redefinido, as leituras apenas serão semelhantes, porém não iguais, se forem oriundas de um mesmo texto e geradas por leitores/autores de comunidades sócio-históricas parecidas. Outra questão que considero importante ressaltar é que no letramento crítico redefinido, o poder é distribuído entre todos, porém de forma desigual. Há uma divergência entre produtores de significação: leitor/autor e com isso as perguntas que demandam dessa significação são parecidas com “por que eu entendi/ele entendeu assim?” “Por que eu acho/ele acha natural/óbvio/inaceitável?” “Por que eu acho que ele quer dizer X?” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.139).

O autor criou um quadro comparativo onde esclarece que no letramento crítico redefinido, o enfoque no contexto se pauta na produção de significação (leitura/escrita; autor/leitor): como o “eu” do autor e do leitor produzem a significação. As definições do autor são muito importantes para esta pesquisa, visto que, durante as aulas, pude perceber na prática que alguns pontos que emergiram vão exatamente de encontro com o que autor nos traz. Apresento a seguir, alguns trechos do quadro de Menezes de Souza (2011) que foram de

imensa valia para que eu pudesse analisar e entender os momentos que vivenciei com meus alunos.

- Enfoque no contexto e na **produção de significação** (leitura/escritura; autor/leitor):

1. Como o Eu (do autor e do leitor) produz a significação.
2. Qual a diferença entre contexto de produção da escritura e da leitura do texto
3. A percepção da significação no texto nunca pode ser final ou certa, mas sempre passível de ser re-interpretada.
4. Poder distribuído entre todos, porém de formas desiguais (Foucault).
5. Leitura como **dissenso**, conflitante: **divergência** entre produtores de significação.

Retomo a primeira das considerações de Menezes de Souza (2011): **como o eu do autor e de leitor produz significação**, e a quinta: **leitura como dissenso, conflitante**, para apresentar outro momento ainda pautado na discussão do vídeo. Um dos alunos, Henrique, levanta um ponto que lhe chamou a atenção durante o vídeo e isso fomenta uma discussão interessante sobre o conceito de centro e margem e faz os alunos refletirem sobre como eles poderiam colaborar com a ruptura dessas idéias.

Henrique: “Posso falar do video”? She *think* it didn’t exist Black writers.

T: And why do you think that it happened?

Thiago: Because she *don’t knew*, no, she didn’t know, other writers.

Henrique: The most famous are white.

T: And what can we do to change these versions? These stereotypes?

Gabrielly: Show the other side of the stories.

T: Very good Gaby. But how can we show the other side?

Thiago: Looking for information.

Fernanda: Travelling!

Yasmin: We can read more before we start discussing something.

Pedro: **Sometimes the media can [...] invert somethings.** (Grifo meu)

Munir: Manipular!

T: Yes, make people misunderstand what is happening.

Este excerto me possibilita também observar o **dissenso** apontado por Menezes de Souza (2011), visto que não é necessário que todos cheguem a uma resposta comum, podendo ter opiniões divergentes sobre o assunto. Quando os alunos começam a dar sugestões, dentro de suas realidades, para romper com a ideia de centralização, eles me fazem enxergar que como sujeitos individuais eles estão “no mundo e com o mundo” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.130). O autor defende que não se pode entender o letramento crítico como um processo de desvendar as verdades de um texto tendo origem unicamente no contexto do autor do texto. O processo vai muito além, os diversos “eus” se destacaram e tiveram origem em coletividades sócio-históricas de **não-eus**. Por isso, mesmo não sendo **eu**, é a partir das origens e coletividades que construímos identidade e pertencimento, e dessa forma se constrói o **eu** de cada um.

Parece um pouco complexo, porém se observarmos o excerto acima, é possível perceber que o aluno Pedro, quando faz uma pontuação sobre a mídia, demonstra uma opinião pautada em princípios e valores que fazem parte do seu **eu**, construído histórica e socialmente a partir do contexto em que ele vive. Nenhum outro aluno havia pensado em como a mídia pode nos influenciar e, por vezes, nos transmitir notícias distorcidas. Talvez, por não ser um tema frequente em seus contextos familiares, porém, quando o Pedro pontuou, muitos concordaram. Tal aspecto também pode ser explicado por uma das considerações de Menezes de Souza sobre letramento crítico, a de **como o leitor produz significações**. Como notei mediante ao posicionamento dos alunos, seus significados se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceram e pertencem. Por isso, as sugestões e participações desprendidas nas aulas podem ser diferentes em se tratando de sujeitos de comunidades e pensamentos distintos.

Prossigo a aula pedindo para que os alunos leiam em duplas o texto oferecido pelo *Student's Book: Do we see ourselves as we really are?* (explicitado na seção 3.3.1). Durante a leitura, sugiro que anotem quais são as características de cada nação que mais lhe chamaram a atenção para debatermos posteriormente. Em meio a discussão, surgiram questões já levantados por eles anteriormente em nosso primeiro exercício da aula, como: “cada um é de um jeito ou eu não conheço para saber, só escuto falar”, portanto, julgo pertinente não apresentar os excertos. Porém, em outro momento da discussão, percebo que os alunos começam a fazer relações com fatos que vão além da sala de aula.

Estávamos debatendo acerca do problema de se ter uma única visão sobre um assunto, quando os alunos relembram um fato muito falado na mídia naquela semana. A discussão, então, se volta para um episódio onde uma criança, acompanhada dos pais, em uma visita ao

zoológico, cai na jaula de um gorila, e, para o não agravamento da situação, o gorila é morto por um dos funcionários do zoológico<sup>16</sup>. O excerto abaixo ilustra a discussão:

T: Can you give me examples of things we do at some times, that we see only one version? Only a single story? Do you remember any recent situation?

Raquel: About the [...] “macaco”!

T: Monkey?

(conversas indefinidas)

Henrique: In the zoo?

T: Wasn't it a gorilla?

Raquel: Oh yes! [...] Ah não sei falar!

Henrique: A child from *irresponsible* parents fell down in the jail of the gorilla.

Munir: It was the natural habit, like a hole.

Henrique: The gorilla “brincou” with the child and then a horrible *people* “pah”. Killed the animal!

Fernanda: Foi errado isso!

Henrique: Very wrong!

T: Does everybody agree?

Everybody: Yes!

T: Ok. And if the child died?

Henrique: Quem saiu de lá foi ela!

Raquel: No! If we see a human or a gorilla, we save the human.

Thiago: The gorilla!

Ana Baetrix: **Did you see in Fátima Bernardes, people talking about it?**

Raquel: I saw!

T: Yes, I watched too!

Fernanda: In Fantástico too.

Ana Beatriz: **They said it is a safe procedure of any zoo. They kill the animal if something out of control happen.**

T: They said it is not the first time that it happened.

Raquel: People from, the zoo think about our life!

Henrique: **So it's a general rule? I didn't know... I understand, but I don't agree!**

Pedro: Me too. The zoos could be more protected. So this wouldn't happen.

Rafaela: They could also shoot medicine into the gorilla. I saw this on tv. In five minutes, he sleep.

<sup>16</sup> O leitor pode assistir o episódio pelo site: <https://www.youtube.com/watch?v=wYxR9H3CTTc>

Pedro: But it can make the gorilla angrier.

Henrique: But if we think like these people we're being selfish [...] because the animals have to have the same rights.

Nanda: And if it was your mother?

(risos)

Gabrielly: The zookeeper could enter there and save my mother.

Henrique: Well, for me, they have to have more protections and employees trained for these situations.

Yasmin: **It was nice to know the side of the zoo. Because the media on facebook was only blaming them for killing the gorilla. I think I kind of agree with them now.**

Rafaela: **I understand, there are more facts in my mind now. But I [...] love so much the animals I can't accept it.** (Grifos meus)

Este excerto aponta o que Rocha e Maciel (2013) conceituam como um exercício de deslocamento e ruptura. Entendo que há uma quebra do ciclo interpretativo presentes em várias falas dos alunos, como por exemplo, quando o Henrique afirma que não sabia da regra que fundamenta os zoológicos e diz: *“So it's a general rule? I didn't know... I understand, but I don't agree!”* Mesmo entendendo, ele não concorda. Ou quando a aluna Yasmin diz que após nossas discussões, ela “meio que concorda” com o procedimento tomado pelo zoológico. Ainda concluindo esse excerto, a aluna Rafaela se posiciona afirmando ter mais conhecimento sobre o assunto agora, porém ama tanto os animais que, mesmo assim, não pode aceitar, ou seja, não mudou de idéia.

Ao ser submetido a uma leitura conduzida com o aporte teórico do letramento crítico, o aluno consegue perceber que as verdades não são prontas e acabadas. Ao romper com discursos hegemônicos, ou seja, quebrar o ciclo interpretativo, o aluno constrói seu próprio conhecimento e sua forma de ver o discurso do outro. Essa é a maneira como um exercício de deslocamento e ruptura funciona. Rocha e Maciel (2013) explicam que, ao ler o discurso do outro, o aluno percebe que os textos não são fixos e os significados não são dados, mas estão sempre em processos de transformação. Sendo assim, surgem questionamentos como: “Sabe que eu não pensava assim?” Que fazem o aluno refletir sobre a forma como ele constrói significado dentro do contexto que está inserido.

O excerto também demonstra a expansão de perspectivas em vários momentos. Nas palavras de Monte Mór (2010, p.46), esse termo pode ser entendido como “ampliação da visão de mundo, pautada no reconhecimento da heterogeneidade e multiplicidade e sua influência sobre a constituição de sua linguagem, identidade e valores”. Tal expansão pode ser constatada na fala dos alunos em relação às discussões sobre o fato do gorila ter sido

morto. Nessa expansão, de acordo com Monte Mór (2012), os alunos consideram a hipótese de o problema ser resolvido de outra forma, mas, percebem que não é só a ideia padrão que eles conhecem. É o que acontece quando a aluna Ana Beatriz introduz uma fala pautada no programa que ela assistiu, onde o especialista no assunto, o *zookeeper*, defende o procedimento tomado pelo zoológico. Então, a ideia que alguns tinham antes dessa aula pôde ser expandida, sem anular aquilo que eles já sabiam.

Dessa forma, vamos prosseguindo, eu e os alunos, com esse constante exercício de **deslocamento e ruptura** (ROCHA; MACIEL, 2013), expandindo o assunto apresentado, a medida que outros aspectos vão se somando as nossas discussões. É interessante constatar que, devido ao modo como as discussões dessa aula foram conduzidas, os alunos percebem que se em determinados contextos, as coisas não fazem sentido para nós, é porque nós não estamos sabendo entendê-las. Corroboro os fatos constatados com uma fala de Menezes de Souza (2016) aos alunos da UEMS. Na ocasião, ele nos faz lembrar dos recentes ataques terroristas que a França sofreu<sup>17</sup> e nos elucida sobre a forma como o mundo reagiu a isso. Julgamos de uma forma única, como aquela discutida no vídeo da escritora nigeriana, muitas pessoas até trocaram suas fotos do perfil do *facebook* pela bandeira francesa. O mundo, dessa forma, adotou a interpretação dominante de um fato, de um ponto de vista singular.

Porém, segundo Menezes de Souza (2016), é preciso ter mais ética diante dos contextos que nos são apresentados, entender o que está acontecendo. Ainda em sua fala, o autor nos conscientiza que tudo o que está acontecendo tem uma razão para acontecer, não aconteceu simplesmente por acaso. No caso dos atentados, não é por acaso que é Paris e não é por acaso que inocentes foram atacados. Ao refletir sobre essa palestra que participei e sobre os pontos emergentes dessa primeira aula, percebo que temos uma propensão a julgar o nosso desconhecido e, portanto, “somos seduzidos a agir de uma forma não ética, nesse caso por nosso desconhecimento” (MENEZES DE SOUZA, 2016). Contudo, proporcionando aos alunos uma aula fundamentada na perspectiva dos multiletramentos, que fomenta o surgimento do letramento crítico, que nos ensina a ler através das diferenças, é possível expandir o conhecimento e sair dessa situação.

Percebo nessas constatações, a janelinha de que fala Monte Mór (2012), de acordo com a autora, um dia o sujeito tem a oportunidade de abrir essa janelinha e perceber que a forma de pensar não é necessariamente a convencional, mas que pode ser de outro jeito. É devido a esse fato que a autora critica a desarticulação entre a prática de sala de aula e

---

<sup>17</sup> O leitor pode ler mais sobre os ataques em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/01/tiroteio-deixa-vitimas-em-paris.html>

questões mais amplas relacionadas à filosofia e pedagogia. Para Monte Mór (2012), é necessário um ensino crítico para além das práticas superficiais. Satisfaço-me ao analisar os excertos colhidos nesse primeiro encontro, pois percebo que, por meio das discussões, os alunos puderam expandir seu conhecimento sobre a cultura do outro e sobre os fatos que acontecem ao nosso redor.

Encerro a aula com um exercício pontual para trabalhar gramática. Com o mesmo texto usado para leitura e discussão no terceiro momento da aula, trabalho o aspecto lingüístico: *Using adjectives as nouns*. Peço aos alunos que observem alguns exemplos dessa estrutura nas frases e grifem. Coloco exemplos no quadro e juntos fazemos a leitura do *grammar bank* e posteriormente os exercícios propostos pela unidade.

## **Aula 2 – Os estereótipos nacionais: “*Stereotypes. I hate stereotypes!*”**

A fala que intitula esta etapa da descrição, proferida pelo aluno Henrique, descreve bem o tema central desta segunda aula. Confesso que essa afirmação me chamou muito a atenção devido à força com a qual ela foi emitida e a segurança do aluno ao dizer que odeia estereótipos. Entretanto, escolho-a para iniciar essa descrição por saber que, por meio de nossas trocas e práticas orais, o aluno consegue flexibilizar esse pensamento, desconstruindo assim uma visão rígida sobre algo. Poder constatar tal fenômeno, me traz uma imensa alegria, uma vez que, consigo assim, alcançar um dos objetivos desta pesquisa: observar a forma como os alunos constroem significado a partir das experiências vividas em sala. Mais adiante no texto, discorrerei sobre como o ocorrido se deu.

Sugiro uma discussão sobre os **rótulos** que são dados a nós, brasileiros. A discussão proposta na aula dura mais tempo do que o planejado, até porque os alunos são jovens e parecem se identificar com o tema. Após algum tempo de prática oral da língua inglesa, proponho algumas reflexões como: “Existe algum que te incomoda? Se sim, por quê?” O conteúdo que emerge a partir dessas questões revela muito da forma como cada um formou seu conhecimento empírico sobre o assunto e da forma como enxergam o mundo. Trabalhar com o **real** traz a necessidade de promover atividades que sejam significativas para os alunos, como essa, que por ser realista e mais reflexiva, nos permite colher o fruto de uma conversa rica em informações. Esclareço ao leitor que, neste trabalho, entendo por real, atividades que sejam significativas justamente por serem realistas. Para Kalantzis e Cope (2008), essa prática



é uma das premissas da pedagogia reflexiva<sup>18</sup>. Logo abaixo, o excerto que ilustra parte do que foi dito:

T: Ok. Now, I'd like you to think about how Brazilians are seen by foreigners. What do they think about us?

Thiago: **Foreigners don't know what language we speak. They think we speak Spanish or Portuguese from Portugal. My mother was watching a programme where people were giving some tips about Brazil and the language was one point [...]**

Fernanda: **I guess they think we only listen to samba and do barbecue.**

Heloísa: **I agree. And boys only play football...** (Grifos meus)

Munir: Ouch! I hate football!

Pedro: I think foreigners see Brazilians like animals, criminals.

T: Oh, really? Why do you think in this way?

Pedro: Because as I said before, every news about Brazil is a *bad one*. I don't like it, because I don't feel I'm a criminal.

Yasmin: Me too! I'm a good person and I have to suffer because of others. It's not fair!

Gabrielly: They're "minority" and are recognized as the majority.

(a aluna se refere aos criminosos)

Yasmin: I think people should know others with anything in mind [...] Like, when you meet someone for the first time [...] If you think the person is boring, this person will always be boring to you. Do you understand?

Pedro: Yes, and if you don't like a place and go there thinking in this way, this place will never be good to you.

Thiago: For me, people should live the experience before judging.

A partir deste excerto, reflito um pouco sobre minha prática enquanto professora da turma e pesquisadora, me questiono se realmente nossas discussões estão propiciando criticidade. Entendo que preciso tratar de heterogeneidade, respeitando a singularidade de cada aluno. Porém, não é qualquer resposta que pode ser considerada como expansão de perspectiva, por vezes, os alunos estão apenas expressando suas opiniões, interagindo com o grupo. A meu ver, é o que acontece nas primeiras falas do excerto, com os alunos Thiago, Fernanda e Heloísa, que apenas respondem os questionamentos feitos por mim. Conforme destaco uma fala de Biesta (2006), *apud* Duboc (2012):

Uma das principais responsabilidades da educação é oferecer oportunidades para que os alunos se situem no mundo. O que isso significa? Isso implica acima de tudo a criação de situações nas quais os alunos sejam capazes de e autorizados a

<sup>18</sup> Com base nos autores Cope e Kalantzis (2008), entendo a pedagogia reflexiva como fomentadora de atividades que sejam significativas para os alunos. São atividades realistas e complexas.

responder. (...) Isso não significa, no entanto, que qualquer resposta seja satisfatória e deva simplesmente ser aceita. Situar-se no mundo não é mera autoexpressão. (BIESTA, 2006, p.28)

Eles, naquele momento, ainda não estavam construindo sentidos, porém, logo adiante, outros alunos como Yasmin, Pedro e Thiago, em sua última pontuação, começavam um debate acerca do assunto e faziam do espaço da sala de aula mais do que meramente um lugar de troca de vivências e opiniões. Eles protagonizaram, mesmo sem saber, um exercício de “estranhamento e perturbação” (DUBOC, 2012, p. 155) que prepara para o pensamento crítico. Ao sentirem-se perturbados pelo fato dos estereótipos dispensados a nós, brasileiros, os alunos começam uma problematização sobre o que poderia ser feito para quebrar com essa visão por parte dos estrangeiros.

Prossigo a aula, dessa vez, com o objetivo de fazer os alunos voltarem seus olhares para si mesmos, pergunto a turma como eles acham que os próprios brasileiros se vêem/julgam. Eu esperava que eles fossem capazes de responder a esse questionamento utilizando suas próprias visões, aquilo que eles acham de si mesmos e como eles enxergam nossa nação. Porém, essa discussão não foi muito longa, mas nem por isso deixou de ser produtiva para a análise deste trabalho. Os alunos não conseguiram se auto analisar e responder como eles próprios se vêem, mas sim o que os outros brasileiros falam da nação como um todo. Segue o excerto:

T: And, how do you think that Brazilians see themselves?

Gabrielly: **In my class of geography at school we were saying that Brazilians think they are inferior. Because we have less money and less industries.**

Raquel: **I don't think *this*, I think Brazilians are very confident and positive about the life.** (Grifos meus)

T: Why do you say this Raquel?

Raquel: In my house, everybody is optimistic, they think about the good part of things. I guess the majority of the Brazilians are like this.

T: So, we are talking now about stereotypes. Do you think it really exists?

Munir: Yes, but it doesn't mean that everybody is the same just because live in the same place. I don't smile the same of some people I observe.

(risos)

(todos concordam)

Gabrielly: But we have some *cultures* according to where we live. We get influenced.

T: You guys, are right. But stereotypes is just an expression that is related to the majority, to the characteristics of a place or a nation. It's related to culture, history [...] But it doesn't mean that everybody is equal.

Quando observo as falas das alunas Gabrielly e Raquel, que apresentam idéias divergentes, estabeleço relação com aquilo que Jordão (2007) nos elucida a respeito de verdades homogêneas e universais. As alunas se originam de diferentes contextos, e por isso percebem a realidade de maneira diferente. Segundo a autora, os fatos que julgamos por verdade ou mentira, certo ou errado, são reflexos de interpretações construídas cultural, sócio e historicamente. No excerto, isso pode ser explicitado quando a aluna Raquel diz que sua opinião sobre o otimismo dos brasileiros é pautada no fato de que, em sua casa, todos têm uma visão positiva sobre a vida, logo ela infere que todos os brasileiros também são assim.

Outro ponto que gostaria de salientar dentro dessa discussão que emergiu na aula é meu posicionamento diante dos fatos. Ao fazer aquela consideração, observada na última fala do excerto, eu apresento meu *feedback* aos alunos. Essa é uma prática bastante usada por professores em sala de aula, é como se os alunos também esperassem por esse momento para legitimar suas reflexões. Porém, ao refletir sobre essa prática, recordo-me de leituras e discussões das quais tive o prazer de participar junto a meus colegas e orientador em nosso grupo de estudos com base no livro *Language Teacher Education for a Global Society* de Kumaravadivelu (2012). Recorro, em especial, a um capítulo no qual o autor traz elucidações sobre a prática de professores.

Icy Lee (2009, *apud* KUMARAVADIVELU, 2012), em seus estudos sobre o *feedback* dos professores à escrita dos alunos em salas de aulas de inglês como língua estrangeira, nos apresenta alguns desencontros entre crenças e práticas. Lee (2009), afirma que os professores querem que os alunos se responsabilizem mais por aprender – que aqui entendo como produzir conhecimento – todavia o *feedback* dos professores possibilita pouco espaço para que eles assumam esse controle. Mesmo essas constatações sendo voltadas para a parte de escrita, percebo que o mesmo acontece nas práticas orais. Meu objetivo é que os alunos sejam mais autônomos, pensem criticamente e expandam suas perspectivas por meio de troca de idéias, porém a forma como apresento meu *feedback* faz com que os alunos não exponham mais nada, visto que, para eles, eu fechava a discussão com minha fala.

Com essas reflexões, percebo que, apesar de estudar bastante sobre teorias pós-modernas e sobre a perspectiva dos multiletramentos, em determinados momentos, ainda ajo de acordo com minhas crenças. Nesse caso, em especial, ter que “encerrar” as discussões com

um pensamento meu, como se meu ponto de vista enquanto professora tivesse o poder de validar algum assunto mais do que o ponto de vista deles, meros alunos. Essa conclusão é explicada por Kumaravadivelu (2012) ao afirmar que nossas crenças são construções psicológicas que moldam nossa disposição educacional e influenciam nossas tomadas de decisões.

Portanto, mesmo ampliando perspectivas após os estudos que me formam enquanto pesquisadora, possuo algumas crenças que foram formadas mais cedo e que perpetuam em meu subconsciente. Finalizo esta parte da análise, acrescentando que, ao não oportunizar mais questionamentos e respostas que partissem dos próprios aprendizes, possivelmente deixo escapar algumas “brechas” (DUBOC, 2012) e chego a conclusão de que poderia ter deixado fluir uma discussão que propiciasse uma visão mais crítica por parte dos alunos.

O replanejamento dessas aulas se pautou na generalização com que a unidade didática trata os estereótipos. Minha idéia consistia em deslocar os sentidos fixos trazidos no livro, com o objetivo de instigar os alunos a identificar que todos os recursos trazidos na unidade didática constituem uma perspectiva, e não a verdade universal sobre estereótipos. Portanto, prossigo a aula com um vídeo intitulado *The Simpsons go to Brazil*. Trata-se de um episódio da série, onde os personagens fazem uma viagem ao Brasil e, quando em solo brasileiro, passam por diversas aventuras, tudo com muito exagero e humor<sup>19</sup>. A seguir, o excerto que ilustra nossas discussões após o vídeo:

T: Do you see any relation among this video and the questions we were discussing last class?

Henrique: **Stereotypes. I hate stereotypes.**

(risos)

T: Why do you hate this?

Henrique: Because people always judge others.

Rafaela: **Sometimes I think stereotype can be good. [...] If you don't know “nada” about a place, or the people who live there, you can have an idea.**

Pedro: **Maybe a wrong one!**

Rafaela: Maybe. But you can search to learn more [...] You have the information and then you check to see if it's true.

Munir: Perhaps after seeing this cartoon, people get curious about Brazil and the things that happen [...] here.

<sup>19</sup> O leitor pode conferir o vídeo na íntegra pelo site: <https://www.youtube.com/watch?v=nGIjGcfWhwU>

Henrique: And so they come and see with their own eyes, that things are different.

Gabriela: So you agree that it can be good?

Henrique: It what? Stereotypes? Huum [...] Ok, not good, good [...] But not horrible. We can use it for something.

(risos)

Pedro: **Hum! I never thought like this before. But it's true. Stereotypes can be useful sometimes.** (Grifos meus)

Julgo importante compartilhar com o leitor que, em meu planejamento inicial, eu exibiria apenas 5 minutos do vídeo em sala, pois já teria material suficiente para discussão, e pediria aos alunos que assistissem o restante em casa, caso julgassem pertinente. Mas, a turma toda ficou muito engajada no assunto e na forma como ele foi abordado pelos autores da animação e insistiram para que eu deixasse passar o episódio completo. Levando em conta minha sensibilidade de professora, decido então atender ao pedido, por saber que, por mais que uma aula seja planejada, o professor pode se deparar com situações ou perguntas inusitadas. Para outra pesquisadora integrante do meu grupo de pesquisa, Barbosa Silva (2015, p 67), esses são momentos de agência docente, que pode “ser evidenciada na condução das discussões, nas respostas aos questionamentos ou na mediação durante as aulas”. Em outras palavras, é como **reagir** em situações em que o inesperado se faz presente.

Feitas as interpretações do excerto acima, observo que os alunos tecem uma série de conceitos lógicos relacionados a seus **habitus interpretativos**, que, segundo Monte Mór (2007), é a forma como os interlocutores interpretam a comunicação, seguindo um raciocínio padronizado e pressuposto, a partir de seu contexto. Quando os alunos discutem sobre estereótipos e suas particularidades, eles mostram que é possível compreender o contato com a diferença como o contato entre dois EUs ou duas, identidades. Ao analisar as primeiras falas do excerto, onde os alunos Henrique e Pedro têm opiniões diferentes da aluna Rafaela, percebo identidades diferentes que demonstram uma interpretação legítima para seus contextos. Essa é uma situação real de heterogeneidade que exemplifica um ciclo onde cada um pensa de uma maneira. Para Menezes de Souza (2016), nós não pensamos igual, portanto, somos capazes de **aceitar** que cada um vê o mundo de uma forma desigual.

Ainda neste excerto, ao examinar a fala em negrito, proferida pelo aluno Henrique, percebo um discurso rígido sobre estereótipos. Tal fala foi usada por mim como epígrafe ao abrir a análise desta segunda aula, uma vez que as palavras escolhidas e a segurança como

fora pronunciada me chamaram a atenção. Por ser um assunto, entendido pelo aluno, como verdade incontestável em relação ao que a sociedade postula que é certo, ele formou uma opinião negativa sobre estereótipos. Porém, constato em sua terceira fala e, também presente na última fala do aluno Pedro, uma mudança de discurso. Nesse exercício de deslocamento os alunos rompem pensamentos hegemônicos e constroem seus próprios discursos a partir do novo.

Consigo também interpretar essa noção de aceitação dos alunos como a quebra do ciclo interpretativo proposto por Maciel e Takaki (2015). Contudo, com esse rompimento, não quer dizer que mudaram totalmente seus conceitos anteriores. É possível que ainda pensem da mesma maneira ou de maneira similar e apenas agreguem novos conhecimentos à seus **eus**. Tal pensamento pode ser observado na última fala do aluno Henrique quando ele diz que estereótipos “não são muito bons, mas também não são horríveis, que enfim, eles servem para alguma coisa”. Todavia, ao oportunizar tais discussões em sala de aula alguns alunos começam a desconstruir o que é dado como senso comum, desenvolvendo leituras mais críticas.

Continuo a aula oferecendo aos alunos mais um dos *available designs* escolhidos por mim. Ainda visando uma discussão que os levasse a uma reflexão crítica, mostro um vídeo que é uma sátira aos brasileiros: *things Brazilians are sick of hearing*. Após assistirem o vídeo na íntegra, inúmeras pontuações interessantes emergem, porém escolho ressaltar nesse momento, uma delas. Em determinado momento da discussão, pergunto aos alunos como eles se sentem quando veem tantas pessoas com ideias tão estereotipadas sobre o nosso país. O excerto abaixo demonstra os pontos emergentes:

Thiago: I think it's only a joke.

Pedro: But if a person who is not very informed see this, they'll have a wrong view of Brazil. For me it's bad.

T: Why do you think like this Pedro?

Pedro: Well, I'd like my country passed a good image for foreigners. So they would like to visit us.

Thiago: **I'd "zoar eles"**.

T: What do you mean by "zoar"?

Thiago: I'd say I lie that I lived in the Amazon in a forest, and that I had a monkey and a snake and that it lives in my neck...

T: Hum... you'd make fun of the situation. What made you think in this way?

Thiago: I think nowadays people can discover everything they want with internet, so they can't be stupid anymore.

T: Great view! Does anybody here would have another reaction?

Yasmin: **I would be angry. I hate stereotypes.**

Fernanda: Angry? Why?

Yasmin: **Because, for example: I'm very white and once a girl from my school asked if was from another country. I felt strange.** (Grifos meus)

Henrique: “Ah tá”!

Fernanda: Huum [...] I see [...] This is... boring!

(todos concordam)

Escolho ilustrar esse pequeno trecho em detrimento de outros que surgiram em meio ao nosso debate, pois, as falas me remeteram novamente a palestra já citada por mim neste trabalho, onde Menezes de Souza (2016) fala sobre heterogeneidade e transculturalidade. As partes destacadas nos evidenciam uma postura completamente diferente por parte dos alunos Thiago e Yasmin, enquanto um deles levaria na brincadeira as piadas e visões distorcidas dos estrangeiros a respeito do Brasil, o outro se sente ofendido. A princípio os alunos não entendem a colocação da Yasmin se comparada a do Thiago, porém, após a explicação dada por ela, eles entendem seu contexto e valorizam a fala da colega.

Mediante a esse fato, estabeleço relação com a fala de Menezes de Souza (2016). Ao citar um exemplo sobre línguas, o autor conta uma história de sua própria vida para nos falar sobre transculturalidade e ética. Exponho, resumidamente, parte da fala do autor, visto que, teço um paralelo com a discussão ilustrada no excerto acima. Menezes de Souza (2016) diz ter vindo de uma cultura onde várias línguas eram faladas, falava uma língua com seu pai, outra língua com sua mãe, outra na rua e outra na escola. O autor afirma que se perguntassem a ele qual era sua língua materna, ele não saberia dizer. Logo, ele rebateria com outra pergunta: “mas o que você quer dizer?” “Língua da minha mãe ou língua do meu pai?” “Você quer dizer língua materna ou língua paterna?” (COMUNICAÇÃO ORAL). Para o autor, num contexto multilíngue, o conceito de língua materna é algo diferente, enquanto para nós, brasileiros, o mesmo termo parece algo muito óbvio.

Tomando como base as falas destacadas no excerto e a história que Menezes de Souza (2016) nos conta, enfatizo que, uma situação só nos parece óbvia porque, em algum momento, aprendemos a ler o mundo de tal modo. Porém, quando em um contexto em que as pessoas são obrigadas a reverem seus valores, surge um momento transcultural. É exatamente o que acontece quando a reação da aluna Yasmin diante das generalizações feitas aos brasileiros se difere tanto da reação do aluno Thiago. Após a explicação, a aluna nos revela uma situação de

preconceito e desvalorização que a fez pensar daquele modo, situação essa com a qual ninguém mais na sala se deparou. Diante de discussões assim, a nossa resposta tem que ser ética, e, para Menezes de Souza (2016), ética, nesse caso, seria respeitar as diferenças e não tentar eliminá-las.

O autor ainda afirma que temos a opção de eliminar aquele que é diferente a nós ou ser ético e fazer um esforço para entendê-lo. Fico feliz ao notar que, nossas discussões têm feito os alunos desconstruírem pensamentos e pensar para além de maneiras acríicas e apolíticas diante das situações com que se deparam. A aluna Fernanda, ao concluir a discussão com a fala: “huuum, isso é chato mesmo”, valida o posicionamento da Yasmin, bem como o aluno Henrique, quando afirma ter entendido o porquê da colega pensar daquela forma. Durante as falas finais da discussão, os demais alunos acenam com a cabeça em um gesto de concordância com as falas da Fernanda e do Henrique. Isso demonstra respeito às diferenças, indo exatamente ao encontro ao pensamento de Menezes de Souza (2016) sobre ética e transculturalidade.

Após o debate sobre o segundo vídeo, que, novamente, durou mais tempo do que eu esperava, chegamos ao final dessa segunda aula. Em meu planejamento inicial, ainda restava uma atividade a cumprir, porém, não havia tempo suficiente para executá-la em sala. Por isso, proponho uma atividade de tarefa para casa como uma tentativa de conscientizar aqueles que têm acesso a nossa rede e para compartilhar parte do conhecimento obtido nessas duas aulas. Os alunos devem se posicionar contra alguns dos estereótipos brasileiros. A ideia era pensar em atividades, gostos ou preferências que eles possuem e que não fazem parte daqueles estereotipados por pessoas de outros países. Sugiro que escolham uma imagem (retirada da internet ou foto própria) e pensem em uma frase que complete: *I am Brazilian and/but...* (escrevo no quadro). Após finalizado, peço para que postem na página da escola no *facebook*.

Ao chegar ao fim dessa aula, que, assim como as outras foi planejada por mim dentro da perspectiva dos multiletramentos, para ser mais específica, pautando-me na teoria dos *designs*, percebo que essa atividade de tarefa que os alunos desenvolvem também segue o mesmo ciclo de ação que usei em meus planejamentos. Aos alunos apresento o que deve ser feito, com base nos dois vídeos que assistimos, nossos *available designs*. Durante o processo de *designing*, eles podem utilizar seus conhecimentos de senso comum, juntamente com as considerações que tecemos na aula para que ocorra a transformação dos antigos materiais nesse caso, os vídeos. Sendo assim, ocorre um processo de novos usos de materiais antigos (COPE; KALANTZIS, 2000), na rearticulação e combinação dos recursos disponíveis a fim de que correspondam aos objetivos propostos na tarefa.



Em outras palavras, a etapa de *designing* é muito importante, pois implica na transformação do conhecimento por meio da produção de novas construções e representações da realidade. Esse processo é precisamente aquilo que os alunos fazem ao transformar o conhecimento obtido com os vídeos e com as discussões da aula em um *post* em nossa página no *facebook*. O resultado desse processo, o *post*, representa a terceira etapa deste processo, *the redesigned*. Um material, que, mesmo pronto pode ser (re)adaptado e modificado para atender a outros objetivos específicos, passando novamente a ser um *available design*. Além de constatar esse ciclo de ação, afirmo que, ao desenvolver esse tipo de atividade, os alunos também estão trabalhando a **autoria**, que é um dos objetivos da presente pesquisa. As imagens abaixo ilustram minha fala:

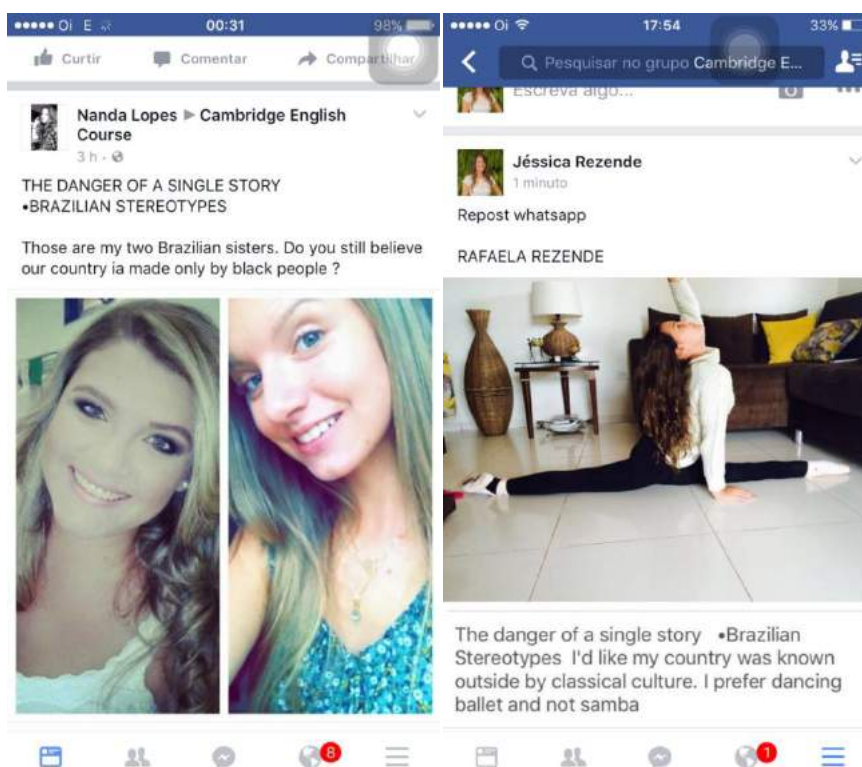


Figura 7: Texto produzido pelos alunos

Antes de prosseguir com meus comentários, informo ao leitor que as demais produções escritas dos alunos encontram-se em anexo. Ao voltar toda minha atenção para as produções que recebo dos alunos, percebo que a construção de sentidos é uma habilidade considerada necessária (COPE; KALANTZIS, 2000) no cenário atual em que vivemos. Ela depende dos recursos trazidos pelo leitor, podendo então emergir diferentes percepções de um mesmo texto. É o que ocorre com esse grupo, os alunos foram expostos aos mesmos vídeos e

as mesmas discussões em sala, porém produzem *posts* diferentes, que tratam sobre os mais diversos assuntos, como: animais, música, estudos, dança, aparência física, festividades e comidas (ver anexo 3). Para Monte Mór (2010), a concepção de verdade deve ser compreendida dentro de um contexto localizado.

A autora ainda defende a necessidade de se trabalhar a visão de autoria, onde os significados são múltiplos, contestáveis, construídos cultural e socialmente, dentro de relações de poder. Segundo Monte Mór (2010), essas perspectivas resumem o conceito de educação crítica, em que se destaca o desenvolvimento de consciência/percepção crítica. De um modo geral, considero esta aula e os fatos que dela emergiram bastante interessante, na medida em que contemplei vários aspectos do objetivo deste trabalho. Acredito que consegui reverter o conceito de nação trazido pelo livro didático com visões homogêneas e puras para uma concepção, por parte dos alunos, heterogênea e transcultural.

### **Aula 3 – O impacto causado pelo modo se se vestir das pessoas: *“If I dressed these clothes, my father would as me: Are you crazy Raquel?”***

Começo nossas discussões de hoje, conforme o planejado, com uma sequência de slides (anexo 4) que mostra pessoas vestidas de diferentes maneiras. Meu objetivo com essa atividade foi propiciar um espaço de pesquisa onde os alunos pudessem refletir sobre as escolhas feitas por cada pessoa e ainda levantar questões como roupas e relações interpessoais e situações constrangedoras envolvendo vestimentas. Decido por abordar esse assunto, visto que, a questão dos estereótipos também pode ser reconhecida nesse aspecto, já que conhecemos inúmeras situações onde pessoas são taxativas com outras, desconhecidas e até mesmo conhecidas, devido à suas roupas. Tal aspecto pôde ser constatado no texto que leio com os alunos na sequência dessa discussão apresentado pela unidade didática. A seguir, parte do excerto dessa primeira parte da aula:

T: So, today we're going to discuss about your opinion, about your points of view. So, looking at this picture, what do you think about this woman, about this girl? Do you like the way she is dressing? Yes, No? [...] Who doesn't like?

Nanda: About what... “tipo da pele ou da roupa”?

T: Everything, her image.

Nanda: **I don't like her tattoos, because it's, are a lot.**

Heloisa: I think that a person that *have* one or a few tattoos, I think that it's not a problem, but as she has a lot I think is exaggerated.

T: You think it's too much, it's strange [...] Ok. And you Pedro, what do you think? You're saying with your head you don't like.

Pedro: I think that a lot of tattoos is ugly. The person can pass a wrong view.

Ana Beatriz: **I don't agree. It depends on who is looking.**

T: Can you explain this better?

Pedro: If a person is looking at this woman, she will see [...]

Nanda: Will have a bad vision.

T: Do you think that it always happens?

Students: Yes.

Gabrielly: **My father sometimes *judge* the people who have tattoos.**

T: And why do you think that it happens? Why do people judge?

Rafaela: **Because people is "acostumado" to see the people without tattoos and when [...] the people see it's strange.**

Yasmim: I think that some people don't understand the other.

T: What do you mean by don't understand Yasmim?

Yasmin: Because they are only different, but they're normal people. Her body, her rules!

Gabrielly: Maybe old people don't think in this way Yasmin... I stay quiet and just listen because I don't like to discuss with my father, because he is very narrow minded. But I totally disagree with him and [...] if I have children, I'll not teach it to them.

Thiago: **Once I saw on tv that a woman was "humilhada" in a job interview just because she had a lot of tattoos and piercings. I felt sorry for her.**

Heloísa: **Yes, I think I saw this too. But society judges...** (Grifos meus)

As falas dos alunos no excerto acima apontam novamente para uma discussão pautada no letramento crítico. Percebe-se que a turma está debatendo e questionando a forma com que as pessoas que possuem muitas tatuagens são vistas pela sociedade e ao mesmo tempo procuram entender o porquê dos rótulos e do preconceito. Alguns comentários, como o da aluna Rafaela e o último da Heloísa, mostram que estamos acostumados a ver um padrão estético, e, se outra pessoa se apresenta em uma forma diferente temos a tendência de julgar. Constatamos também nas minhas observações, uma mudança de discurso que pode ser percebida nos comentários dos alunos ao ampliarem o tema para além da sala de aula. Essa é uma abordagem de leitura fundamentada no letramento crítico no ensino de línguas.

Nessa abordagem, ao mesmo tempo em que o aluno aprende a língua, ele aprende também a lidar com instrumentos de poder e renegociar significados impostos pela sociedade (MONTE MÓR, 2010). De acordo com a percepção da aluna Gabrielly de que seu pai é preconceituoso, e também considerando a fala da Yasmin que pontua que “as pessoas são diferentes, mas são normais e que os outros não entendem isso”, elas relatam uma forma de poder e ideologia proposta pela massa. Dessa forma, os alunos conseguem apurar suas habilidades linguísticas em inglês, na medida em que conduzem as discussões no idioma e constroem significados enquanto ampliam suas perspectivas. Para Monte Mór (2010), é preciso um ensino crítico que ultrapasse as práticas superficiais de ensino, oportunizando aos alunos o entendimento da genealogia de concepções, valores e práticas que os rodeiam.

Reconheço neste excerto, outra questão levantada por Monte Mór (2010): as três perspectivas do crítico. Nesta discussão, os alunos, mesmo que de maneira inconsciente, transitam por diferentes esferas, a individual, a comunitária e a global. Essa mobilidade, segundo a mesma autora, é o esperado devido à heterogeneidade e multiplicidade das sociedades contemporâneas. Interpreto algumas considerações dos alunos como **individual**, aquilo que eles próprios pensam sobre algo, como quando a aluna Nanda afirma não gostar de um corpo muito tatuado. Quando eles conseguem relacionar o tema com situações de seus cotidianos, interpreto como **esfera comunitária**, exemplificada nas falas da Gabrielly ao citar seu pai e como esse assunto é visto em sua casa. Por fim, a esfera **global**, que pode ser observada quando os alunos comentam sobre algo que viram na televisão, ou seja, um discurso dominante e centralizador.

Prossigo a aula com o texto *how the English dress*, recurso disponibilizado pela unidade didática. Opto por fazer uma leitura colaborativa em trios e trago os parágrafos soltos para que os alunos possam organizar o texto sequencialmente. Após o texto montado, cada aluno lê um trecho para discutirmos vocabulário e também para problematizar a pesquisa apresentada pelo texto. Faço algumas indagações à turma para discutirmos se eles conseguem se “encaixar” em alguns dos estilos descritos e se acreditam que as roupas que nós, brasileiros, usamos também são estereotipadas. Segue um trecho da discussão:

T: Look, do you like the style presented in the text?

Everybody: No.

T: Nobody here?

Yasmim: I like, I think it's funny.

T: They are Goths, ok. Do you know anyone who dresses in this way?

Raquel: If I dressed these clothes, my father would ask me: are you crazy Raquel?

Yasmim: I think my mother wouldn't mind, because I like wearing modern clothes.

T: What do you mean by modern? Is it modern?

Yasmim: **No, but I am very eccentric. I like black clothes and different hair and I'm not [...] crazy because of this.**

Heloisa: My mother won't like and my father will laugh of it.

T: When you compare the pictures brought by the book (the smart man and the Goths) what comes to your minds?

Gabrielly: That image is very important.

T: So, if you see a person dressed like this what would you think?

Pedro: **He is rich, intelligent.**

Nanda: **I think that if the two men were looking for work, the man in suit would be chosen, he will get the job.**

Rafaela: **I agree, I think that it would be very difficult for the other man to get a job.**

Yasmin: **If I was the boss no. I'd pay attention to their capacity and not to their clothes.**

Pedro: Yes, my father says that I should buy some shoes and not trainers, or social clothes, but I don't like.

Gabrielly: But real life is hard guys! (Grifos meus)

Neste excerto, os alunos conversam sobre algumas imagens e informações trazidas pelo texto lido e adentram em uma discussão sobre a “imagem pessoal” que é transmitida à sociedade quando alguns estilos são escolhidos em detrimentos de outros. Na discussão em questão, devido ao *available design* apresentado pela unidade didática (disponível na seção 3.3.1), a problematização se dá em torno de pessoas vestidas em trajes sociais e pessoas caracterizadas como góticos ou punks. Analisando estas falas, estabeleço relação entre as falas dos alunos e o conceito de **centro e margem** trazido por Derrida (2002, *apud* DUBOC, 2012), o qual tomo conhecimento em 2015 por meio de Monte Mór, em uma aula ministrada aos alunos do programa de pós-graduação da UEMS. Os autores nos esclarecem que há uma centralização do poder devido a culturas que se sobressaem a outras, fazendo com que alguns binarismos como **certo x errado, pode x não pode, bonito x feio** perdurem em nossa sociedade.

A partir do texto lido, os alunos argumentam os estilos de roupas adotados pelas pessoas. Alguns deles, como a Nanda, a Rafaela e o Pedro (em sua primeira fala) apresentam um discurso reconhecido e praticado pela sociedade. A ideia mais comum é que alguém bem

vestido é sinônimo de sucesso, inteligência e é mais propício a conseguir uma vaga de emprego, se comparado à outra pessoa com um estilo alternativo, ou fora do padrão imposto, alguém marginalizado. Já a aluna Yasmin, posiciona-se contra os pré-julgamentos de seus colegas de sala. Em suas falas, ela pontua que gosta de se vestir de preto e de cabelos “diferentes” e nem por isso se considera maluca, e também diz que se ela fosse o chefe, prezaria pela capacidade e não pela aparência na hora de escolher um funcionário. Portanto, Yasmin demonstra uma visão não canônica da situação, e, mesmo sem saber do conceito **centro x margem**, acredita que não pode haver diferenciação entre as pessoas.

Ao refletir sobre o posicionamento dos alunos e fazer uma nova leitura do texto, constato que o material disponibilizado pela unidade (e escolhido por mim para debater com o grupo) apresenta um discurso de hegemonia. Os autores fazem referência a diversos modos de vestir, porém transmitem a ideia de que os ingleses só se vestem bem quando estão seguindo regras. Ainda afirmam que a única cidadã que não se preocupa com regras de vestimentas é a rainha Elisabeth, pois ela possui seu estilo e é fiel à ele. Os autores podem, dessa forma, induzir os leitores a pensarem que o modo de vestir dela seria um padrão a ser seguido, o que me remete a pensar na ideia de **centralização**.

Após o advento de todos esses conceitos (explicitados ao longo desta pesquisa) em minha vida, e das horas de estudo e leituras a fio, sinto-me, de certo modo, desconfortável em considerar a ênfase que é dada à diversidade cultural dentro de algumas atividades no livro didático. O mesmo foi constatado por Kalantzis e Cope (2011), quando, mesmo após o surgimento dos multiletramentos e novas formas de **ver** o processo ensino-aprendizagem, os autores ainda se deparam com um currículo que se manteve praticamente inalterado. Para os autores, mesmo inserindo nas propostas situações culturalmente diversificadas como festivais nacionais ou unidades curriculares sobre outros países (neste trabalho, diferentes vestimentas), essa atitude ainda parece muito mecanizada e não descentraliza nada. A imagem abaixo ilustra esse pensamento:

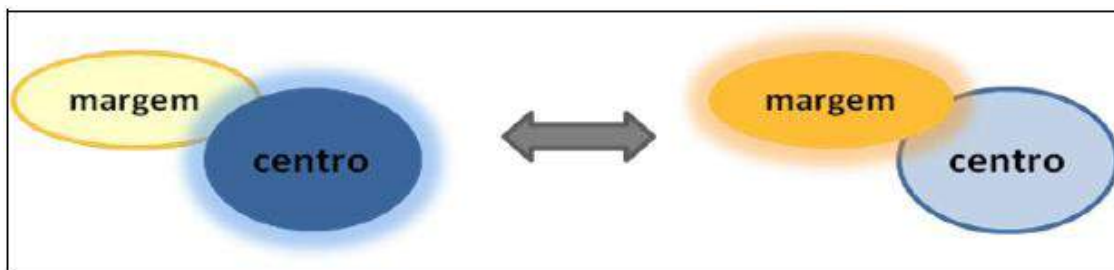


Figura 8: O lugar ocupado pelo centro na sociedade atual (Duboc, 2012).

Retirada da tese de Duboc (2012), a ilustração reflete o que a autora também constatou em suas observações. Ela atesta que, ao contrário de descentrar a cultura hegemônica, o livro didático destaca a margem, mas mesmo assim esta continua sendo margem. Isso se deve ao fato de que, mesmo ampliando o conteúdo cultural dos materiais, os livros ainda possuem uma visão reducionista da língua. Não permitindo assim que os alunos pensem em outras possibilidades, a menos que os mesmos sejam direcionados à isso, como em um exercício de ruptura, já citado na aula 2. Para Duboc (2012), é necessário produzir o descentramento para que possamos legitimar a variação heterogênea, possibilitando ao aluno ressignificar aqueles conceitos autossuficientes, passando a enxergá-los de maneira diferente.

Ainda em minhas ponderações sobre as discussões que emergiram da presente aula, no que diz respeito a como as pessoas com tatuagens são vistas ou o quanto o estilo de se vestir pode influenciar na imagem que é feita de nós, vejo, nas colocações de alguns alunos a consciência da possibilidade de contestar o tradicional, o que é **central**. Quando, no primeiro excerto a aluna Ana e a Gabrielly se posicionam contra pessoas que julgam outras por elas serem apenas diferentes (tatuadas) e afirmam lidar com as situações citadas de maneira natural, mantendo uma postura não punitiva, elas estão desconstruindo o tradicional. O mesmo procedeu com a aluna Yasmin, nas exemplificações já feitas por mim em relação ao segundo excerto. A chave, segundo Derrida (2002, apud DUBOC, 2012) é não transformar a margem em centro e o centro em margem de modo fixo e mecânico.

Relaciono tais elucidações com a fala de Menezes de Souza (2016), onde o autor afirma que somos todos capazes de entender o mundo e de fazer sentido, porém os sentidos que fazemos do mundo são diferentes devido aos contextos que nos rodeiam. Com tal afirmação em mente, associo os esclarecimentos com um pensamento de Maciel (2014) na qual o autor defende que o professor não deve emancipar o outro com respostas prontas para o contexto que lhe é desconhecido. Diferente disso, por meio de uma “escuta sensível”, deve-se tentar compreender o contexto do outro, para se perceber como o “conhecimento local pode interferir nas percepções que temos” (MACIEL, 2014, p. 108). Percebo esse olhar mais sensível que é requerido por parte do professor, quando, em meio às discussões, os alunos propõem algo que estava fora daquilo que eu havia planejado:

Henrique: Who would come with this hair style next class? (Referindo-se ao estilo punk) Oh what do you think about coming with different clothes and styles next class?

Rafaela: Wow, that's true! So every student could choose a different kind of clothes and make up to represent the style!

Gabriela: But then, everybody will choose the same one, then it's going to be "repetitivo", we can't be the ones who choose [...] It must be the teacher!

T: So, what do you think about raffling it? We could list many different styles and so each student take out a paper and has to be characterized according to what is written.

(Todos concordam)

Diante da proposta do desfile de moda com diferentes estilos, decido por validar o pedido dos alunos uma vez que estamos em um cenário de diferentes formas de aprender e a expansão do papel do professor é de extrema valia para o processo de aprendizagem dos alunos. Segundo Kalantzis e Cope (2008), os professores não devem ser apenas especialistas em conhecimento, mas também *designers* de ambientes de construção de conhecimento, gestores da aprendizagem e pesquisadores do desempenho dos alunos. Em outras palavras, essa perspectiva propõe que os professores, além de planejar, devem dar suporte aos alunos durante seus processos de aprendizagem.

Ao refletir mais a fundo sobre o acontecido, recordo-me, novamente, de um texto de Kumaravadivelu (2012), que tive contato durante meu grupo de estudo. Em uma de suas discussões sobre a postura e conduta dos professores, o autor apresenta uma imagem que mostra alguns fatores que contribuem para a prática docente. Ao analisar a imagem, percebo que não é necessário ao professor um padrão de conexão, pois somos formados de fatores, externos e internos, distintos. Ainda para o mesmo autor, o professor não precisa ter uma forma fixa de agir, mas sim uma postura que confronte e ultrapasse os limites impostos pela colonialidade. O desafio atual de suprir as demandas pós-modernas se alinha à predisposição de ser sensível ao contexto levando em conta as particularidades, possibilidades e praticidades de todos os envolvidos no ambiente social atual.



Figura 9: O padrão que conecta (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 2, tradução minha).



Retomando a postura que tive frente ao pedido dos alunos, percebo que englobo algumas variáveis da figura 5 em minha prática. Ao concordar com o desfile de moda com os diferentes estilos e formas de vestir, acabo por enriquecer esse processo, trazendo as discussões das aulas para a realidade da turma. Não é necessário delimitar tais variáveis, nem fazer com que uma se sobressaia sobre a outra, é preciso que se tenha conhecimento sobre o processo e flexibilidade para saber lidar com o inesperado. Conforme sugerem Kalantzis e Cope (2012), quando os ambientes de aprendizagem não são tão estagnados, eles tendem a diminuir a força das hierarquias, sendo assim, os alunos se sentem mais a vontade para opinar.

Finalizo a aula, pedindo aos alunos que reflitam sobre as questões do exercício 6 de *speaking* (apresentado na subseção 3.3.1) para que possamos discutir em nosso próximo encontro. Devido ao tempo despendido nas discussões com o grupo, não consigo cumprir com uma parte de meu planejamento inicial. Portanto, em casa, ao refletir sobre o que se passou na aula e sobre o pedido dos alunos, escolho inserir o vocabulário sugerido pela unidade didática, vestimentas, dentro da atividade que seria aplicada em nossa quarta aula, o desfile.

A partir dessa prática, percebo que minha formação não se resume apenas em planejamentos, receber diplomas e certificados ou estar em sala de aula, mas significa entender que algo a mais acontece no meio deste processo inteiro e identificar isto requer ampliar horizontes e (re)visitar a minha postura diante do que eu chamo de prática. Duboc (2012), acredita ser extremamente válido que os professores sejam capazes de lidar com o diferente e consigam responder ao outro. Tal pensamento, também justifica então, a modificação de parte do planejamento de minha quarta aula.

As considerações dos alunos para a aula de hoje foram muito interessantes e animadoras para mim, pois interpreto que eles tiveram a oportunidade de expandir seus conhecimentos, para além do linguístico, adentrando em um campo interpretativo diferente do que estão acostumado em suas vidas escolares. Além disso, a sugestão pelo desfile me dá respaldo para afirmar o quão boa tem sido a receptividade e interação dos alunos para com essas aulas. Em linhas gerais, concluo que os acontecimentos desta aula ensinaram-me que, ao redesenhar práticas pedagógicas e expandir interpretações convencionais, é necessário agência docente (termo já discutido nas aulas anteriores) durante as escolhas que devem ser feitas.

**Aula 4 – Estranhamento + reflexões = satisfação: “Teacher, look! Why are doing so?”**  
**“The classes made me think in many things about judgements... and people!” “For me it was excellent. We could study only like this now.”**

Ao propor essa última aula (dentro do tema escolhido para as ressignificações, estereótipos), acabei por mudar bastante meu planejamento inicial. Como, em nosso encontro anterior, os alunos sugeriram um desfile de moda para apresentarmos os diferentes estilos de roupas com os quais nos deparamos em nosso cotidiano, decido ensinar o vocabulário e um dos aspectos gramaticais propostos pela unidade no decorrer dessa atividade. Mais do que simplesmente treinar tais habilidades ou desenvolver habilidade oral em inglês, o intuito era, mais uma vez, desconstruir certas situações que são engessadas pelos livros didáticos para que os alunos possam expandir seus conhecimentos. Falarei mais sobre isso após a descrição da atividade.

Este primeiro momento da aula, então, desenhou-se da seguinte maneira: Durante o desfile, os alunos descreveram as roupas que estavam usando e, eu, os auxilio dando informações extras e novas sobre tamanho, tecido, estampa e estilo. Esta atividade pode ser vista como um uso social da língua, visto que os alunos estão em contato com situações que vivenciam em seus dia-a-dia. Já como objetivo linguístico, a proposta define-se como uma ampliação do léxico dos alunos em língua inglesa, além de funcionar como prática da habilidade oral. Ainda dentro dessa atividade, insiro o aspecto gramatical da aula de hoje: *adjective order in a sentence*. Enquanto os alunos descrevem as roupas e usam os adjetivos, eu os ensino a ordem hierárquica que eles devem seguir (utilizando o quadro para ilustrar). A imagem abaixo ilustra o quanto os alunos se empenharam em desenvolver a proposta do desfile:



Figura 10: Alunos caracterizados para o desfile.

Como dito anteriormente, o objetivo dessa primeira atividade da aula de hoje, era expandir o vocabulário da unidade didática sobre estilos e vestimentas para que os alunos pudessem construir conhecimento. Para isso, antes de surgir a proposta do desfile, eu havia escolhido um exercício da própria unidade didática como um *available design* para trabalhar o vocabulário com a turma. Antes de analisar os dados desta pesquisa, eu não havia notado o quão **centralizador e homogêneo** ele era. Menciono, mesmo que brevemente, o exercício que não foi utilizado, para que o leitor possa posteriormente ainda na descrição desta aula, comparar com a atividade pela qual o exercício foi substituído e perceber a expansão conceitual que há quando ampliamos as situações para além da abordagem plástica do livro didático.

Segundo Duboc (2012), alguns exercícios podem ser definidos como atividades que primam, até certo ponto, por saberes homogêneos, “plastificando as situações” por não expandirem o olhar do aluno para além do que se oferece. Este é o caso do exercício em questão, que acabou não sendo utilizado por mera sorte, ele constitui uma atividade para prática de conhecimentos linguísticos, cujo objetivo se volta para a ampliação de vocabulário de forma fixa e não-heterogênea. Devido ao fato do exercício trazer referências que não são reais para todos, isso pode causar um distanciamento entre os alunos e o conteúdo proposto.

Além disso, empresto o termo **prescritivo** de Duboc (2012), para acrescentar que o exercício apresenta também regras definidas e homogêneas. Essa abordagem está presente no enfoque a determinados estilos, roupas e tecidos, resultando assim em uma atividade limitada que negligencia vestimentas e estilos locais ou mais populares em meio aos alunos, de modo que se pudesse reconhecer a heterogeneidade nos usos da língua (ROJO, 2010). Portanto, devido à proposta do desfile, o exercício descrito acima não teve seu uso como ferramenta em destaque na aula, sendo utilizado apenas como tarefa para casa para consolidação do vocabulário.

Feita as considerações sobre o exercício não utilizado, retomo meu olhar para as constatações acerca das atividades de hoje. Esta aula se mostra um tanto mais curta em termos de discussões do que as anteriores, fato decorrente, talvez, da escolha das atividades. Com isso, a análise também se desenrola mais sucintamente, porém, não menos importante em se tratar de contribuições para esta pesquisa. Para exemplificar minha fala, apresento abaixo o curto excerto de uma problematização levantada pelo aluno Henrique ao analisar a turma após o desfile:

Henrique: “Cara”, “tá” todo mundo muito “top”.  
 (risos)  
 Rafaela: Verdade Henrique!  
 T: In English, please, students.  
 Henrique: Teacher. Look! Why are we doing so?  
 T: What?  
 Henrique: This class, these clothes [...]  
 Yasmin: Because it’s [...] nice!  
 Pedro: Yes, it’s nice but we also learnt many things during this class.  
 Gabrielly: And in the others too.  
 Rafaela: It’s strange because [...] **if we tell someone about our clases, “parece” that we didn’t study in fact. But, when we remember [...] think about the classes, we see that we studied all the unit [...]**  
 Nanda: In a different way.  
 Pedro: I only feel “pensativo” [...] because **we discussed about many things, but there isn’t a right answer.**  
 Henrique: “**É, quero ver na prova!**” (Grifos meus)  
 (risos)

Neste excerto, a aluna Rafaela expõe seu pensamento dizendo que ao falar das atividades desenvolvidas nas aulas, fica parecendo que não estudamos, de fato, a língua inglesa. Pedro, também descreve um receio, quase que uma necessidade não atendida, em terminar esse ciclo de aulas sem meu **veredito**, se assim posso dizer, considerando que a palavra final deve partir sempre do professor. Associo o pensamento dos alunos com uma descrição que Duboc (2012), fez em sua tese de doutorado. A autora descreve um incômodo

que parte de um dos seus grupos de alunos com relação a fluidez das aulas que estavam sendo aplicadas a eles, questionando pontos emergentes e a instabilidade das discussões. Interpreto que tais questionamentos surgiram devido a forma com que conduzi os encontros, rompendo com aquele padrão rígido de aula proveniente da educação didática.

Essa ideia de instabilidade, que foge a padrões fixos e rígidos, é particularmente algo muito positivo dentro dos conceitos oriundos da pós-modernidade. A pré-definição de modelos dá lugar a criatividade e a imprevisibilidade, porém, pode ser um processo que incomoda visto que estamos rompendo nossos círculos interpretativos (DUBOC, 2012). Ao ler o relato da autora em sua tese, reflito sobre minha prática durante essas aulas. A dedicação em concentrar nossos encontros dentro dessa ideia de instabilidade esteve sempre presente na reflexão sobre minha prática, e, por várias vezes, alcancei meu objetivo. Tal fato pode ser constatado ao observar a fala do aluno Pedro e também a última fala do aluno Henrique, ao expor seu receio diante da prova. Ainda assim, mesmo depois de todas as discussões, sinto como se os alunos continuassem esperando uma resposta pronta, validada por mim.

Com o intuito de propiciar uma nova visão aos alunos após suas confissões, eu os pergunto se eles gostaram das aulas que tivemos e dos assuntos que abordamos. As respostas foram todas positivas (conforme o excerto abaixo). A lógica do meu pensamento era fazê-los entender que as atividades visavam o desenvolvimento de habilidades orais, escritas e multimodais de uma maneira integrada, que pudessem contemplar a abordagem de aspectos sociais e culturais, com o objetivo final de proporcionar a eles uma aprendizagem reflexiva. Segue o trecho da minha discussão com os alunos:

Raquel: I liked. We studied other things, not only rules.

Thiago: We studied grammar, but not alone.

Nanda: The classes made me think in many things about judgments [...] and [...] people.

Munir: It opened our eyes.

Rafaela: **It's a different way of studying English. This topic [...] stereotypes, was very great.**

**Henrique: I thought about things I've never thought before. [...]**  
 “Tenho preguiça de pensar, as vezes.”

(risos)

Ana Beatriz: **For me, it was excellent. We could study only like this now.**

T: So guys, you don't need to worry about having the right answer to put in your exams [...] **We're doing an exercise of opening our eyes to the world. We've discussed about so many things and at the same time, you were learning and improving your English.** (Grifos meu)

Refletindo sobre as questões emergentes desse quarto encontro, pontuo que os fatos aos quais os alunos se referem estão relacionados aos diversos assuntos levantados durante os encontros que tivemos. As aulas foram planejadas de modo que pudessem contemplar a formação crítica dos estudantes, em um formato, que não apenas para eles, mas também para mim, foi uma experiência nova. Essa prática já vem sendo aplicada, não em contextos muito distantes, por professores preocupados com este aspecto crítico também. Constatado tal fato enquanto lia a dissertação de Barbosa Silva (2015), que observou uma prática inovadora e diversificada enquanto acompanhava alunos do PIBID em reuniões com a professora colaboradora em uma escola da rede estadual de Campo Grande MS.

Segundo meu planejamento inicial para este encontro, o próximo passo seria trabalhar oralidade com algumas questões de reflexões propostas pelo exercício 6 da unidade didática (*available design* que pode ser observado no item 3.2.1 desta pesquisa). Porém, como tive que repensar esta aula devido a proposta do desfile, opto, mais uma vez, por não utilizar a atividade que havia selecionado previamente. Ao fazer este exercício de (re) construção, analiso mais uma vez o *available design* que selecionei como parte integrante dos recursos desta aula e noto o poder centralizador de algumas perguntas. Segundo Duboc (2012), mesmo sendo sujeitos inseridos na pós-modernidade, temos o hábito de categorizar nosso entorno a partir daquilo que nos é familiar. Talvez isso justifique a presença desta atividade na unidade didática.

Percebo a categorização da qual Duboc (2012) discorre sobre, ao constatar pares binários nas perguntas levantadas pelo autor do exercício. Os alunos seriam submetidos a pensar sobre binarismos como **moda para homem x moda para mulher e vestir-se bem x vestir-se mal**. Os tipos de perguntas trazidos nesta atividade estão sob uma perspectiva universalista, por vezes tendenciosa, que pode ser bastante problemática caso os alunos as entendam como uma via de sentido único, fixa. O ideal seria que o assunto pudesse ser tratado de maneira diferente, descartando pensamentos dominantes de que sempre tem que haver algo que se sobressaia, como no caso da pergunta: as pessoas em seu país são conhecidas por se vestirem bem ou mal? Este tipo de questionamento não propicia espaço para uma reflexão mais profunda, não é possível inserir o dissenso, algo tão comum em nossas relações. O aluno deve responder em uma esfera simplista, onde só se enxerga o vestir-se bem ou mal.

Devido aos fatos relatados acima, decido substituir a atividade em questão. Como ao longo de nossos quatro encontros, e nesse, em especial, abordamos assuntos como o respeito

às diferenças e o perigo de se ter uma única visão sobre algo, proponho aos alunos que criem uma frase de impacto que descreva todas as nossas trocas durante esse período. Essa frase podia ser inédita ou algo já pronto, desde que fosse de encontro com o tema de nossas aulas. Após um tempo para que eles pudessem pensar, pedi aos alunos que escrevessem suas frases em um papel para que eu pudesse reescrever uma a uma no quadro. Fizemos uma votação e a frase escolhida foi: *don't judge a book by the cover because what is important is inside.*

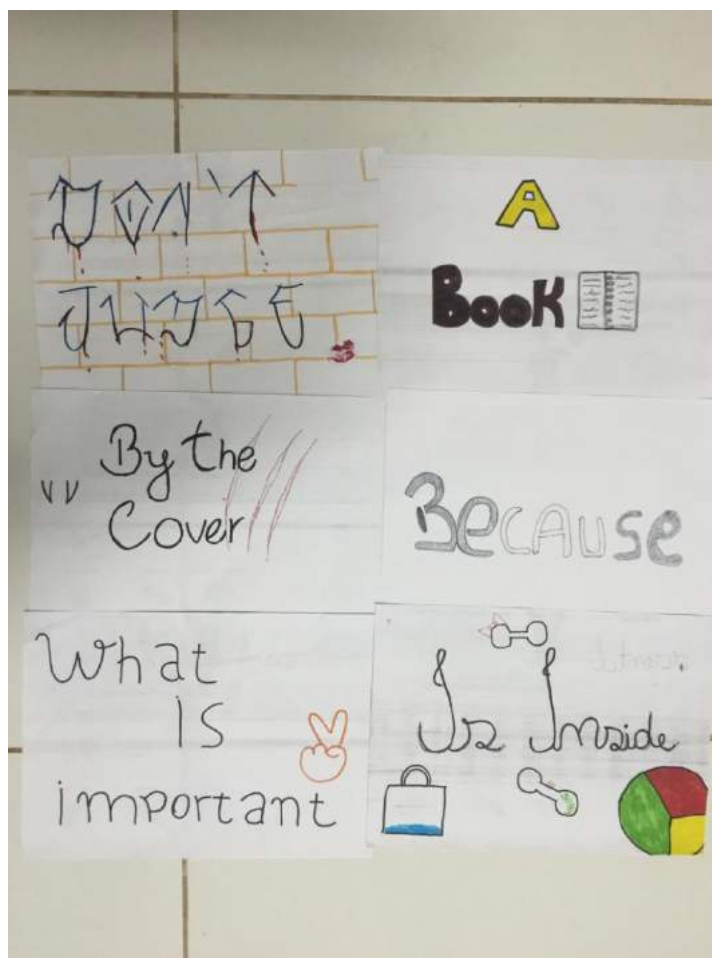


Figura 11: A frase tema de nossas discussões.

Esta atividade funcionou como um ato de reflexão acerca da experiência vivida durante essas quatro aulas. Tal exercício seria feito, seguindo o planejamento inicial, em forma de texto escrito pelos alunos, porém a escolha pela frase cumpriu com o mesmo objetivo. Senti a necessidade de uma atividade mais descontraída e dinâmica, que pudesse também ocupar menos tempo da aula, por isso a escolha desta proposta em detrimento da citada na etapa dos planejamentos. A frase mais votada é de autoria do aluno Pedro e ao ser questionado sobre o motivo de escolha, ele afirma que a frase é capaz de traduzir como ele se

sente ao perceber que já não tem mais as mesmas opiniões sobre alguns assuntos. A fala do aluno, na íntegra, pode ser analisada no excerto abaixo:

Pedro: Hum [...] It's difficult to explain teacher, but [...] I think I chose this sentence because it describes, "é" [...] "como eu me sinto". Before the classes and the videos, I [...] "pensava" in a way, now I think *different*. **Now I have my brain open to discussions about lifestyle and stereotypes [...] I don't want to judge people because [...] I know that we are different.** Like [...] our bodies can be strange and offensive but our soul can be pure or "vice-versa". (Grifo meu)

Reconheço em toda esta fala de Pedro, mas principalmente na parte destacada, um pensamento de Jordão (2009), ao afirmar que no contexto em que vivemos, é necessário aprender com a heterogeneidade e não reduzir o mundo em uma visão binária. Ainda para a mesma autora, não há como eliminar a diferença e criar um mundo sem conflito, portanto, afirmo que o redesenho de minhas aulas e o revisitar de minha prática docente me permitiu colher os frutos da curiosidade dos alunos, que é "uma abertura para uma outra forma de aprender" (JORDÃO, 2009, p. 97). A fala, explicitada no excerto acima, encerra nossas discussões. Solicito aos alunos que façam um poster com a frase escolhida para que possamos fixar no mural da escola e despertar a curiosidade de outros colegas a respeito do tema abordado e conscientizar a todos que lerem.

Ao final de todas essas aulas que foram o objeto de estudo desta pesquisa, ainda tenho indagações como: O que aprendi com tudo isso? Será que consegui cumprir com aquilo que foi proposto, por mim mesma, no início? O que poderia ter sido diferente? Algumas destas perguntas já foram, de certa forma, contempladas ou respondidas ao longo deste capítulo que se finda, outras ainda precisam ser descritas com mais afinco. É chegado o momento, portanto, de costurar todas essas reflexões na conclusão deste trabalho.

Antes, porém, de partir para a próxima etapa, gostaria de compartilhar duas imagens para ilustrar o envolvimento dos alunos ao fim de algumas de nossas aulas. A primeira é um *print* feito a partir de uma de minhas conversas com a turma pelo aplicativo *whatsapp*, a foto em questão foi feita no nosso quarto encontro, onde fizemos o desfile para retratar os diferentes estilos e modos de vestir na sociedade atual. A segunda imagem é uma postagem no *facebook*, onde uma das alunas da turma, ao ver determinadas fotos, associa o conteúdo com as discussões protagonizadas por nós em sala.





Figura 12: Aprendizagem x Motivação

Ao perceber que atualmente estamos todos expostos a textos projetados de modo cada vez mais multimodal, passamos a ter diferentes necessidades de aprendizagem que surgem em razão da multimodalidade. Portanto, por meio da seleção das atividades para essas quatro aulas, decidi por não limitar os alunos e dar a eles mais espaço para participação nas aulas, bem como ampliando nossas discussões para algumas mídias fora do nosso tempo de sala de aula, como *facebook* e *whatsapp*. Para os autores Cope e Kalantzis (2012), o professor precisa se sentir confortável com espaços de aprendizagem que não são apenas planos de aula, livros, cadernos de exercícios, mas sim ter um olhar mais sensível a realidade que o cerca e se sentir mais semelhante ao uso de redes sociais e novas tecnologias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Deslocando os sentidos prioritários ou priorizados pelos livros, conseguimos que nossos alunos se sintam capazes ou até mesmo autorizados para construir sentidos diferentes, para que a autoria aconteça.”

(MONTE MÓR, 2016, COMUNICAÇÃO ORAL)

Neste momento do trabalho, onde me encontro na árdua tarefa de finalizá-lo, busco respaldo na fala acima proferida por Monte Mór (2016) em uma palestra ministrada aos alunos da UEMS. Quando participei desse evento, há cerca de um ano, estava no início da construção textual desta dissertação, mas mesmo assim a colocação me chamou atenção e então, anotei-a em um pedaço de papel que guardo até hoje. Escolho-a para iniciar minhas conclusões, pois acredito que ela ilustra muito do que me propus a fazer ao longo desses meses de estudo: dar voz aos meus alunos por meio da ressignificação de minha prática.

Ao longo de meses de pesquisas, estudos e reflexões sobre diversas teorias, práticas e atividades pedagógicas ancoradas nas perguntas norteadoras desta pesquisa, pontuo que o texto que segue não pode e nem deve ser responsável por definir/ rotular a pesquisa como um todo. Ele é apenas um recorte que faço ao tentar interpretá-la e essa interpretação é suscetível a mudanças, pois, à medida que os tempos mudam, as interpretações podem mudar com ele (DUBOC, 2012).

Ao fazer um levantamento do aporte teórico que enuncia esta dissertação, deparo-me com diversas concepções que passam a moldar minha prática como professora a partir de então. Entretanto, isso não significa negar as demais práticas existentes, e sim transformá-las, modificá-las a luz de teorias recentes que mostram horizontes de novas possibilidades, sem que se utilize unicamente a linearidade. Em tempos pós-modernos, é necessário viver o presente por meio da divisão de poder e saber entre as gerações, entre pesquisador e pesquisado (TAKAKI, 2012). Foi exatamente isso que busquei fazer ao longo das quatro aulas desenvolvidas como fonte geradora para análise de dados desta pesquisa.

Uma ruptura nos moldes tradicionais e hierárquicos de ensino e aprendizagem talvez possa ser assim iniciada. Para Menezes de Souza (2011), as transformações inerentes ao mundo contemporâneo nos diferentes âmbitos da sociedade nos trouxeram novas demandas com relação à formação de alunos e professores. Com isso é possível notar que as complexidades oriundas desse contexto sinalizam constantes reflexões sobre a prática docente. Devido a esses questionamentos, me motivei a tentar entender como esse processo pode acontecer.

Esta dissertação teve como foco a ressignificação de uma unidade didática por meio da perspectiva dos multiletramentos. Além disso, investiguei também como o aluno constrói significados quando imerso em uma aula dentro dessa perspectiva e o surgimento da autoria. Conforme descrito na introdução desta pesquisa, o contexto da investigação se dá em um curso privado de língua inglesa, em uma turma de nível intermediário/ avançado composta por 13 alunos, com idade entre 13 e 16 anos. Ressalto, mais uma vez, que eu mesma sou a professora da turma, portanto a pesquisa revelou um pouco de minha atuação enquanto professora e pesquisadora.

A seguir, discuto como foi o processo de desenvolvimento deste trabalho bem como as reflexões que me levaram às interpretações dos dados coletados. Pretendo também responder as perguntas que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa.

### **Um longo caminhar**

Logo que iniciei meus estudos acerca dos multiletramentos, fiquei espantada com a infinidade de possíveis atividades pedagógicas que se apresentavam a minha frente. A princípio, gostaria de investigar apenas como e/ou se os alunos construía significados de maneira mais efetiva quando expostos a esse contexto, ou seja, era uma pesquisa que visava analisar apenas as implicações dessa perspectiva sob a ótica do aluno. Porém, ao refletir mais a fundo e após conversas com meu orientador, percebi que o caminho que eu, enquanto professora da turma, trilharia até alcançar esse possível resultado seria, na mesma proporção, uma experiência passível de muitas reflexões. Foi então que, bem no começo, minha pesquisa teve sua primeira reconfiguração e passou a abordar um olhar direcionado a minha prática docente e como isso pode refletir no aluno.

Quando defini o tema desta dissertação, tão logo tive a percepção que conseguiria desenvolver as etapas previamente planejadas sem maiores interrupções ou dúvidas. O próximo passo então foi estabelecer o que seria apresentado, discutido e analisado. Para tanto restringi o assunto por meio dos meus objetivos de pesquisa e das perguntas norteadoras, que retomo mais adiante nesta seção com o intuito de lembrar o leitor e posteriormente faço as devidas pontuações sobre o que e como consegui contemplar durante as quatro aulas desenvolvidas.

Contudo, após a referida definição, me deparei com inúmeras situações que implicaram em mudanças nesse planejamento inicial, fazendo com que eu não ficasse restrita aos meus objetivos e etapas previamente estabelecidas. Essas mudanças foram responsáveis

por reconfigurar, novamente, a estrutura da minha dissertação e isso aconteceu por diversas vezes. Diante desse cenário, percebi que ao me propor a desenvolver uma pesquisa que contemplasse as recentes demandas postas pela sociedade contemporânea, com contribuições de teorias pós-modernas, eu não seria capaz de encaixá-la em categorias pré-definidas.

Devido a isso, deixei de lado o anseio de encontrar uma teoria/ conceituação que fosse de encontro ao que eu imaginava e dei sequência as minhas leituras e estudos para começar a planejar as aulas da unidade didática que seriam ressignificadas – a primeira etapa da minha pesquisa. Durante esse período, aproveitei para escrever meu capítulo 1 que serviu como respaldo aos próximos passos, visto que traço um perfil sócio-histórico da educação. Após muito refletir, ponderar e trocar idéias com meu orientador e colegas do programa de mestrado, finalizo o planejamento das quatro aulas ressignificadas. Esse foi um período em que pude colocar em prática todo o conhecimento que obtive de minhas leituras, aulas e palestras.

Hoje, percebo que a atitude de iniciar minhas reflexões acerca da unidade didática escolhida e ir corroborando-as com meus estudos foi a mais acertada, pois a medida que eu planejava as aulas, via, na prática, muitos dos conceitos já lidos antes e então, apenas elencava as teorias mais apropriadas. Dentre os diversos conceitos com os quais me deparei durante esse processo, oriundos dos novos estudos de letramento, optei pelo uso da teoria dos designs para o (re) planejamento da unidade didática por acreditar que parte de minha prática enquanto professora já se assemelhava um pouco a isso, mesmo sem ter o conhecimento científico.

Após as aulas prontas, é chegado o momento do desenvolvimento das mesmas com os alunos. Nossos encontros foram sequenciais e isso me ajudou a ter uma visão completa do desenrolar da minha prática e do envolvimento dos alunos. Esse foi um ponto positivo, pois logo que percebia alguma inadequação como, por exemplo, falta de tempo para cumprir determinada tarefa ou a necessidade de troca de algum exercício (como explicito no meu capítulo 3), pude rapidamente fazer as adequações. Outra vantagem que ratifico é a questão de sempre ter tido, de perto, o apoio do meu orientador. Toda vez que eu tinha dúvida de como proceder ou se estava conduzindo os encontros de maneira apropriada, recorria a ele, por *whatsapp* ou pessoalmente, e obtinha o conforto necessário para as inquietudes de uma jovem pesquisadora.

O processo de desenvolvimento das aulas foi concluído e então era necessário analisar os dados obtidos. Essa foi a etapa da pesquisa que mais me gerou dúvidas e desprendimento de tempo. Eu tinha em minhas mãos uma imensidão de excertos provenientes de nossas

discussões e junto a eles, muito conteúdo para ser analisado. O primeiro ponto que noto é a emergência da questão do crítico em todas as aulas e então percebo que devido a minha prática ressignificada a luz da perspectiva dos multiletramentos, os alunos passam a construir significados de forma global e diferente de como estavam acostumados. Então, nasce em mim a necessidade de buscar mais informações a respeito do letramento crítico para que eu pudesse lidar melhor com todos esses fatos emergentes.

Enquanto fazia a seleção das falas e as organizava em excertos, outras dúvidas surgiam. Ao primeiro olhar, os dados obtidos levavam às mesmas conceituações no âmbito do crítico e eu tive medo do trabalho ficar repetitivo e monótono. Porém em uma conversa com um colega do programa pude me acalmar ao receber algumas considerações de alguém de fora do contexto da pesquisa. Segue a transcrição de nossa conversa:

Jéssica: Não “tô” conseguindo mais Gustavo, nas análises, emergem falas diferentes, mas quando você vai colocar a teoria, é sempre igual, sabe?

Gustavo: **Às vezes é você vendo tudo igual já que tem autonomia na teoria do seu trabalho.** Como conhece bastante sobre ressignificação e letramentos. Tudo você acha que vê isso.

Gustavo: Às vezes até isso aqui é uma análise já.

(risos)

Gustavo: **Se pergunta: Por que estou vendo só isso? Não poderia ver mais?**

Após nossa conversa passei a ter uma visão diferente sobre a análise e consegui conduzir meu texto de maneira que as teorias e conceituações ficassem mais claras para mim e, espero, para o leitor também. Quando o Gustavo me elucidou sobre uma possível atitude incoerente minha para com meus excertos e suas relações com minhas leituras (grifos acima), pude rever meu posicionamento e perceber de fato, que por vezes, meu EU pesquisador já dava sinais de autonomia e me fazia banalizar os assuntos apresentados, pensando estarem óbvios ou repetitivos demais.

Dessa forma, após tantos questionamentos levantados, concluo meu capítulo 3, que se tratou das duas etapas da minha análise: o planejamento das aulas e a implicação das mesmas nos alunos. Ao deparar-me com a emergência do crítico tive que buscar mais informações acerca desse conceito, como já dito anteriormente, porém, não apenas isso, tive também que inserir no capítulo 2 desta dissertação considerações que justificassem o que apresentei na minha análise. Sendo assim, o capítulo 2 que teria esclarecimentos sobre os multiletramentos

e suas implicações, acaba também tendo um recorte sobre letramento crítico, o que reconfigura mais uma vez a pesquisa.

A seguir, discuto alguns momentos e reflexões que me levaram às interpretações dos dados coletados. Findo esta etapa com as perguntas que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa pois, na seção seguinte, almejo respondê-las.

- I- De que maneira eu, enquanto professora, ressignifico uma unidade didática de língua inglesa a partir das teorias dos multiletramentos?
- II- Como os alunos desenvolvem aspectos de autoria e construção de significado nas aulas de língua inglesa, a partir da perspectiva dos multiletramentos?

### **As implicações da pesquisa**

Ao fomentar discussões sobre o tema da unidade didática que escolhi para ser ressignificada entre os alunos, estereótipos nacionais, percebo uma justaposição de conhecimento que cada um apresentou para o contexto da aula. Um novo conhecimento é gerado a partir de suas interações com pensamentos distintos por meio da interação com pessoas que se originam de outro contexto social. A partir de então, os alunos têm a percepção de que existem outros discursos e outras formas de ver o mundo. À medida que os alunos compartilharam diferentes contextos, ao discutir sobre estereótipos, pré-conceitos, preconceito, exclusão e outros assuntos emergentes nas aulas, o conhecimento novo passa a ser recontextualizado e transformado.

Essa recontextualização e transformação pode ser definida como uma **expansão de perspectivas**, considerada por Monte Mór (2012), quando os alunos percebem que os discursos podem ser diferentes daqueles que estavam acostumados. Tal constatação me remete ao pensamento de que foi possível contemplar parte do objetivo do trabalho, que se direcionava a entender como os alunos constroem significados quando expostos a um contexto de aula baseada nos multiletramentos.

Pude perceber também muitos momentos em que o letramento crítico se fazia presente, conforme o capítulo três, ao tratar da interpretação dos dados, quando de nossas interações relacionadas ao tema estereótipos surgiam inquietações por parte dos alunos. Esses momentos emergiram durante o desenvolvimento das aulas, ao discutir como a questão dos estereótipos era interpretada por discursos hegemônicos e como eles podem ser constituídos

atualmente. Tais discussões levaram os alunos a quebrar seus ciclos de interpretação, proporcionando um exercício de **ruptura**, proposto por Rocha e Maciel (2013).

Destaco que é possível desenvolver questões como cidadania e **percepção crítica** por meio do ensino de uma língua estrangeira quando o professor tenta promover uma ruptura dos discursos hegemônicos. Essa ruptura é vista por Rocha e Maciel (2013, p. 20) como “um exercício de deslocamento e ruptura que mostra-se crucial para participação democrática, como modo de resistência a discursos e forças hegemônicas”. Tal consideração apenas reforça uma das perguntas norteadoras desta pesquisa, a busca por observar aspectos de autoria nos alunos.

Retomando um dos objetivos deste trabalho, quando me refiro a reconstruir a elaboração de uma aula por meio de práticas diferenciadas, que posso nomear como práticas locais, acabo por inserir o meu próprio conhecimento e prática no sentido de desenvolver uma postura de professora me relacionando com o contexto do outro. Destaco aqui alguns aspectos importantes que notei ao longo dessa prática como saber ouvir o outro, por meio da escuta atenta, onde ao mesmo tempo em que tento ler e compreender o outro, acabo tendo a postura ética de ler a mim mesmo para entender o posicionamento do outro, no caso dos alunos e então refletir para replanejar minhas aulas.

Ressalto que os resultados provenientes deste estudo podem propiciar reflexões sobre a formação de professores. Foi constatado a partir da análise dos dados o reconhecimento de uma pluralidade de formas de conhecimento (SANTOS, 2010), o que pode resultar em ações colaborativas de construção de sentidos. No processo colaborativo de conhecimento, que busquei por meio das quatro aulas ressignificadas, não é papel do pesquisador “libertar” o aluno ou prover respostas prontas para o contexto que lhe é desconhecido, mas sim, como já foi dito antes no corpo desta pesquisa, com uma escuta sensível tentar entender o contexto do outro (MACIEL, 2014).

O trabalho proposto aos alunos, nesta pesquisa, possui uma relação dialógica e isso tem contribuído para rever a formação tradicional de formação de professores que estabelece um distanciamento entre o pesquisador e o objeto de investigação. Espero que a leitura dessa dissertação possa oferecer algum tipo de feedback para a evolução de novas maneiras de olhar para o planejamento de aulas e para o uso do livro didático. Almejo também influenciar positivamente os trabalhos com os acadêmicos nos cursos de Graduação e Pós-Graduação, no que diz respeito ao incentivo de que podemos, de pouco a pouco, fazer nossa parte para auxiliar o crescimento crítico de cada aluno.

Portanto, aponto que, apesar de imaginar que havia planejado aulas que contemplassem as perspectivas dos multiletramentos a todo o momento, após as interpretações das falas dos alunos, percebo que, nem todos os momentos são passíveis de expansão ou ressignificação de sentidos por parte dos alunos. Conforme declara Pennycook (2001), são momentos que vão e que vem, por isso o professor deve estar atento para percebê-los e então, promover e ampliar as discussões em sala de aula. Corroboro tais elucidicações com os apontamentos de Silva (2008), em que afirma ser preciso considerar que, mesmo o processo educacional sendo uma prática sistematizada, está sujeito à emergência de situações não previstas pelo professor, fazendo com que haja uma reorganização do sistema.

Afirmo ao leitor que esta pesquisa muito contribuiu para meu aprimoramento enquanto professora. Passo a olhar o replanejamento de unidades didáticas como algo crucial dentro de um mundo tão heterogêneo como o que estamos inseridos. Não consigo mais olhar para uma atividade ou texto e não vê-los como instrumentos carregados de sentido. Ainda em minha pequenez, busco compartilhar meus achados com meu grupo de trabalho no curso em que leciono, tentando juntar esforços na construção de um aprendizado mais eficaz para nossos alunos. Ao concluir esta pesquisa, sinto que aquilo que se observa, analisa e discute dentro de uma pesquisa, nunca é o que realmente se habita no objeto investigado. A possibilidade de um encontro com outros conhecimentos é o que encanta e o que me motiva a continuar estudando e aprendendo.

Neste encerramento, ressalto que todas as considerações apresentadas nesta dissertação fazem parte da minha percepção enquanto professora da turma e pesquisadora, a partir das situações sócio-históricas que moldam o meu EU. Concordo com Cope e Kalantzis (2008) quando os autores afirmam que os professores devem ser observadores perspicazes da mudança, a partir disso, é possível transformar as aulas e ajudar os alunos a expandirem seus conhecimentos. Chego ao final dessa jornada com a satisfação do dever cumprido, pois vejo que esta pesquisa traduziu, de certa forma, meu olhar enquanto educadora e aquilo que almejo para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.



## REFERÊNCIAS

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.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

COPE, B. and KALANTZIS, M. (eds.). *The Powers of Literacy: Genre Approaches to Teaching Writing*. Falmer Press (UK edition) and University of Pennsylvania Press (US edition), London and Pittsburgh, 1993.

\_\_\_\_\_. *Learning by design*. Port Melbourne, Cambridge University Press, 2008.

\_\_\_\_\_. (Eds) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge, 2000.

\_\_\_\_\_. Language education and multiliteracies. S. May and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 1: *Language Policy and Political Issues in Education*, 195–211. Springer Science+Business Media LLC, 2008.

DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. Em: *Letramentos em terra de Paulo Freire*. TAKAKI, N. e MACIEL, R. (Orgs.). Campinas: Pontes, 2015.

\_\_\_\_\_, A. P. *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.

FREEBODY, P. Critical literacy education: on living with “innocent language”. In: STREET B. V.; HORNBERGER, N. H. (Eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition, volume 2: Literacy, 2008, p. 107-118.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

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

GEE, J.P. New alignments and Old literacies: From fast capitalism to the Canon. Em: *Australian Reading Association Twentieth National Conference*, edited by B. Schortland-Jones, B. Bosich and J. Rivalland: Australian Reading Association, 1994.

\_\_\_\_\_. *Situated Language and learning: a critique of traditional schooling*. New York and London: Routledge, 2004.

\_\_\_\_\_. New people in new words: networks, the new capitalism and schools. Em: *Multiliteracies, Literacy learning and the design for social futures*, edited by Cope B. and Kalantzis M. London & New York: Routledge, 2000.

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

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JEWITT, C.; KRESS, G. (Eds.). *Multimodal literacy*. New York, 2003.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. Em: *Línguas e Letras*, Cascavel, v.8, n.14, 2007. Disponível em: [HTTP://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906](http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906)

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

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

\_\_\_\_\_. Aprendendo Língua Estrangeira com o professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. (Orgs.) *Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores de Línguas: contribuições teórico-metodológicas*. Campinas: Pontes, 2014.

\_\_\_\_\_; MARTINEZ, J. Z. Entre as Aspas das Fronteiras: internacionalização como prática agonística. In: Cláudia Hilsdorf Rocha / Denise Bértoli Braga / Raquel Rodrigues Caldas (Orgs.) *Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e Formação Docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Pontes Editores: Campinas, 2015.

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

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

KRESS, G. Design and transformation, new theories of meaning. Em: *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*, edited by Cope B. and Kalantzis M. London & New York: Routledge, 2000.

\_\_\_\_\_. *Literacy in the new media age*. London: Routledge Falmer, 2003.

\_\_\_\_\_. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Canada: Routledge, 2010.

\_\_\_\_\_; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.

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

LANIGAM, C. *From Assembly Line to Just-in-Time: Preparing a Capable Workforce for the Knowledge Economy*. 2007. Disponível em:

<http://www.cio.com/article/2439128/training/from-assembly-line-to-just-in-time--preparing-a-capable-workforce-for-the-knowledge-economy.html>. Acesso em: 26/04/2016

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

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

LUKE, C. Cyber-schooling and technological change: Multiliteracies for new times. Em: *Multiliteracies, Literacy learning and the design for social futures*, edited by Cope B. and Kalantzis M. London & New York: Routledge, 2000.

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

[MACIEL, R. F.](#) Globalização, educação e formação de professores de língua inglesa. In: Maria Leda Pinto; Lucilo Antônio Rodrigues; Silvane Aparecida de Freitas Martins; Ruberval Franco Maciel. (Org.). *Ensino de linguagens: diferentes perspectivas*. 1ed. Curitiba: APPIRS, 2013, v. 1

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

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

\_\_\_\_\_. Letramento crítico das políticas linguísticas e a formação de professores de línguas. In: Nara Hiroko Takaki; Ruberval Franco Maciel. (Org.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014.

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

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

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

MENEZES DE SOUZA, L. M. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JUNIOR, B. (Org.) *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas*. São Paulo: Editorial Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. *Perspectivas Críticas para o Ensino de Línguas*, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/yHz0iM>. Acesso em: novembro de 2016.

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

MONTE MÓR, W. Reading Dogville in Brazil: Image, Language and Critical Literacy. *Language and Intercultural Communication*, vol. 6, n. 2, 2006.

\_\_\_\_\_. “MULTI”, “TRANS” e “PLURAL”: Discutindo paradigmas. Em: *Letramentos em terra de Paulo Freire*. TAKAKI, N. e MACIEL, R. (Orgs.). Campinas: Pontes, 2015.

\_\_\_\_\_. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. Ver. *Letras & Letras*, v. 26, n.2, 2010.

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

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

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

\_\_\_\_\_. 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.

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

\_\_\_\_\_. *Critical and Alternative Directions In Applied Linguistics*. University of Technology, Sydney, 2010.

PETER, L. KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London & New York: Routledge, 2003.

PIORE, M. and SABEL. C. *The Second Industrial Divide: Possibilities for Prosperity*. New York: Basic Books, 1984. p. 17.

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

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua Estrangeira, Formação Cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Língua*

*estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2013.

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

\_\_\_\_\_. *Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

SABEL, C. *Work and Politics: The Division of Labour and Industry*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. pp. 194–195.

SANTOS, D. *A study of the textbook in literacy events: discourse, literacies and EFL in an educational community*. Unpublished PhD thesis. The University of Reading, 2004.

SILVA, V. *A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa no contexto virtual: um estudo na perspectiva da complexidade/caos*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2008.

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. *A reinvenção da alfabetização*. 2003. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reivencao-alfabetizacao.pdf> Acesso em 25/11/2015.

\_\_\_\_\_. Letramento e Escolarização. Em: *Letramento no Brasil*. RIBEIRO, V. (Org.). São Paulo: Global, 2004.

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

\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em 25/04/2016.

SOMERVILLE, M. J. Waiting in the chaotic place of unknowing: articulating postmodern emergence. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vo 21, n. 3, 2008.

\_\_\_\_\_. The critical power of place. In: SR Steinberg & GS Cannella (eds), *Critical Qualitative Research Reader*. p. 67-81. New York: Peter Lang, 2012.

TAKAKI, N. Futebol, linguagens e sociedade. Em: *Letramentos em terra de Paulo Freire*. TAKAKI, N. e MACIEL, R. (Orgs.). Campinas: Pontes, 2015.

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.

TAVARES, H. T. Complexos de Alta Tecnologia e Reestruturação do Espaço. In: *Caderno IPPUR/UFRJ*. Rio de Janeiro, 1993. Apud: \_\_\_\_\_. Do fordismo ao pós-fordismo: uma visão da acumulação flexível. V *Encontro brasileiro de geógrafos (AGB)*, Curitiba, 1994. Disponível em: [http://www.charlespennaforte.pro.br/acessoexclusivo/bancodetextos/fordismo\\_e\\_pos-fordismo.htm](http://www.charlespennaforte.pro.br/acessoexclusivo/bancodetextos/fordismo_e_pos-fordismo.htm). Acesso em: 28/04/2016.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. Em: *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*, edited by Cope B. and Kalantzis M. London & New York: Routledge, 2000.

TÍLIO, R. A representação do mundo no livro didático de inglês: uma abordagem sócio-discursiva. *The specialist*, vol. 31, nº 2 (167-192) 2010.

\_\_\_\_\_. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista eletrônica do instituto de humanidades*.

**ANEXOS****Anexo 1 – Termo de consentimento (modelo)*****TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS***

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem e/ou depoimento do meu filho(a), especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO através do presente termo, a pesquisadora Jéssica Rezende Diniz Brandão da autora da dissertação de mestrado intitulada “O USO DO LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: RESSIGNIFICANDO UMA UNIDADE POR MEIO DA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher o depoimento de meu filho(a) \_\_\_\_\_ sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora da pesquisa, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Terenos, 13 de Fevereiro de 2017

\_\_\_\_\_

Pesquisador responsável pelo projeto

\_\_\_\_\_

Responsável pelo sujeito da pesquisa



Anexo 2 – A unidade didática

**2**  
**A**

- G adjectives as nouns, adjective order
- V clothes and fashion
- P vowel sounds

**National stereotypes: truth or myth?**

**1 LISTENING & SPEAKING**

- a You're going to listen to four people talking about the typical characteristics of people from their country (England, Ireland, Scotland, and the USA). Before you listen, with a partner try to predict what positive and negative characteristics the speakers might mention.
- b **2.1** Listen and try to match the speakers 1–4 with their nationality. Use their accent and what they say about people from their country to help you.
- |         |                          |          |                          |
|---------|--------------------------|----------|--------------------------|
| English | <input type="checkbox"/> | Scottish | <input type="checkbox"/> |
| Irish   | <input type="checkbox"/> | American | <input type="checkbox"/> |
- c Listen again. Write down at least one negative and two positive characteristics about each nationality. Does each person think they are typical or not? Why (not)?
- d **2.2** Now listen to two extracts from each speaker. Try to write in the missing words. What do you think they mean?
- 1 a We think that if we work hard we can \_\_\_\_\_ anything.  
b I think I have \_\_\_\_\_ the typical optimism and drive.
- 2 a Historically there has always been a lot of \_\_\_\_\_.  
b It's probably because of our \_\_\_\_\_ and our history.
- 3 a It's difficult to generalize about us as a people, especially as our big cities now have such a \_\_\_\_\_ population.  
b Just think of our inability, or our \_\_\_\_\_, to learn foreign languages!
- 4 a There is also a negative \_\_\_\_\_ towards our neighbour.  
b I feel that we tend to focus too much on the \_\_\_\_\_ done to us in the distant past.
- e In pairs or small groups, discuss the questions.
- 1 What do you think are the strengths of your nationality?
  - 2 What are the weaknesses?
  - 3 In what way would you say *you* are typical?

**2 GRAMMAR** adjectives as nouns

- a In many parts of the world there is a joke which is based on national stereotypes. With a partner, complete *Heaven* with five different nationalities. Then do the same for *Hell*. Compare your version of the joke with another pair.

**Heaven**

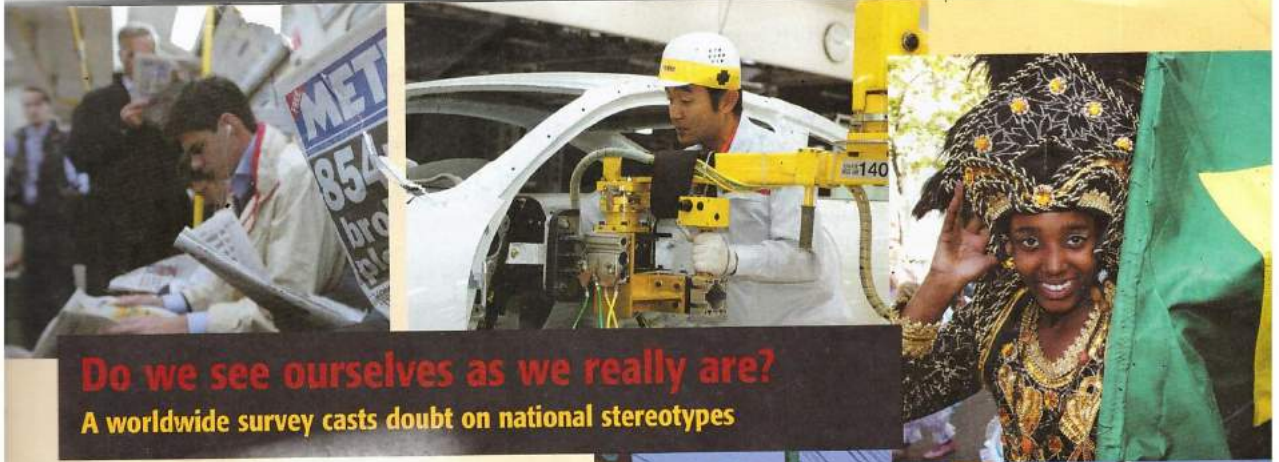
'Heaven is where the police are \_\_\_\_\_,  
the cooks are \_\_\_\_\_,  
the mechanics are \_\_\_\_\_,  
the lovers are \_\_\_\_\_,  
and everything is organized by the \_\_\_\_\_.'

**Hell**

'Hell is where the police are \_\_\_\_\_,  
the cooks are \_\_\_\_\_,  
the mechanics are \_\_\_\_\_,  
the lovers are \_\_\_\_\_,  
and everything is organized by the \_\_\_\_\_.'

- b Read the article *Do we see ourselves as we really are?* and answer the questions.
- 1 How was the research done?
  - 2 What does it tell us about national stereotypes?
- c Read the article again. Which nationality / nationalities...?
- 1 were friendlier than they thought
  - 2 were less extrovert than they thought
  - 3 were more hard-working than they thought
  - 4 knew themselves the best
  - 5 knew themselves the least
  - 6 thought they were calm and reasonable, but they weren't
- d After reading the article, do you think any of the strengths and weaknesses of your nationality you mentioned before (in 1e) may not be completely true?





**Do we see ourselves as we really are?**  
**A worldwide survey casts doubt on national stereotypes**

The English are cold and reserved, Brazilians are lively and fun-loving, and the Japanese are shy and hardworking – these are examples of national stereotypes which are widely believed, not only by other nationalities but also by many people among the nationality themselves. But how much truth is there in such stereotypes? Two psychologists, Robert McCrae and Antonio Terracciano, have investigated the subject and the results of their research are surprising. They found that people from a particular country do share some general characteristics, but that these characteristics are often very different from the stereotype.

In the largest survey of its kind, a team of psychologists used personality tests to establish shared characteristics among 49 different nationalities around the world. They then interviewed thousands of people from these same groups and asked them to describe typical members of their own nationality. In most cases the stereotype (how nationalities saw themselves) was very different from the results of the personality tests (the reality).

For example, Italians and Russians thought of themselves as extrovert and sociable, but the personality tests showed them to be much more introvert than they imagined. The Spanish saw themselves as very extrovert, but also as rather lazy. In fact, the research showed them to be only averagely extrovert and much more conscientious than they thought. Brazilians were quite neurotic – the opposite of their own view of themselves. The Czechs and the Argentinians thought of themselves as bad-tempered and unfriendly, but they turned out to be among the friendliest of all nationalities. The English were the nationality whose own stereotype was the furthest from reality. While they saw themselves as reserved and closed, Dr McCrae's research showed them to be among the most extrovert and open-minded of the groups studied.

The only nationality group in the whole study where people saw themselves as they really are was the Poles – not especially extrovert, and slightly neurotic.

Dr McCrae and Dr Terracciano hope that their research will show that national stereotypes are inaccurate and unhelpful and that this might improve international understanding – we're all much more alike than we think we are!

From the British press



e Right or wrong? Correct the sentences which are grammatically wrong.

- 1 English talk about the weather a lot. ✗ *The English*
- 2 English people often travel abroad.
- 3 The Spanisjs enjoy eating out.
- 4 Chinese and Japanese have a different cuisine.
- 5 I know an Italian who doesn't like spaghetti.
- 6 My sister married a Polish.

f ➔ p.134 Grammar Bank 2A. Read the rules for adjectives as nouns, and do exercise a.

g In pairs, say if you agree or disagree with the sentences below.

- The British are usually less friendly than the Americans.
- The Italians dress better than any other nationality.
- The rich are always meaner than the poor.
- The elderly are best looked after in residential homes.
- The unemployed should not receive state benefits.
- Small towns are better places to live than big ones.
- It's better to buy expensive clothes if you can afford to, because they last longer than cheap ones.

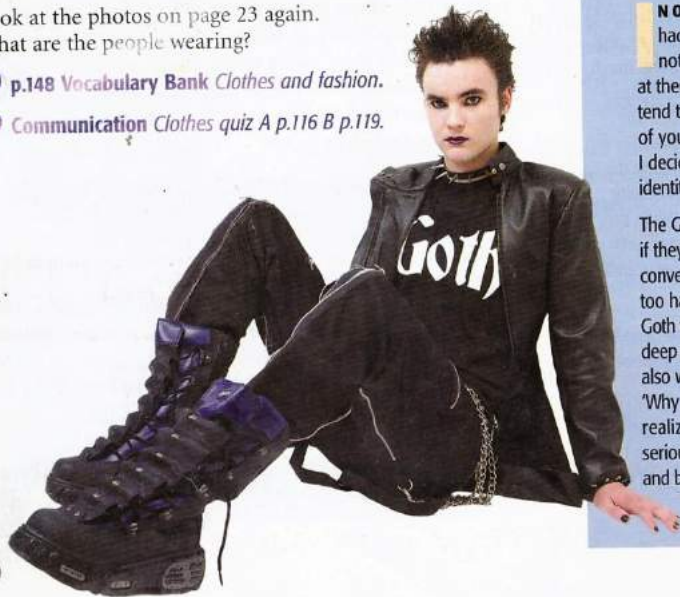


**3 READING**

- a Look at the photos on page 23. Do you think the people are typically English in the way they dress? Who do you think is dressed in the most eccentric way?
- b You are going to read an article about how the English dress. Before you read the first part, discuss with a partner whether you think the following statements are true or false. Write T or F in the box.
- 1 The English dress badly.
  - 2 The English make very good suits.
  - 3 English people need rules to dress well.
  - 4 Punks and Goths wear a kind of uniform.
  - 5 The English person with the best fashion sense is the Queen.
  - 6 Young people around the world copy 'street fashion' invented by the English.
  - 7 The English don't like people who dress 'differently'.
- c Now read the first part of the text and find out if the writer agrees with your answers.
- d Look at the photo below. What 'tribe' of young people does he belong to? Read the second part of the text and find out why the anthropologist spoke to this person and what she discovered.
- e Look at the highlighted adjectives and work out the meaning from the context. Check with your dictionary or the teacher.
- f Choose the best summary of the article. From what you know of English people, do you think it is true?
- A The English often dress badly because they are insecure about what to wear. However, they often have a sense of humour about it.
  - B The English are a nation of individuals, who each dress in a rather eccentric way. The Queen and the Goths are good examples of this.
  - C The English love wearing uniforms and the more outrageous they are, the better.

**4 VOCABULARY** clothes and fashion

- a Look at the photos on page 23 again. What are the people wearing?
- b p.148 **Vocabulary Bank** Clothes and fashion.
- c **Communication** Clothes quiz A p.116 B p.119.



**Watching the English: how the English dress**

Kate Fox, an anthropologist, spent twelve years researching various aspects of English culture in order to try to discover the 'defining characteristics of Englishness'. The following is an extract from her book *Watching the English*.

**T**HE ENGLISH have a difficult and, generally speaking, dysfunctional relationship with clothes. Their main problem is that they have a desperate need for rules, and are unable to cope without them. This helps to explain why they have an international reputation for dressing in general very badly, but with specific areas of excellence, such as high-class men's suits, ceremonial costume, and innovative street fashion. In other words, we English dress best when we are 'in uniform'.

You may be surprised that I am including 'innovative street fashion' in the category of uniform. Surely the parrot-haired punks or the Victorian vampire Goths are being original, not following rules? It's true that they all look different and eccentric, but in fact they all look eccentric in exactly the same way. They are wearing a uniform. The only truly eccentric dresser in this country is the Queen, who pays no attention to fashion and continues to wear what she likes, a kind of 1950s fashion, with no regard for anyone else's opinion. However, it is true that the styles invented by young English people are much more outrageous than any other nation's street fashion, and are often imitated by young people all over the world. We may not be individually eccentric, apart from the Queen, but we have a sort of collective eccentricity, and we appreciate originality in dress even if we do not individually have it.

**I**N OTHER AREAS OF RESEARCH another 'rule' of behaviour I had discovered was that it is very important for the English not to take themselves *too* seriously, to be able to laugh at themselves. However, it is well known that most teenagers tend to take themselves a bit too seriously. Would a 'tribe' of young people be able to laugh at the way they dress? I decided to find out, and went straight to a group whose identity is very closely linked to the way they dress, the Goths.

The Goths, in their macabre black costumes, certainly look as if they are taking themselves seriously. But when I got into conversation with them, I discovered to my surprise that they too had a sense of humour. I was chatting at a bus stop to a Goth who was in the full vampire costume – with a white face, deep purple lipstick, and spiky black hair. I saw that he was also wearing a T-shirt with 'Goth' printed on it in large letters. 'Why are you wearing that?' I asked. 'It's in case you don't realize that I'm a Goth,' he answered, pretending to be serious. We both looked at his highly conspicuous clothes, and burst out laughing.





**5 PRONUNCIATION** vowel sounds

English vowel sounds are either short, long, or diphthongs (a combination of two short sounds).

a Look at the sound pictures below. Which are short sounds, which are long, and which are diphthongs?

b **2.3** Put two words in each column. Listen and check.

collar	fur	high-heeled	loose	Lycra™	plain	put on	sandals	linen
sleeveless	shirt	slippers	striped	suede	suit	woollen		

c Practise saying the phrases.

a loose linen suit	blue suede shoes	a pale grey suede jacket
pink silk slippers	a sleeveless white T-shirt	a tight Lycra™ skirt

d **p.159 Sound Bank.** Look at the typical spellings for these sounds.

**6 SPEAKING**

**GET IT RIGHT** *wear and dress*

Circle the right word.

- The English don't *wear / dress* very stylishly.
- The Goths *wear / dress* a lot of black clothes.

Talk in small groups.

**How your nationality dresses**

- Do people in your country have a reputation for dressing well or badly?
- Do you think women pay more attention to their appearance than men, or vice versa?
- Are people generally very fashion conscious?
- What is in fashion at the moment for men and women?
- What are the current 'tribes' of young people? What do they wear?
- Do you like the way they dress?
- Are there any celebrities in your country who dress in a very eccentric way?
- What do you think of them?
- Do people tend to judge others by the way they dress?
- Do you think you dress like a typical person from your country? Why (not)?



**7 GRAMMAR** adjective order

a Use your instinct. Complete each sentence with the bold words in the right order.

- The Goth in the photo has \_\_\_\_\_ hair **black spiky**
- For the wedding I'm wearing a \_\_\_\_\_ suit **linen beige**
- I want to buy a \_\_\_\_\_ bag **black big leather**
- I'm looking for a \_\_\_\_\_ vest **running nylon white**

b **p.134 Grammar Bank 2A.** Read the rules for adjective order and do exercise b.

c Imagine you were given two items of clothing for your birthday which you don't like. You have decided to sell them on eBay™. Write a detailed description, making them sound as attractive as possible.

d Now tell other students about your two items. Try to find someone who wants to buy them and agree a price.

**8 2.4 SONG** ♪ *Englishman in New York*

# Clothes and fashion

## 1 Describing clothes

a Match the adjectives and pictures.

**Fit**

- 2 tight
- 1 loose /lʊ:s/



**Style**

- 4 sleeveless
- 3 long- (short-) sleeved
- 6 hooded /'hʊdɪd/
- 5 V-neck



**Pattern**

- 8 spotted
- 10 plain
- 7 striped
- 9 checked
- 11 patterned



b Match the phrases and pictures

**Materials**

- 10 a cotton vest
- 3 a silk scarf
- 5 leather sandals
- 2 nylon /'naɪlɒn/ stockings
- 4 a linen /'lɪnɪn/ suit
- 9 a Lycra™ /'laɪkrə/ swimsuit
- 8 suede /sweɪd/ slippers
- 11 a denim backpack
- 1 a velvet bow /bəʊ/
- 7 a fur /fɜ:/ collar
- 6 a woollen /'wʊlən/ cardigan



c Write the missing word in the Opinion column.

old-fashioned scruffy smart stylish trendy

**Opinion**

- 1 She's very stylish. She always wears the latest fashions.
- 2 The Italians have a reputation for being very smart - both men and women dress very well.
- 3 He looks really scruffy. His clothes are old and a bit dirty and he hasn't shaved.
- 4 You ought to wear a smart suit for your job interview.
- 5 That tie's very old-fashioned. People don't wear such wide ones any more.

## 2 Verb phrases

a Match the sentences.

- |   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| 1 I'm going to <b>dress up</b> tonight. | C A Don't leave it on the chair.      |
| 2 Please <b>hang up</b> your coat.      | B I've just spilt coffee on my dress. |
| 3 These jeans don't <b>fit</b> me.      | C I'm going to a party.               |
| 4 That skirt really <b>suits</b> you.   | D Breakfast is on the table.          |
| 5 Your bag <b>matches</b> your shoes.   | E It's bath time.                     |
| 6 I need to <b>get changed</b> .        | F They're too small.                  |
| 7 Hurry up and <b>get undressed</b> .   | G They're exactly the same colour.    |
| 8 Get up and <b>get dressed</b> .       | H You look great in it.               |

b Cover sentences 1-8. Look at A-H. Try to remember 1-8.

## 3 Idioms

a Look at the highlighted idioms and try to guess their meanings.

- 1 What a dress! You're really **dressed to kill** tonight.
- 2 That suit **fits her like a glove**. Did she have it especially made for her?
- 3 He will have to **pull his socks up** if he wants to pass the exam.
- 4 That sounds like a difficult situation. I wouldn't like to be **in your shoes**.

b Match the idioms to their meanings.

- A start trying harder C
- B in your place D
- C wearing clothes that people will notice / admire A
- D is exactly the right size B

Can you remember the words on this page? Test yourself or a partner.

↻ p.22



2

2A adjectives as nouns, adjective order

nationalities

- 1 **The English** are famous for drinking tea. **The Dutch** make wonderful cheeses. **The Chinese** invented paper.
- 2 **The Argentinians** invented the tango. **The Greeks** are very extrovert.
- 3 **The Turks** drink a lot of coffee. **The Poles** play a lot of basketball.

- 1 You can use *the* with the nationality adjectives which end in *-sh*, *-ch*, *-ss*, or *-ese*. Don't add *s* to these words, or use them without *the*.
- 2 Nationality words which end in *-an* and a few others, e.g. *Greek* and *Thai*, are both adjectives and nouns. To talk about the people from that country use a plural noun ending in *-s*.
- 3 Some nationalities have a special noun for the people which is different from the adjective, e.g. *Polish* = adjective, *Pole* = noun. To talk about the people you can either use *the* + adjective or *the* + plural noun, e.g. *the Polish* or *the Poles*.

- ⚠ With any nationality, you can also use the adjective + *people*, e.g. *French people*.
- ⚠ To talk about one person from a country you can't use *a* / *an* + adjective alone:
  - 1 *a Japanese man / woman / person, an Englishman / Englishwoman / English person, NOT a Japanese, an English, etc.*
  - 2 *an Italian, a Greek, etc.*
  - 3 *a Turk, a Pole, etc.*

specific groups of people

**The poor** are getting poorer and **the rich** are getting richer. The government needs to create more jobs for **the unemployed**.

- You can use *the* + some adjectives to talk about specific groups in society, e.g. *the young, the blind, the homeless, the old, the elderly, the sick*. These expressions are always plural.

one, ones

**A Which one** would you like? **B The red one**, please. Two ice creams, please. **Big ones**.

- When we don't want to repeat a noun after an adjective because it is already clear what we are talking about, we use the adjective + *one* (singular) or + *ones* (plural).

adjective order

We've got a **lovely old cottage** just outside Bath. She has **long fair** hair. I bought a **beautiful Italian leather** belt.

- You can put more than one adjective before a noun (often two and occasionally three). These adjectives go in a particular order, e.g. NOT *an old-lovely-cottage*.
- Opinion adjectives, e.g. *beautiful, nice, lovely*, usually go before fact adjectives, e.g. *big, old, round*.
- If there is more than one fact adjective, they go in this order:

size	age	shape / style	colour / pattern	nationality	material	noun
big	new	long	pink, striped	Italian	silk	scarf

GRAMMAR BANK

2A

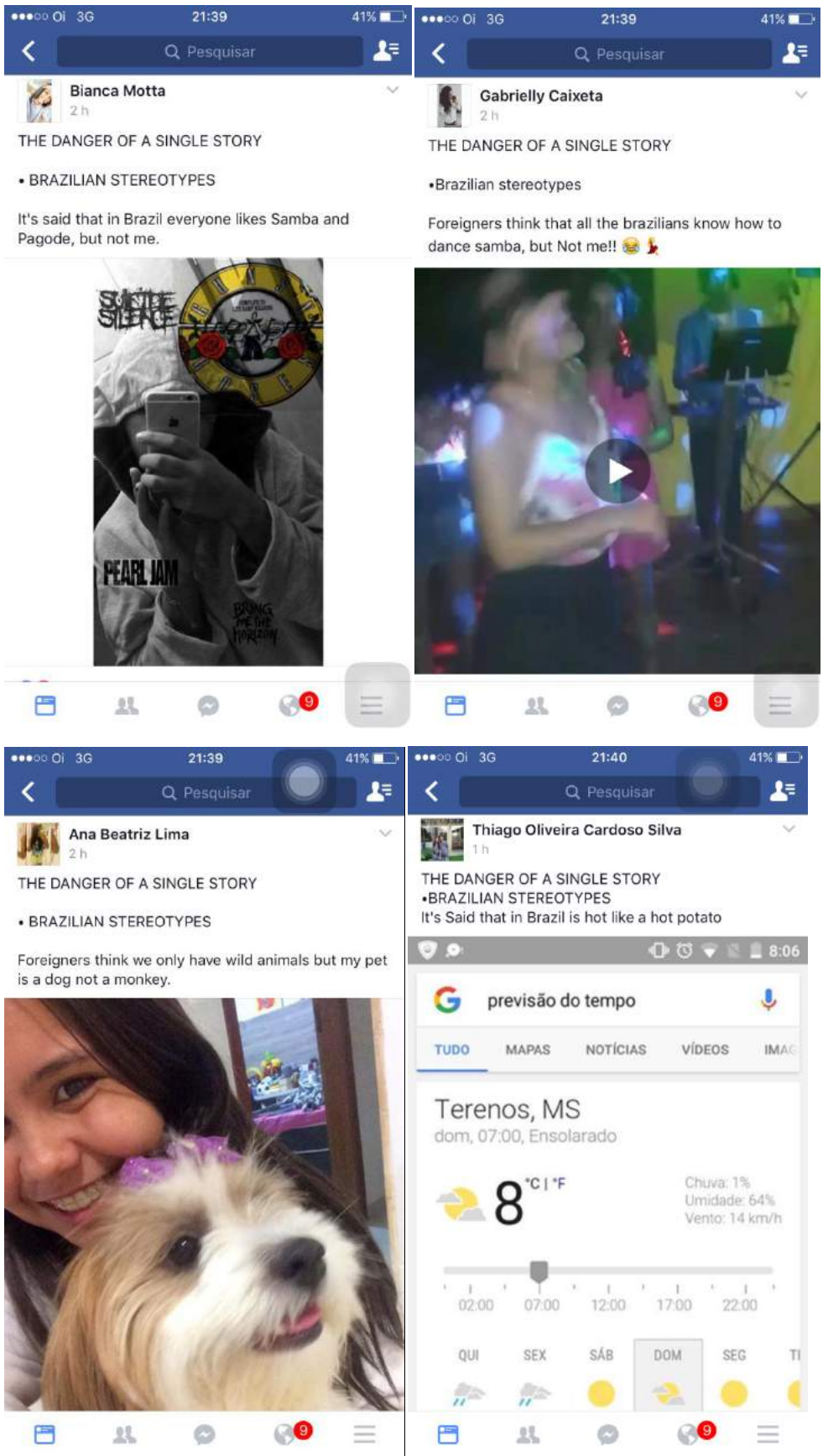
a Rewrite the underlined phrase using *the* + an adjective.

- The people who live in Spain go to bed very late. *the Spanish*
- 1 The people from the Netherlands are very good at languages.
  - 2 The people who had injuries were taken to hospital.
  - 3 The system of reading for people who can't see is called Braille.
  - 4 The people from France enjoy eating good food.
  - 5 A nurse's job is to look after the people who aren't well.
  - 6 I think the people from Switzerland are very punctual.
  - 7 The worst season for people without a home is winter.
  - 8 There is a discount for students and people without a job.

b Write the adjectives in brackets in the right place.

- a big car park (empty)    a big empty car park
- 1 an attractive man (young)
  - 2 dirty shoes (old)
  - 3 a leather jacket (purple / stylish)
  - 4 a tall woman (thin)
  - 5 a sandy beach (long)
  - 6 a new floor (lovely / wooden)
  - 7 a smart suit (Italian)
  - 8 beautiful eyes (big / dark)
  - 9 an old dog (black / friendly)

Anexo 3 – Produção dos alunos (aula 2)





21:40 41%

Pesquisar

**Tatiane Adolfo da Silva**  
26 min

THE DANGER OF A SINGLE STORY

- Brazilian stereotypes

Foreigners believe that Brazilians don't like Halloween, but I like it.



Facebook navigation icons

21:41 41%

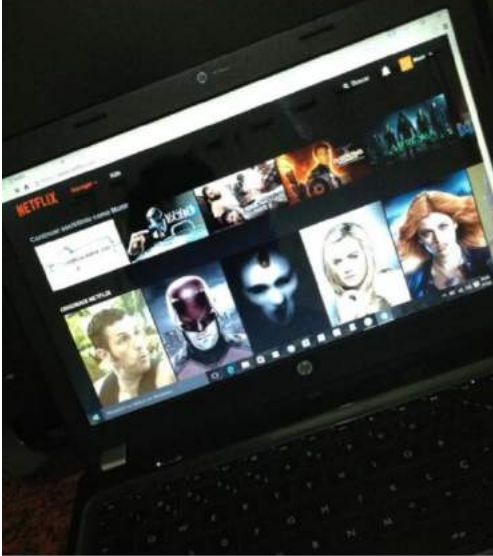
Pesquisar

**Munir Souza**  
11 min

THE DANGER OF A SINGLE STORY

- BRAZILIAN STEREOTYPES

It's said that all Brazilians likes football, but not me, I prefer netflix 🍷❤️



Facebook navigation icons

17:28 40%

**Nicole Helena Gonçalves Cambridge English Course**  
1 h · 🌐

THE DANGER OF A SINGLE STORY

- BRAZILIAN STEREOTYPES

foreigners think that here it is a careless place but they do not know that here it is a paradise of natural Beauty. 🌿🌺🌸



Bonito Mato Grosso do Sul

Facebook navigation icons

17:33 39%

2,8 mil 268 comentários 604 compartilhamentos

**Pedro Paulo Cambridge English Course**  
Agora há pouco · 🌐

THE DANGER OF SINGLE HISTORY

- \*BRAZILIAN STEREOTYPES


Brazilians are not said to study hard, in fact we're not known by being dedicated to studies. I'm different!





Facebook navigation icons


Anexo 4 – Slides (aula 3)


1 WATCHING SOME PEOPLE


2 


3 


4 


5 

6 

7 

8 

9 

10 

11 