

Fábio Sandes e Felipe Coura
(Organizadores)

***Experiências e
reflexões sobre
ensino de línguas na
contemporaneidade***



EDUFT

A editora da Universidade Federal do Tocantins

Fábio Sandes e Felipe Coura
(Organizadores)

Experiências e reflexões sobre ensino de línguas na contemporaneidade



Palmas – TO
2018

**Reitor**

Luis Eduardo Bovolato

Vice-reitora

Ana Lúcia de Medeiros

Conselho Editorial

Cynthia Mara Miranda (Presidenta)

Danival José de Souza

Idemar Vizolli

Ildon Rodrigues do Nascimento

Nilton Marques de Oliveira

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Jaasiel Lima

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis e Comunitários (PROEST)

Kherlley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitora de Extensão e Cultura (PROEX)

Maria Santana Ferreira Milhomem

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)

Elisabeth Aparecida Corrêa Menezes

Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD)

Vânia Maria de Araújo Passos

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Raphael Sanzio Pimenta

Prefeitura Universitária:

João Batista

Procuradoria Jurídica:

Marcelo Moraes Fonseca

Projeto Gráfico, Capa, Diagramação e revisão

M&W Comunicação Integrada

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins – SISBIB/UFT

F493b

Experiências e reflexões sobre ensino de línguas na contemporaneidade / Fábio Nascimento Sandes e Felipe de Almeida Coura (orgs). – Palmas/TO: Universidade Federal do Tocantins / EDUFT, 2018.

204 p.:il.

ISBN: 978-85-5659-024-4

1. Ensino de línguas . 2. linguística aplicada 3. letramentos. I. Título.

CDD 660.63

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Este livro foi financiado com recursos vindos do ProEXT/MEC/2014.

Processo número 2372.2.3552.10042014

SUMÁRIO

Apresentação	7
---------------------	----------

1. A investigação do perfil dos alunos no ensino superior: o papel dos professores – <i>Daniela Silva Costa Campos (UFT)</i>	10
--	-----------

2. Interação, Conflito, Desigualdade e Poder na Sala de Aula de Inglês como Língua Estrangeira <i>Andréa Machado de Almeida Mattos (UFMG)</i>	31
---	-----------

3. Letramento crítico e os desafios do ensino <i>Mariana Tavares Silva (UFMG)</i>	58
---	-----------

4. Perspectivas de criticidade nas aulas de línguas estrangeiras <i>Ana Cláudia Turcato de Oliveira (UFT)</i>	77
---	-----------

5. Letramento crítico no ensino de inglês: questões de gênero nas brechas do livro didático <i>Helenice Nolasco Queiroz (IFSULDEMINAS)</i>	89
--	-----------

6. Literatura e letramento crítico no ensino de língua inglesa: possibilidades na sala de aula de uma escola pública **121**
Caroline Martins dos Santos (UFMG)

7. Alunos surdos aprendendo inglês: letramento crítico na Educação de Jovens e Adultos (EJA) **145**
Felipe de Almeida Coura (UFT)

8. Role Playing Games: uma experiência de prática de ensino e estágio supervisionado em língua inglesa e literatura na UFT **166**
Fábio Nascimento Sandes (UFT)

APRESENTAÇÃO

Estamos vivendo momentos em que se tem falado muito sobre *pós-verdade*. O termo, mesmo já existindo há alguns anos, está se tornando mais difundido, principalmente quando relacionado a fatos políticos acontecidos nos últimos meses. Nessa perspectiva, há quem fale que existem aqueles que possuem uma “cognição preguiçosa”, ou seja, ficam sabendo de algo que ocorreu e, sem verificar sua veracidade, acredita, curte e compartilha. Em tempos em que as redes sociais têm tomado, consideravelmente, horas do nosso dia, o prazer por espalhar textos, vídeos e fotos, devido ao primeiro impacto gerado ao baixá-las, vem causando interpretações e até atitudes que pouco ou nada contribuem para a sociedade, apenas a confundem.

De acordo com Janks (2012)¹, o deslocamento do consumo de conhecimento para a produção de conhecimento evidente na Web 2.0, tem destituído formas prévias de autoria e propriedade. A autoria passou a ser confrontada através de novas formas de produção textual na geração da Internet. Esses processos resultam, segundo a autora, em uma fácil e contínua transformação textual que desestabiliza a própria noção de “texto”. Daí resulta também os aspectos sociais e semióticos borrando as estruturas e fronteiras. Convenções, gramáticas, gêneros, formas semióticas estão todos em estado de fluxo e as fronteiras entre a informação e o conhecimento, fato e ficção são fluidas.

Nesse emaranhado de informações que alunos e professores estão envolvidos, a Linguística Aplicada, articulada a tantas outras áreas do conhecimento, tem trazido contribuições significativas no que se refere ao ensino de línguas. Através do trabalho com as mais variadas formas de texto, há a possibilidade de se aprender um idio-

1 JANKS, H. English Teaching: Practice and Critique, Volume 11, Number 1 pp. 150-, 163, 2012 <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n1dial1.pdf>

ma e, ao mesmo tempo, refletir sobre o papel e o posicionamento na sociedade de quem lê. Dessa maneira, partindo do pressuposto da importância de uma educação crítica comprometida com diferentes realidades sociais, alunos e professores podem deixar sua “cognição preguiçosa” e avançar, através da língua, para um posicionamento que contribua para uma cidadania mais participativa. Esse é o contexto dentro do qual precisamos considerar o papel do letramento crítico na educação. Este livro traz, portanto, reflexões e experiências em sala de aula que, de alguma maneira, demonstra que nesses tempos de *pós-verdades*, a escola e a universidade podem proporcionar espaços de discussões, investigações e mudança.

Daniela Silva Costa Campos problematiza a contribuição do professor do Ensino Superior na realização de práticas que auxiliam a promover a congruência entre as expectativas e os hábitos dos alunos e o alcance dos objetivos, tanto para o professor na atualização de metodologias e processos avaliativos, quanto para o desenvolvimento de aprendizagens metacognitivas/autorreguladas por parte dos alunos.

Andréa Mattos aborda temas pouco explorados, porém muito pertinentes e complexos na sala de aula de língua estrangeira, dentre eles: conflito, desigualdade e distribuição de poder. As discussões tentam apontar possíveis caminhos para lidar com essas questões ainda pouco abordadas no cenário brasileiro.

Para entender alguns outros conceitos pertinentes à sala de aula, Mariana Silva traz conceitos sobre letramento, multiletramentos e letramento crítico com base em diferentes autores, proporcionando reflexões sobre o empoderamento de estudantes a partir das aulas de língua.

Ana Cláudia Turcato de Oliveira discute algumas concepções que permeiam a perspectiva crítica na educação, tais como o letramento crítico e a leitura crítica, contribuindo para promover uma reflexão em torno de um ensino de línguas voltado para a emancipação

dos sujeitos, buscando uma sociedade mais justa, mais igualitária, e conseqüentemente, mais democrática.

Nessa perspectiva, o texto de Helenice Queiroz é mais específico e apresenta discussões acerca de gêneros a partir das brechas de livros didáticos de língua inglesa. A autora ainda pondera sobre mudanças sociais, econômicas e tecnológicas na atualidade e como essas questões podem interferir nas escolas.

Já Caroline Santos, em seu texto, traz algumas ponderações sobre a literatura presente nas aulas de inglês de uma escola pública. A autora aponta brechas presentes a partir da relação entre literatura e o ensino gramatical, que podem contribuir para o letramento crítico dos alunos.

Felipe Coura aborda o ensino de língua inglesa para uma turma composta somente por alunos surdos. Focando na leitura e na escrita, o autor traz também considerações sobre o ensino de línguas para surdos no Brasil e apresenta a possibilidade de um ensino crítico de línguas em um contexto que ainda é pouco explorado.

Fábio Sandes apresenta os resultados de uma oficina baseada na utilização de jogos de representação, do inglês *Role Playing Games (RPG)*, que foi desenvolvida em uma turma de 1º ano do Ensino Médio em uma escola estadual do município de Porto Nacional no estado do Tocantins. A oficina foi construída no interior da disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura IV” do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e Literaturas, da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Após a leitura desses capítulos, não há dúvidas de que o ensino e a aprendizagem de línguas nunca esteve tão interativo e tão imaginativo quanto no tempo atual. Em tempos de hibridização do conhecimento, precisamos considerar o lugar do letramento crítico na educação. É o que vemos aqui. Por isso, tenham uma ótima leitura!

1 - A INVESTIGAÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS NO ENSINO SUPERIOR: O PAPEL DOS PROFESSORES

Daniela Silva Costa Campos

Introdução

O processo de democratização/universalização do Ensino Superior, ocorrido nas últimas décadas, não tem sido acompanhado das transformações necessárias para que os alunos continuem motivados a concluir este segmento do ensino, ou que alcancem níveis satisfatórios em competências acadêmicas e profissionais ao final dos cursos (BRASIL, 2013; BAGGI; LOPES, 2010; GOMES; BORGES, 2008).

Baggi e Lopes (2010) alertam para a importância de que, na análise do fenômeno da evasão no ensino superior brasileiro, sejam considerados tanto os aspectos socioeconômicos dos estudantes como questões de ordem acadêmica, por exemplo, as expectativas do aluno em relação ao curso ou à instituição, que podem encorajá-lo ou desestimulá-lo a priorizar a conclusão do seu curso.

O presente capítulo problematiza a contribuição do professor do Ensino Superior na realização de práticas que auxiliem a promover a congruência entre as expectativas e hábitos dos alunos e o alcance dos objetivos, tanto de alunos quanto de professores.

Buscar tal congruência não significa “ceder” às tentativas de banalização das habilidades necessárias e pertinentes ao Ensino Superior, a saber, que os alunos cultivem o pensamento crítico e reflexivo, desenvolvam capacidades de elaboração teórico-conceitual, aprendam a resolver problemas complexos, e que elaborem compe-

tências coerentes às novas exigências do mundo do trabalho (GARCIA, 2009, p. 203).

Este estudo baseia-se em autores que têm se dedicado à construção e validação de instrumentos/questionários que visam à verificação do perfil e/ou autopercepção dos alunos, no intuito de auxiliar o professor na atualização de metodologias e processos avaliativos, além do desenvolvimento de aprendizagens metacognitivas/autorreguladas por parte dos alunos. Tais autores baseiam-se, fundamentalmente, na investigação das variáveis psicológicas envolvidas nos referidos processos, uma vez que mobilizam aspectos como motivação, percepção e comportamentos (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA 2001; ALMEIDA; SOARES, 2004; CHALETA; ROSÁRIO; GRÁCIO, 2006; NOGUEIRA et al., 2011; VASCONCELOS; ALMEIDA; MONTEIRO 2005; VENDRAMINI et al., 2004).

De acordo com essa perspectiva, apresentar-se-á um questionário elaborado pelo autor e aplicado aos alunos da Disciplina Psicologia da Aprendizagem (2016/1) no curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), a fim de demonstrar a possibilidade de adaptação de questionários disponíveis na literatura, por parte de qualquer professor, para verificação de alguns hábitos de estudos dos alunos e desenvolvimento de suas habilidades metacognitivas, ou seja, da percepção sobre os próprios processos de aprendizagem.

Parte-se da hipótese de que os professores do Ensino Superior ainda não têm o hábito de elaborar/aplicar questionários a seus alunos com vistas à permanente investigação das variáveis que podem relacionar-se à qualidade da aprendizagem dos mesmos. Tal realidade pode estar relacionada ao fato de que as competências pedagógicas não têm sido frequentemente cuidadas na formação de professores para o Ensino Superior (ALMEIDA, 2002), ou porque tal prática tem um caráter psicológico, que ultrapassa o conteúdo teórico específico da cada disciplina.

Lafortune e Saint-Pierre (1996), ao pesquisarem fatores que

levam à resistência/dificuldade de professores em realizarem atividades percebidas como tendo um caráter psicológico, elencam os seguintes aspectos: os professores interrogam-se quanto à importância das mesmas; dizem que intervir sobre aspectos um pouco mais psicológicos não faz parte do seu papel; ressaltam a falta de tempo para utilizar atividades que ultrapassam o conteúdo teórico. As autoras destacam que, em alguns casos, a falta de tempo é utilizada como pretexto, e que razões mais profundas estão em causa.

Os professores sentem insegurança em tentar novas experiências: *um professor sente-se sempre inseguro face a uma nova atividade*. No entanto, se lhe fornecermos meios concretos para o conseguir e *se ele o consegue graças ao material fornecido, ele será mais inclinado a utilizar outras atividades escritas pelos mesmos autores*. Essa insegurança parece advir, sobretudo, da falta de modelo e, tal como salienta um especialista, não devemos esquecer que toda modificação traz reticências e receios (LAFORTUNE e SAINT-PIERRE, 1996, p. 271, grifos da autora).

Justifica-se, portanto, o presente estudo, pela demonstração de que a elaboração e a utilização de instrumentos para verificação da realidade dos alunos podem ser aliadas ao trabalho com os conteúdos específicos, uma vez que podem ser elaborados instrumentos simples e adaptados, de acordo com o contexto da disciplina e dos alunos matriculados em cada turma. Além disto, a revisão bibliográfica demonstra que a utilização dos instrumentos de verificação do perfil e/ou hábitos de estudos dos alunos, além de auxiliar o professor na adaptação e reflexão permanente sobre metodologias e processos avaliativos, auxilia a construção de aprendizagem autônomas/autorreguladas pelos alunos, contribuindo para que sintam-se protagonistas e não meros coadjuvantes no “novo” ambiente.

Universalização x qualidade no ensino superior

Nos últimos anos, especialmente entre os anos de 1990 e 2010, o Brasil assistiu a um notável processo de crescimento de seu ensino superior. Todavia, a Educação Superior brasileira vem se deparando com a problemática da não permanência (evasão) e não conclusão dos cursos. Ao observar a evolução do número de ingressantes nos últimos anos, fica evidente que a matrícula tem aumentado significativamente; no entanto, não se tem garantido a frequência do aluno até o final do curso (BRASIL, 2013b).

A evasão no ensino superior brasileiro é um fenômeno grave que acontece tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, e tem merecido estudos tanto dos gestores públicos, quanto de pesquisadores nas próprias universidades (BRASIL/MEC, 2013; BAGGI; LOPES, 2010).

No que tange às questões de ordem acadêmica, os desafios às Instituições de Ensino Superior (IES) são inúmeros, uma vez que neste mesmo período de expansão ocorreram profundas mudanças sociais, econômicas e culturais diante das quais a Universidade é chamada a rever teorias, modelos e práticas, com vistas a desenvolver o senso crítico e autonomia, imprescindíveis à formação dos alunos em nível superior.

Garcia (2009) ressalta que a necessidade de mudanças significativas no ensino superior nas últimas décadas aparece como um fenômeno mundial, tema que mobilizou a Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris, pela Unesco, no final dos anos 90.

Autores de diversos países convergem diante da constatação de que o processo chamado de democratização/universalização do Ensino Superior não tem sido acompanhado das transformações necessárias, para que os alunos ingressantes sintam-se motivados a concluir este segmento do ensino, ou que alcancem níveis satisfatórios

em competências acadêmicas e profissionais ao final dos cursos.

Demo (2005) denuncia que a Universidade brasileira adormeceu sobre o discurso da inovação histórica, “inovando sem inovar-se” e inventando modelos dedicados apenas ao repasse caricaturado de conhecimento e oferecendo ao mercado recursos humanos que, entrando em uma empresa moderna, precisam aprender tudo de novo.

Almeida e Soares (2004) discutem o sucesso escolar e o desenvolvimento psicossocial dos universitários e destacam que passamos de um “ensino de elite” para um “ensino de massas” e que a universidade, como está, ainda não se adaptou suficientemente para atender a esta nova realidade.

Vendramini et al. (2004) afirmam que o estabelecimento de um ambiente acadêmico e social apropriado à integração e ao desenvolvimento do aluno, não será suficiente se não for percebido por ele como um contexto propício e como oportunidade de vivenciá-lo de forma ativa.

Sua integração será maior, à medida que perceber congruência entre suas expectativas e o que a universidade proporciona para o alcance dos objetivos pretendidos. Todavia, só o conhecimento sobre os fatores que envolvem essa interação é que poderão subsidiar a instituição para a implementação de ações remediativas, preventivas e desenvolvimentais (VENDRAMINI et al., 2004, p. 206).

Portanto, conhecer as expectativas e os hábitos dos alunos torna-se um fator essencial para a elaboração de políticas e propostas pedagógicas com vistas à construção de aprendizagens mais significativas e a minimizar a evasão.

A legislação brasileira prevê que, em cada Projeto Político Pedagógico dos cursos (PPCs) de Ensino Superior, esteja descrito o perfil geral do graduando. Neste sentido, confere às Instituições de Ensino Superior a tarefa de pesquisar as características e expectativas

dos alunos no intuito de promover maior engajamento às demandas próprias deste segmento. Este perfil apresenta características sociais, econômicas, culturais e, por vezes, características psicológicas (motivacionais e comportamentais) dos estudantes.

Considerando os diversos aspectos que perfazem o perfil dos alunos, promover a congruência entre esses aspectos e o alcance dos objetivos pretendidos, por alunos e instituição, deve envolver os diversos setores e atores que compõem a instituição de ensino superior. Além disto, a elaboração dos PPCs tem um prazo relativamente longo de validade e, em geral, não se realizam modificações do perfil do egresso ao longo desse prazo, o que indica a necessidade de pesquisas complementares no decorrer dos semestres letivos.

Nogueira et al. (2011) ressaltam que vários “recortes” podem ser feitos quando se pensa em analisar um dos polos do processo ensino-aprendizagem: o estudante ou o aprendiz, pois o estudante universitário faz-se conhecer pelas suas características pessoais, incluindo-se suas motivações, preferências, necessidades diversas, conjunto de valores, condições para agir no contexto acadêmico e limitações.

O papel do professor no processo de integração do aluno ao Ensino Superior

O professor do Ensino Superior não tem como negar o papel crucial que lhe cabe no auxílio às modificações profundas e necessárias para aumentar a congruência entre as expectativas dos alunos ingressantes e o alcance dos objetivos pretendidos, tanto pelos alunos, quanto pelos professores em suas disciplinas específicas.

Além dos investimentos permanentes em suas áreas de conhecimento específico, de engajamento político e ético às suas Instituições, não há como “fechar os olhos” para a necessidade de leituras e reflexões sobre o viés psicopedagógico que envolve o trabalho do professor.

É sabido por todos que partilham colegiados universitários na atualidade, que ali perpetuam, há anos, angústias e queixas em relação aos maus resultados dos alunos em avaliações, queixas que, aos ouvidos de profissionais das áreas de pedagogia e psicologia, tendem a ecoar com maior impacto. Não que, nós, profissionais dessas áreas, estejamos imunes aos fracassos de nossos alunos, mas pelo fato de que, no cerne de nossas formações, há a discussão sobre a intrínseca relação entre aquilo que é promovido pelo professor e os resultados dos alunos.

Além da afirmação de que, frequentemente, as competências pedagógicas não merecem a devida atenção no Ensino Superior, Almeida e Soares (2004) apontam outro aspecto que auxilia a compreensão da atuação do professor diante do processo denominado de “democratização do Ensino Superior”.

Habitualmente, assumiram-se expectativas elevadas face aos alunos que chegam à Universidade. Tais expectativas elevadas, ainda que presentes nalguns professores, decorrem quer de uma lógica de Universidade elitista do passado, quer de uma prática selectiva instalada no acesso do Ensino Superior. Nem sempre, no entanto, tais expectativas são realistas, nem sempre tais expectativas dos professores são favoráveis à integração destes alunos na Universidade (ALMEIDA; SOARES, 2004, p. 21).

É certo que determinadas linhas de pesquisa afirmam que ter altas expectativas em relação aos alunos é fator *sine qua non* para um bom desempenho dos mesmos (LEMOV, 2013). Contudo, a proposta do presente capítulo baseia-se na prerrogativa de que também é necessário verificar, permanentemente, as expectativas e a realidade objetiva dos próprios alunos, com foco na atualização de metodologias e práticas avaliativas, e em minimizar a frustração de professores e alunos diante dos resultados obtidos.

Se, por um lado, afirmamos que os alunos já trazem conceitos, hábitos e crenças que devem ser valorizados pelos professores, Garcia (2009) acrescenta o quanto estas crenças e hábitos são influenciados pelas estratégias avaliativas utilizadas pelos professores. O autor afirma que, desde a forma como os alunos planejam e utilizam o tempo dos estudos, atribuem prioridade e significado às diversas tarefas acadêmicas, até a forma como realizam anotações são influenciadas pela maneira como os professores conduzem os processos avaliativos.

As pesquisas sobre as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem e o debate sobre suas implicações para o desenho de novas práticas pedagógicas vêm avançando há décadas. Se, de um lado, observamos, entre os teóricos, o argumento de que deveríamos transformar e avançar as práticas de ensino de forma a adaptá-las às abordagens de aprendizagem dos alunos, por outro, há uma preocupação relacionada à influência exercida pelas práticas avaliativas acerca de como os alunos decidem por determinada abordagem de aprendizagem (GARCIA, 2009, p. 208).

O autor distingue entre as estratégias avaliativas: as que tendem a promover aprendizagens “superficiais” e as que tendem a promover aprendizagens “profundas”. As primeiras mantêm os alunos em atitudes mais passivas, de aceitação irrestrita das informações fornecidas pelos professores e materiais didáticos, bem como à memorização de conteúdos factuais, desarticulada de compreensão efetiva e significativa. Já as estratégias que tendem a promover aprendizagens “profundas” envolvem o esforço efetivo de análise e compreensão de conceitos e princípios, subjacentes ao material de estudo, e articuladas ao modo de lidar com situações-problema em contextos novos e mais próximos da atuação profissional.

Almeida (2002) corrobora que as teorias atuais da aprendizagem devem salientar o papel ativo do aluno, o que implica a ne-

cessidade de auxiliar os alunos a desenvolverem maior autonomia, chegando-se a uma aprendizagem autorregulada, aprendizagem que está relacionada ao conhecimento de suas próprias características e das habilidades pedagógicas dos professores em promovê-la.

Portanto, no intuito de promover maior engajamento dos alunos nos seus próprios processos de aprendizagem, cabe ao professor tanto a criação de estratégias de verificação das crenças e hábitos de estudos de seus alunos, quanto sua conscientização sobre a influência de suas avaliações nos hábitos e modalidades de aprendizagem. E, como vimos, no contexto atual, é urgente ter como objetivo a aquisição de aprendizagens profundas.

Instrumentos/questionários para verificação das crenças e hábitos de estudos dos estudantes

Pesquisadores portugueses têm se destacado na elaboração de questionários padronizados para verificação do perfil dos estudantes no Ensino Superior, em especial, de características psicológicas do perfil dos mesmos, com vistas a instrumentalizar professores em seus planejamentos e elaboração de intervenções, além de auxiliar a promoção de aprendizagens autorreguladas pelos alunos.

O Questionário de Vivências Acadêmicas – QVA considera várias dimensões de ajustamento acadêmico, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Este questionário de autorrelato é constituído por 170 itens, distribuídos por 17 subescalas, cobrindo dimensões pessoais, relacionais e institucionais da adaptação dos estudantes ao contexto universitário. Para cada um dos itens que compõem os instrumentos, os sujeitos deverão decidir o seu grau de acordo/desacordo para cada uma das situações apresentadas, em uma escala *likert* de cinco pontos (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2001, p.8).

O Inventário de Atitudes e Comportamentos Habituais de

Estudo – IACHE (TAVARES et al., 2004) é um questionário multi-dimensional dos métodos de estudo constituído por 44 itens. Abarca dimensões cognitivas, motivacionais e comportamentais, sendo formado por cinco subescalas: enfoque compreensivo; enfoque reprodutivo; percepções pessoais de competência; envolvimento no estudo e organização das atividades de estudo. O formato da escala é tipo *likert*, de cinco pontos, consoante o grau de acordo dos estudantes. Tal inventário fora utilizado por Vasconcelos et al (2005) para analisar os métodos de estudo de uma amostra de alunos do 1º ano de uma Universidade de Portugal, no momento de ingresso na Universidade.

A Escala de Condições de Estudo elaborada por Oliveira e Oliveira (2007) apresenta 21 afirmativas que abordam assuntos relacionados às condições de estudos de universitários. As alternativas de respostas estão dispostas em escala *likert* de 4 pontos, indicando a concordância do estudante em relação a cada afirmação presente na escala.

Chaleta, Rosário e Grácio (2006) elaboraram um questionário qualitativo, diferente dos três instrumentos anteriormente citados (que são questionários quantitativos), com o objetivo de conhecer as atribuições causais dos estudantes do ensino superior sobre o seu sucesso acadêmico. Os dados apresentados foram obtidos a partir de um questionário aberto aplicado a 500 estudantes do 1º ano e do 4º ano de oito licenciaturas. A análise realizada indicou que, de um modo geral, os estudantes referiam valores idênticos a causas internas (inteligência, memória, cansaço, nervosismo, motivação e esforço) e a causas externas (sorte, dificuldade das provas de avaliação e subjectividade do professor).

No Brasil, Nogueira et al. (2004) elaboraram o Questionário de Hábitos de Estudo para estudantes universitários. O instrumento piloto era composto por 97 itens em escala com cinco alternativas de resposta do tipo *likert*. O referido instrumento, inicialmente, foi constituído de 12 fatores, os quais seguem na seguinte ordem: interesse geral para aprender; organização e planejamento de estudo; uso de

tecnologias; atenção e esforço em classe; facilidade para memorizar e recordar o aprendido; leitura com compreensão eficaz; estudo individual em casa; preparação para as avaliações; busca pela atualização acadêmico-profissional; anotações da matéria e leituras; flexibilidade e iniciativa ao estudar; estudo em grupo; todos atinentes ao tema “hábitos de estudo”, organizados em “janelas” identificadas por letras alfabéticas em que somente o seu completo preenchimento permitia prosseguir para o próximo item e conjunto de questões pertinentes.

Vendramini et al. (2004) apresentaram a construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). Trata-se de uma escala que investiga a percepção do universitário sobre condições contextuais, interacionais e pessoais envolvidas na vida universitária, por meio do grau de concordância com relatos que envolvem essa situação/tema, gerando resultados inferenciais sobre a integração do estudante ao ensino superior. Dimensões como: formação acadêmica anterior, relacionamento, envolvimento com atividades universitárias, escolha do curso, desempenho acadêmico, habilidades para o estudo, condições de estudo, condições externas, condições de saúde física e psicológica e ambiente universitário constaram na escala.

Nas referências bibliográficas sobre os citados instrumentos não se têm acesso aos questionários na íntegra, mas é possível compreender os aspectos que os pesquisadores desejavam investigar. Além disso, na descrição dos resultados, é possível verificar o quanto o conhecimento das variáveis pesquisadas pode auxiliar a realização de intervenções por professores e gestores.

Para a utilização dos instrumentos descritos em novas pesquisas é necessária autorização por escrito por parte dos autores. Todavia, o que se propõe no presente artigo é que, a partir das variáveis e resultados publicados, os professores produzam os próprios instrumentos com vistas a ampliar a compreensão dos fatores que podem interferir nos processos de engajamento e aprendizagem dos próprios alunos. E, se desejarem, aprofundarem-se neste campo de pesquisa.

A construção do questionário

Contexto

Após quatro semestres consecutivos ministrando a disciplina de Psicologia da Aprendizagem no curso de Letras da UFT (Campus de Porto Nacional), modifiquei a proposta de avaliação: antes, realizava avaliações de maneira mais espaçada no cronograma, envolvendo diversas abordagens estudadas em uma mesma avaliação; no presente semestre decidi realizar avaliações mais curtas e com maior frequência.

Essa modificação foi realizada com base em pesquisas em Psicologia Cognitiva que afirmam que a resolução mais frequente de testes favorece a memória, sobretudo em longo prazo, tem ainda grandes vantagens na aprendizagem efetuada pelos aprendizes. Além disso, distribuir as matérias de estudo por diferentes sessões, em vez estudar enormes quantidades de matérias em uma única e prolongada sessão de estudo, apresenta vantagens no domínio do estudo (MADALENO, 2013).

A proposta fora compartilhada com os alunos no início do semestre letivo, uma vez que uma avaliação adequada requer explicitação de antemão dos critérios que serão utilizados, para dar conta do nível de produção dos alunos (Garcia, 2009, p. 6).

Todavia, logo na entrega de uma destas propostas avaliativas aos alunos (com base, fundamentalmente, em dois textos articulando teoria e prática na abordagem de um único autor), os mesmos demonstravam-se ansiosos e afirmavam não estarem “preparados”. A data da referida avaliação havia sido agendada com 15 dias de antecedência.

O resultado qualitativo e quantitativo, após a correção, permaneceu dentro da média do que vinha sendo verificado em anos anteriores, resultados considerados medianos, ou seja, próximos à média de 60% de aproveitamento. Nesse sentido, as modificações realizadas

não tiveram o impacto esperado no sentido de melhorar o desempenho dos alunos ou apresentar vantagens no hábito de estudo por parte dos mesmos.

Diante deste contexto, decidi elaborar e aplicar um questionário aos alunos da disciplina para melhor compreender as variáveis envolvidas nos hábitos de estudos e nos resultados avaliativos dos alunos, além de tentar envolvê-los, cada vez mais, nos próprios processos de aprendizagem.

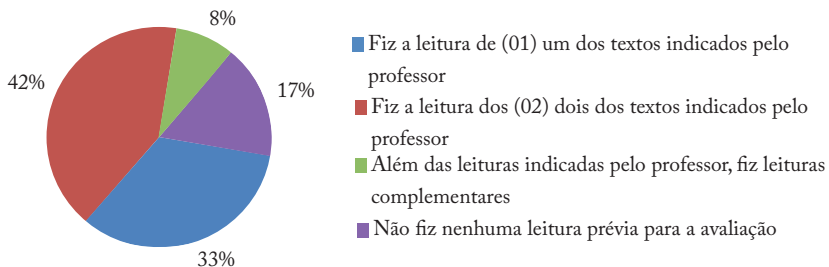
Instrumento e resultados

O instrumento visa a verificar a quantidade e qualidade de leitura realizada, a motivação e/ou fatores envolvidos na realização (ou não) das leituras; a capacidade de dedicação às leituras acadêmicas e o parâmetro de leitura considerado “ideal”.

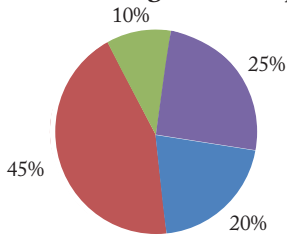
As questões e alternativas foram com base nos questionários disponíveis na literatura e observações e conversas cotidianas com os alunos. Tais observações e conversas podem subsidiar algumas hipóteses que auxiliam a elaboração das alternativas.

A turma é composta por 26 alunos, sendo que 24 alunos responderam ao questionário. Seguem as questões e as respostas, expressas em porcentagem, de cada uma delas.

1) Sobre sua preparação para a avaliação, escolha UMA das alternativas:

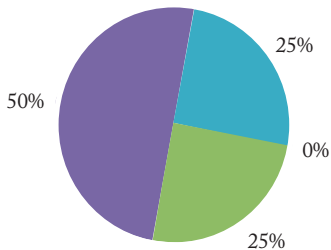


2) Caso tenha feito alguma leitura prévia, escolha UMA das alternativas:



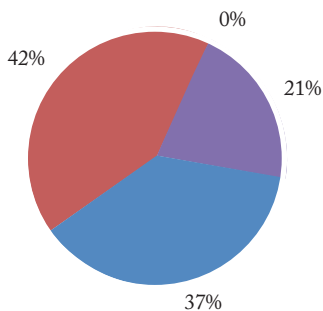
- Li rapidamente o(s), sem sublinhar ou fazer anotações/resumos
- Li rapidamente o(s), textos, mas fazemos anotações sobre aspectos que me pareciam mais importantes
- Li com tempo para fazê-lo, mas sem sublinhar ou fazer anotações/resumos
- Li com tempo para fazê-lo, sublinhando e anotando aspectos que me pareciam importantes

2) Caso NÃO tenha feito nenhuma leitura indicada pelo professor, escolha UMA das alternativas :



- Não li porque á me sentia preparado para realizar a avaliação a partir das aulas
- Não li porque não me sinto motivado pelo tema
- Não li porque meus afazeres domésticos tomam todo o meu tempo fora da Universidade
- Não li porque trabalho durante os dois outros turnos em que não estou na Universidade
- Não li porque tenho dificuldade em me concentrar/ dedicar a leituras

4) Sobre a qualidade de sua leitura, escolha UMA das alternativas:



- Consgo me concentrar por mais de uma hora em leituras acadêmicas
- Em média, consigo me dedicar meia hora em leituras acadêmicas
- Somente consigo me dedidar à leitura de temas de meu interesse
- Não Consigo me concentrar em leituras fora do horário da aulas na Universidade (não por falta de tempo, mas por dificuldade / ou falta de hábito)

5) Você considera o volume de leituras solicitado para a avaliação (12 páginas de papel ofício):

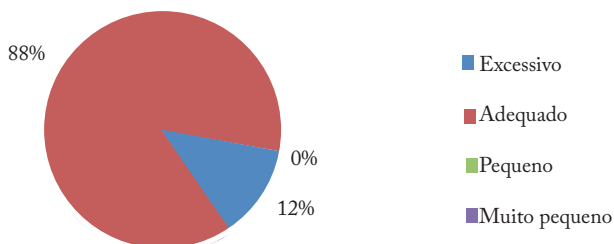


Figura 1.1 – Quantificação das respostas dos questionários da pesquisa

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Análise dos resultados

Na aula seguinte ao preenchimento do questionário e, antes mesmo de receberem suas avaliações corrigidas, o professor apresentou os resultados tabulados aos alunos e promoveu a discussão aberta sobre os mesmos. Todos os aspectos que serão descritos foram expostos e discutidos oralmente com os alunos.

A verificação de que 50% dos alunos não leram todo o material indicado é um dado relevante: 04 alunos não realizaram nenhuma leitura (17%) e 08 alunos fizeram a leitura somente de um dos textos indicados (33%). Considerando que buscou-se indicar menor quantidade de textos/anotações como subsídio (em relação ao que vinha sendo indicado para avaliações anteriores), o dado não corresponde à expectativa do professor de que, com essa nova metodologia de avaliação, o índice de realização de leituras seria mais alto.

Entretanto, ao verificarmos que 88% dos alunos consideraram o volume de leituras “adequado”, pode-se afirmar que houve aproximação entre as expectativas dos alunos e a proposta do professor neste quesito, o que se torna um importante referencial para propostas posteriores.

Muitas vezes, escutamos dos alunos, como justificativa para a “não leitura”, que há um volume excessivo de páginas/anotações a serem lidas. Para os alunos da disciplina e do semestre em questão, essa variável é pouco relevante para a análise da “não leitura”. Quanto à autorregulação das aprendizagens, é relevante os alunos reconhecerem que o fato de não lerem toda a indicação do professor não pode ser justificado pela quantidade de material. Esse reconhecimento foi possível através da reflexão sobre os próprios parâmetros de quantidade “ideal” de leitura/estudo promovida pelo questionário.

Sobre a quantidade/qualidade da leitura dos alunos (independentemente do segmento de ensino), a literatura em Psicologia Cognitiva tem ressaltado que, mais do que a quantidade de leitura, é preciso atentar-se para a qualidade da mesma (MADALENO, 2013).

Considerando algumas condições “ideais” de estudo e aprendizagem, como tempo de dedicação e utilização de estratégias como sublinhar e fazer anotações, apenas 25% dos alunos (dentre os que realizaram alguma leitura) fazem leituras nessas condições. Ontoria et al (2004) afirmam que as estratégias de aprendizagem são aprendidas, portanto, devem merecer atenção nos planejamentos dos professores do Ensino Superior.

Neste sentido, os resultados indicam a necessidade de que o professor da disciplina em questão aumente o foco no auxílio à utilização de estratégias de anotação e leitura. No que diz respeito à autorregulação por parte dos alunos, as questões relativas à qualidade de leitura/estudo mobilizaram a percepção sobre a interferência da utilização das estratégias de aprendizagem no desempenho e motivá-los quanto à utilização das mesmas.

Sobre a capacidade de concentração em leituras acadêmicas (de forma genérica), 21% dos alunos (05 alunos em número absoluto) afirmam que não conseguem se concentrar em leituras fora do horário das aulas na Universidade (não por falta de tempo, mas por dificuldade / ou falta de hábito). Este dado é bastante relevante con-

siderando que se trata de alunos que estão cursando o 6º período de um curso de graduação.

É importante destacar que 03 dos alunos que marcaram esta alternativa também afirmaram, em alternativa anterior, que realizaram a leitura dos dois textos indicados, inclusive fazendo anotações. Ou seja, as respostas nos auxiliam a constatar que nem sempre a realização de leitura/estudo com a utilização de algumas estratégias de aprendizagem por parte dos alunos significa capacidade de concentração.

As questões relativas à capacidade de concentração presentes no questionário podem auxiliar os alunos quanto à percepção desta variável tão relevante no processo de aprendizagem, assim como incitar o professor a realizar pesquisas relacionadas aos fatores que podem interferir diretamente na nesta habilidade.

A variável “motivação” foi superficialmente considerada no questionário em questão (na alternativa “Não li porque não me sinto motivado pelo tema”), mas os questionários citados como referência para o presente artigo consideram-na como uma das variáveis mais relevantes no processo de aprendizagem. Neste sentido, merece maiores investigações posteriores.

Dentre a porcentagem de alunos que não realizaram qualquer leitura/estudo, predominam fatores externos aos indivíduos, como excesso de afazeres domésticos ou jornada dupla de trabalho. A dificuldade de concentração ou falta de motivação não aparecem como fatores predominantes.

Considerações finais

Além das análises realizadas, diversas outras perspectivas podem ser verificadas, especialmente, no que diz respeito às possíveis variáveis a serem investigadas, no intuito de aproximar as expectativas e intervenções dos professores às características de seus alunos.

Cada professor que se dispuser a iniciar a realização de inves-

tigações sobre o perfil e/ou hábitos de estudos de seus alunos dará prioridade a aspectos que se relacionem mais diretamente aos interesses e particularidades de sua área de estudo, além de aspectos da sua própria personalidade.

No estudo em questão, realizou-se a verificação do perfil após uma atividade avaliativa. Entretanto, tal verificação pode ser realizada em vários outros momentos do planejamento, visando focos diferentes no que diz respeito à compreensão das variáveis acadêmicas que podem influenciar na qualidade da aprendizagem.

Não se deve confundir, entretanto, a abordagem aqui apresentada àquilo que pesquisadores denominam de avaliação diagnóstica (COLL et al, 2004). A avaliação diagnóstica diz respeito às investigações relativas aos conhecimentos prévios sobre temáticas específicas das disciplinas ministradas e não sobre aspectos psicopedagógicos envolvidos no processo de aprendizagem.

A elaboração de questionários aos alunos pressupõe algum estudo prévio sobre os fatores que serão investigados, e, sobretudo, pressupõe motivação em conhecer melhor os alunos e em auxiliá-los a compreenderem os próprios processos de aprendizagem e de engajamento com o estudo.

Vale ressaltar que as variáveis envolvidas na adaptação e bom desempenho dos alunos no ensino superior são inúmeras e, muitas delas, extrapolam fatores psicológicos ou pedagógicos. Entretanto, não há como negar que a mediação desses últimos deve merecer atenção do professor do Ensino Superior, caso esteja imbuído do propósito de auxiliar a diminuição da evasão e a melhoria do desempenho dos estudantes, especialmente, nas habilidades próprias a este segmento de ensino.

Referências

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: construção do questionário de vivências acadêmicas. *Methodus: revista científica e cultural*, v.3, n.5, p. 3-20, 2001.

ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 6, n. 2, p. 155-165, 2002.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. *Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. Estudante universitário: Características e experiências de formação*, p. 15-40, Taubaté: Cabral Editorial, 2004.

BAGGI, C.; LOPES, D. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: Uma discussão bibliográfica. *Avaliação*, Campinas, v.16, n.2, p.355-374, 2011,

BRASIL **Censo escolar da educação básica 2012**. Resumo técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2013a.

BRASIL.. **Relatório técnico**. Estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil, como subsídio ao Conselho Nacional de Educação para a formulação de políticas públicas que possibilitem a melhor distribuição da oferta de vagas no ensino superior de graduação. 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19/05/2017.

CHALETA, M. E.; ROSÁRIO, P.; GRÁCIO, M. L. Atribuição causal do sucesso acadêmico em estudantes do ensino superior. In: Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia. 2006. *Anais...*, Porto, 2006.

COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J.. *Desenvolvimento psicológico e educação*. v. 3. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

DEMO, P. Conhecimento e vantagem comparativa. O Público e o Privado, Fortaleza, n. 5, p. 191-207, jan./jun., 2005.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 20, n. 43, p. 201-213, 2009.

GOMES, C. M. A.; BORGES, O. Avaliação da validade e fidedignidade do instrumento crenças de estudantes sobre ensino-aprendizagem (CrEA). *Ciências & Cognição*, v. 13, n. 3, p. 37-50, 2008.

GRÁCIO, M. L. F.; ROSÁRIO, P. Olhares dos estudantes sobre o que torna difícil o aprender. In: X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica. Universidade do Minho. *Anais...*, Braga, Portugal. 2004.

LAFORTUNE, L.; SAINT, L.; CHAVES, J. A afectividade e a metacognição na sala de aula. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

LEMOV, D. Aula nota 10: 49 técnicas para se tornar um professor campeão de audiência. São Paulo: Livros de Safra, 2013.

MADALENO, A. M. C. **Olhares sobre o estudo dos alunos**: trabalho exploratório no Ensino Secundário. Madeira: Universidade da Madeira. Dissertação de Mestrado.

NOGUEIRA, A. et al. Questionário de Hábitos de Estudo para estudantes universitários: validação e precisão. *Paidéia*, v. 21, n. 50, p. 363-371, set.-dez. 2011.

OLIVEIRA, K. L. de; OLIVEIRA, R. A. M. Propriedades psicométricas de uma escala de condições de estudo para universitário. *Avaliação Psicológica*, v. 6, n. 2, p. 181-188, 2007.

ONTORIA PEÑA, A.; GÓMEZ, J. P.; RUBIO, A. M. **Potencializar a capacidade de aprender e pensar**: o que mudar para aprender e como aprender para mudar. São Paulo: Madras, 2004.

VASCONCELOS, R. M.; ALMEIDA, L. da S.; MONTEIRO, S. C. Métodos de estudo em alunos do 1º ano da universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 195-202, 2005.

VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros et al. Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 2, p. 259-268, 2004.

TAVARES, J. et al. *Inventário de atitudes e comportamentos habituais de estudo* - IACHE. Universidade de Aveiro/Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação, Portugal, 2004.

2 – INTERAÇÃO, CONFLITO, DESIGUALDADE E PODER NA SALA DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Andréa Machado de Almeida Mattos

Introdução

A aprendizagem de língua estrangeira (LE), principalmente o inglês, tem sido foco de pesquisas em Linguística Aplicada (LA) já há mais de meio século. Aprender uma língua estrangeira nem sempre é uma tarefa fácil. Como se sabe, é possível aprender uma língua estrangeira basicamente de duas maneiras: através da chamada aprendizagem “natural”, que ocorre quando o aprendiz encontra-se inserido na cultura da língua-alvo, ou seja, quando a aprendizagem acontece no próprio país onde a língua é falada, ou através da instrução, quando há um professor, em aulas particulares ou em sala de aula com outros aprendizes.²

O objetivo deste trabalho é contribuir para uma melhor compreensão dos conflitos, das questões de desigualdade e da distribuição do poder na sala de aula de Língua Estrangeira (LE). O foco deste trabalho está, portanto, centrado na sala de aula. A sala de aula de LE, enquanto objeto de pesquisa, não é exatamente uma novidade, contudo, mantém-se ainda um contexto pouco compreendido devido às relações extremamente complexas que abriga: as relações entre seus participantes, professores e alunos (BULLIO; DEL-RE, 2010).

Para compreender o complexo processo de aprendizagem de uma LE, a pesquisa em sala de aula tem sido bastante usada como forma de conhecer esse contexto específico em que convive grande

parte dos aprendizes de LE. Segundo Allwright e Bailey (1991), a pesquisa em sala de aula teve início durante os anos 60 e coincide, portanto, com o início dos estudos em LA (BLOCK, 2003; CELANI, 1992). Tendo como principal objeto de estudo aquilo que acontece dentro da sala de aula e como objetivo inicial fornecer *feedback* a professores novatos sobre o seu desempenho pedagógico, esse tipo de pesquisa seguiu diferentes caminhos. Inicialmente, houve a corrida pelo melhor método: acreditava-se que havia um método ideal para se ensinar/aprender uma segunda língua, e as pesquisas objetivavam descobrir tal método (MATTOS, 2000).

Ao final dos anos 60, contudo, as principais pesquisas realizadas para provar a superioridade de um ou outro método mostraram-se inconclusivas. As pesquisas em sala de aula deixaram, então, de focalizar o produto da aprendizagem de LE (ex: resultados de testes) e passaram a se preocupar mais com o processo de aprendizagem. Assim, surgiram pesquisas sobre: a interação ocorrida na sala de aula; o discurso utilizado na sala de aula; o papel das negociações de significado no aprendizado do aluno; o papel do professor, entre outras (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; BLOCK, 2003; MOITA LOPES, 1996; STERN, 1983; WOODS, 1996). No entanto, apesar de vários pesquisadores ao redor do mundo manifestarem grande interesse pela sala de aula de LE, ela continua um mistério em muitos de seus aspectos. Muitas dessas pesquisas ainda hoje se mostram profícuas. O estudo da interação em sala de aula, por exemplo, tem-se mostrado bastante produtivo para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula de LE e várias são as pesquisas sobre esse assunto (ver, por exemplo, BAILEY; NUNAN, 1996; BULLIO; DEL-RÉ, 2010; TSUI, 1995; 2001).

Recentemente, outro assunto tem sido foco de pesquisas na área da LA. Na virada deste milênio, questões de desigualdade e poder, que se revelam também através da interação na sala de aula de LE, tornaram-se pontos importantes para a compreensão do proces-

so de aprendizagem. São estas questões inter-relacionadas – interação, conflito, desigualdade e poder – que norteiam este trabalho.

A próxima seção fará uma revisão das pesquisas sobre interação em sala de aula de língua estrangeira e apresentará as principais conclusões obtidas. Na seção seguinte, serão discutidos textos e pesquisas que abordam as questões de poder na sala de aula. Em seguida, o contexto da pesquisa e seus participantes serão apresentados. Também será relatado o evento específico que deu origem a esta pesquisa. Por fim, serão apresentados os dados coletados e os resultados serão analisados e debatidos.

As pesquisas sobre interação em sala de aula de LE

O estudo da interação em sala de aula está no cerne das pesquisas sobre a sala de aula de LE. Tsui (2001) explica que “o termo *interação em sala de aula* se refere à interação entre professor e alunos ou entre alunos” (p. 120).³ A princípio, segundo a autora, as pesquisas sobre interação eram conduzidas a partir do ponto de vista de observadores externos, eram comumente “prescritivas” e “focalizavam a linguagem usada por professores e alunos, a interação gerada e seu efeito na aprendizagem de L2”⁴ (p. 120).

Essas pesquisas preocupavam-se em descrever, por exemplo, a

3 Grifo no original. Tradução minha, assim como todos os demais trechos traduzidos a partir de originais em inglês neste artigo.

4 O termo ‘segunda língua’ (L2) distingue-se do termo ‘língua estrangeira’ (LE), embora em muitos casos sejam também usados indistintamente. O primeiro termo normalmente refere-se à aprendizagem de uma outra língua (língua-alvo), que não a língua materna do aprendiz, em contextos em que a língua-alvo é falada como primeira língua local. Já o termo LE comumente refere-se às situações em que a língua-alvo é aprendida fora dos contextos onde funcione primordialmente como primeira língua local. Para outras discussões a respeito desses termos, ver Jordão (2014). Neste trabalho, o termo LE será usado preferencialmente, usando-se o termo L2 quando o termo tiver sido originalmente usado no texto em questão.

estrutura das perguntas feitas pelo professor, as respostas dos alunos, o conseqüente *feedback* dado pelo professor e o sistema de alocação de turnos em sala de aula (TSUI, 2001), este último ponto também amplamente abordado em estudos na área de Análise do Discurso (MCCARTHY, 2001). Os resultados dessas pesquisas eram frequentemente relacionados à aprendizagem dos alunos, de forma avaliativa, procurando prescrever uma atuação mais eficaz para o professor.

Porém, o contexto de sala de aula de LE revelou-se por demais complexo e abrangente. Assim, estudos posteriores sobre interação passaram a se preocupar mais com questões tácitas do contexto de sala de aula, ao invés de focalizarem simplesmente aquilo que fosse passível de observação direta, buscando focalizar também “[...] os estados psicológicos de professores e alunos, incluindo crenças, atitudes, motivação, autopercepção e ansiedade, estilos de aprendizagem e normas culturais” (TSUI, 2001, p. 121). Além disso, Tsui ressalta que as pesquisas sobre interação tornaram-se mais descritivas que prescritivas, e agora procuram assumir um ponto de vista mais êmico, ou seja, buscam dar voz à percepção e às opiniões dos participantes do contexto, ao invés de se basearem apenas nas observações dos pesquisadores (ponto de vista ético) (JOHNSON, 1992).

Além disso, as pesquisas também passaram a assumir um objetivo de conscientização ao invés de apenas avaliação da atuação do professor em sala de aula. Tsui (1996), por exemplo, descreve um contexto de sala de aula de inglês como L2 em que muitos alunos apresentavam comportamento não participativo na interação. A autora descobriu que esse comportamento estava relacionado à autopercepção dos alunos como falantes pouco competentes da L2, um fator que ameaça a autoestima dos aprendizes (HORWITZ et al, 1991, apud TSUI, 2001). Segundo a autora, esse fator gera ansiedade e pode levar os alunos a adotarem o silêncio como estratégia de proteção de face (TSUI, 1996), ou seja, os alunos silenciam por medo da avaliação crítica de colegas considerados mais competentes.

Esses e outros estudos demonstram que a sala de aula de LE é um contexto propício ao surgimento de conflitos (BENESCH, 1999; 2012; BREEN, 1985; PRABHU, 1992), sejam eles internos ou externos. Os conflitos internos surgem, por exemplo, quando aprendizes desejam participar mais ativamente da interação em sala de aula, mas sentem-se ameaçados ou temerosos da avaliação dos colegas, como no estudo citado acima.⁵

Por oposição, conflitos externos podem ser gerados no âmbito da própria interação, devido à clara situação de desigualdade que se estabelece na sala de aula: alunos mais ou menos competentes quanto ao comando da língua, alunos mais ou menos aplicados quanto à execução das tarefas, conflitos de interesses e objetivos, diferentes tipos de motivação e, obviamente, a relação hierárquica socialmente conferida entre professor e alunos⁶ (que será discutido na próxima seção). Esses conflitos geram grande ansiedade entre os participantes do contexto. Textos já clássicos sobre conflito e ansiedade em sala de aula de língua estrangeira estão bem representados nos estudos com diários realizados por Bailey (1980; 1983).

Outro reflexo de situações de conflito em sala de aula, como dito acima, é o silêncio dos aprendizes. Tsui (1995) ressalta que a maior relutância dos alunos em participar das atividades de sala de aula tem origem na relação desigual de poder existente entre professor/alunos e alunos/alunos, o que pode gerar ansiedade. A autora sugere que se estabeleçam relações de igualdade entre os participantes na sala de aula, criando uma atmosfera positiva, confortável e de confiança, para que o aluno possa participar, interagir e usar a língua-alvo como instrumento de comunicação e de aprendizagem.

Promover essa atmosfera positiva parece ser o objetivo da esmagadora maioria de professores da atualidade, que desejam que seus

5 Ver também Hilleson (1996).

6 Ver, por exemplo, o trabalho de Pessoa e Urzedá-Freitas (2016).

alunos aprendam. Contudo, esse objetivo não tem se mostrado fácil de alcançar. Pesquisadores e professores, livros didáticos, revistas especializadas e autores de manuais de metodologia para a sala de aula, todos sugerem inúmeras atividades que buscam alcançar tal objetivo. Porém, o desconhecimento de questões mais profundas referentes ao contexto da sala de aula parece impedir o total sucesso dessas tentativas.

Há mais de trinta anos, em um artigo seminal sobre pesquisa em sala de aula de aprendizagem de língua, Michael Long (1980) discutiu as questões metodológicas envolvidas nesse tipo de pesquisa e chamou a sala de aula de “caixa preta”, em uma alusão ao pouco conhecimento até então obtido sobre o processo de ensino/aprendizagem dentro da sala de aula e à quase total ausência de pesquisas realizadas nesse contexto (MATTOS, 2003). Atualmente, as pesquisas sobre aprendizagem de língua estrangeira avançaram muito e o conhecimento que se tem sobre o processo de aprendizagem de LE encontra-se em outro patamar.

No entanto, ainda há muitas áreas obscuras, carentes de pesquisas que as esclareçam. As questões aqui discutidas incluem-se, certamente, entre aquelas que ainda carecem de maior exploração por parte de pesquisas, principalmente, no contexto brasileiro. Os conflitos, as questões de desigualdade e a distribuição do poder na sala de aula de LE são ainda temas praticamente inexplorados. Estudar esses temas e iluminar suas várias facetas é uma tarefa de extrema importância para a compreensão do processo de aprendizagem. Mais que isso, desvendar essas questões e compreendê-las a fundo pode ser a chave para tornar o contexto da sala de aula um ambiente mais motivador e propício à aprendizagem (SLIMANI-ROLLS, 2003).

Questões de poder em sala de aula

A questão das relações de desigualdade e poder na sala de aula de língua estrangeira, envolvendo as situações já citadas, também não

é novidade nas pesquisas da área, porém ainda se mantém uma incógnita. Segundo Tollefson (1995), essas questões podem ser examinadas a partir de várias perspectivas já que, para ele, o “poder reside não nos indivíduos ou grupos, mas sim nas suas relações” (p. 2). O uso da linguagem, por si, reflete situações de desigualdade e poder em vários contextos sociais.

Arndt, Harvey e Nuttall (2000) discutem algumas áreas de uso da linguagem em que a interface linguagem/poder é particularmente problemática. Em primeiro lugar, os autores se referem ao “poder conferido pela escolha da linguagem” (p. 184) e discutem questões relacionadas à manipulação e acessibilidade da linguagem, ou seja, às maneiras pelas quais a linguagem pode ser manipulada para deliberadamente enganar ou esconder. Os autores discutem também o poder conferido pelo uso de variedades linguísticas consideradas padrão e questões ligadas a “sexismo” no uso da língua, no caso, o inglês. Os mesmos autores discutem, ainda, uma outra área que é particularmente importante para essa pesquisa, “[...] o poder conferido pela detenção do conhecimento sobre a língua” e esclarecem que “[...] desvantagens surgem da falta de tal conhecimento” (p. 185).

Foucault (1999) também nos lembra que “o poder está em toda parte, não porque englobe tudo, e sim porque provém de todos os lugares” (p. 88). Segundo o autor, as técnicas da hierarquia regulam os menores atos humanos, interferem nas necessidades cotidianas, fomentam o desejo de submissão e muito cedo se alojam em todos os recantos da vida social e nos inconscientes. Nesse sentido, a hierarquia é uma forma cotidiana de expressão das relações de poder. Foucault (1985) esclarece, porém, que o poder não é apenas repressivo, como se tende a imaginar. Para ele, o poder também é criador, possui efeitos positivos:

[...] se o poder tivesse apenas a função de reprimir, [...] se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efei-

tos positivos a nível de desejo [...] e também a nível de saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz [...] (p. 148-9).

Canagarajah (1999, p. 18) afirma que “o conhecimento dos grupos dominantes é imposto através das instituições de que dispõem, incluindo a escola.” O autor lembra que “a escola é capaz de preservar a divisão do trabalho e a hierarquia do *status* de uma maneira que é igualmente aceitável pelos poderosos e pelos dominados” (p. 24). Para ele, a escola “[...] exerce uma função importante no reforço dessas distinções sociais e na legitimação de desigualdades” (p. 18).

Assim, fica clara a complexidade das relações hierárquicas de poder entre professor e aluno(s) em uma sala de aula. Segundo Arndt, Harvey e Nuttall (2000), a sala de aula, especialmente, a sala de aula de língua estrangeira, é um contexto “assimétrico”, cuja assimetria provém de um “[...] desequilíbrio no discurso [que] é pesado ou carregado em favor da parte socialmente mais poderosa” (p. 201). O professor, assim, é a “autoridade” e os alunos são os “novatos”. Os autores lembram que os professores “não apenas têm acesso a muito mais escolhas linguísticas que seus alunos, mas também possuem um *status* superior socialmente conferido” (p. 205).

Como exemplo das muitas situações de conflito nas relações de poder que podem surgir em uma sala de aula entre professor e alunos, podemos citar o trabalho de Pessoa e Urzeda-Freitas (2016). Os autores relatam uma pesquisa realizada em sala de aula de um curso de prática oral em inglês em que a professora problematizou questões de raça e língua como espaço de poder segundo os preceitos da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001). Pessoa e Urzeda-Freitas (2016) buscaram, nesse trabalho, “entender a sala de aula como um espaço em que as relações sociais do mundo cultural e social mais amplo são praticadas e [...] problematizar questões de poder que perpassam a prática pedagógica” (p. 140). A pesquisa analisou eventos críticos que se sucederam entre a professora e alguns alunos durante o curso, evi-

denciando conflitos nas relações entre os participantes.

Para Prabhu (1992), a sala de aula de língua define-se como uma cultura em si mesma, com rotinas especiais e roteiros culturais e sociais. Nesse contexto social, podem existir regras tácitas sobre a autoridade do professor e os direitos dos alunos, seus deveres e obrigações, códigos sobre quando falar, procedimentos para punição e premiação, e formas de comportamento tacitamente aceitas. Breen (1985) também vê a sala de aula como um contexto especial, onde concepções subjetivas de língua, objetivos diversos e diferentes crenças podem surgir. Assim como Prabhu (1992), Breen (1985, p. 144) acredita que a sala de aula de língua é uma situação potencialmente propícia ao surgimento de “discórdias, expectativas frustradas e conflitos.”

De acordo com Barcelos (2001), os professores vivem um eterno dilema entre “autoridade” e “vínculo”, “distância” e “envolvimento”, ou seja, os professores precisam manter certa distância em relação aos alunos para manter a disciplina e o respeito à sua autoridade, ao mesmo tempo em que necessitam estabelecer vínculos pessoais com os alunos para motivá-los e envolvê-los no processo de ensino/aprendizagem.

Além das relações de poder estabelecidas pela hierarquia entre professor e aluno(s), é preciso lembrar também que podem existir relações de poder entre os próprios alunos (ver, por exemplo, MATTOS, 2014). Essas relações podem emanar, como já dito, das diferentes competências, habilidades, objetivos e motivações dos alunos, mas podem emanar também das diferenças culturais estabelecidas pelas diversas origens (*background differences*) dos alunos ou, ainda, da diferença mais fundamental entre os sexos (*gender differences*). Arndt et al (2000, p. 209) nos dizem que “as questões de gênero geraram uma rica e extensa literatura” e afirmam que o gênero é um fator que pode influenciar o uso da linguagem. Em um estudo sobre trabalho em grupo em sala de aula em nível universitário, por exemplo, Briskin (2005) lembra que “o poder é sempre parte do currículo” e ressalta

“a centralidade do poder para o processo ensino/aprendizagem” (p. 37). A autora diz ainda que “sob muitas circunstâncias, os grupos de trabalho sexualmente mistos reproduzem as dinâmicas de poder pre-estabelecidas” e que “mesmo a dominação numérica de mulheres não necessariamente se traduz em poder” (p. 38) para a maioria feminina.

Ainda segundo a autora, várias pesquisas demonstram que “a maioria dos alunos preferem grupos de trabalho não mistos” e que isso acontece porque “diferentes padrões de comunicação de homens e mulheres podem ser um obstáculo para relações eficazes entre gêneros” (p. 38). A questão das diferenças de uso da linguagem pelos diferentes gêneros é com certeza um ponto relevante em qualquer estudo sobre as relações de poder em sala de aula, visto que a maioria das salas de aula no Brasil são certamente mistas, ou seja, abrigam meninos e meninas, rapazes e moças, homens e mulheres. Porém, a questão da detenção do saber parece ser ainda o ponto central.

Em um artigo sobre a questão da identidade em estudos de aquisição de segunda língua e letramento, Menard-Warwick (2005) discute o ponto de vista conflitante de Pierre Bourdieu e Michel Foucault sobre o assunto. Segundo a autora, enquanto Foucault esteve sempre preocupado em descrever as práticas sociais regulatórias primordialmente conduzidas através da linguagem (p. 256), a preocupação principal de Bourdieu foi sempre a temática da reprodução e/ou mudança social. Em alguns de seus textos sobre linguagem, por exemplo, o teórico francês

[...] examina como as variedades linguísticas moldam a formação da identidade dentro das comunidades e classes sociais, e como essas variedades servem como marcas identitárias na interação social (MENARD-WARWICK, 2005, p. 255).

Para Bourdieu, segundo a autora, “o mundo social não é neutro nem benigno, mas sim constituído de sistemas de inequidade e dominação” (p. 256), cujas estruturas tendem a ser expressas e reprodu-

zidas nas interações sociais.

Menard-Warwick (2005) discute um dos conceitos-chave de Bourdieu: o *capital*, que, “baseado numa metáfora econômica, [também] indexa o valor de possessões não materiais” (p. 256) Assim, a autora explica que, para Bourdieu, o

‘capital cultural’ refere-se a conhecimento, habilidades e outras aquisições culturais, como [...] qualificações educacionais ou técnicas, enquanto o ‘capital simbólico’ envolve prestígio e honra (BOURDIEU, 1991, p. 14, apud MENARD-WARWICK, 2005, p. 256).

A autora acrescenta, ainda, que “variedades linguísticas socialmente valorizadas podem ser vistas como ‘capital linguístico’” e explica que “numa sociedade, indivíduos de *backgrounds* diferentes tendem a possuir quantidades diferentes de tal capital” (p. 256). Para Menard-Warwick, o capital linguístico se concentra nas variedades padrão da língua, usadas por grupos sociais dominantes que assim exercem e legitimam sua autoridade.

Em vista dessas afirmações, podemos começar a compreender o complexo sistema de relações de poder que se estabelece dentro de uma sala de aula, especialmente, a sala de aula de língua estrangeira, onde se encontram um professor, detentor máximo do capital linguístico a ser negociado nesse ambiente, e vários alunos, que, por sua vez, possuem diferentes quantidades desse capital.

Some-se a isso outra questão que não pode deixar de ser mencionada: a questão da avaliação. De acordo com Paiva e Sade (2006), no contexto escolar “a avaliação passa a ser usada como um instrumento para a punição ou para assegurar a manutenção do poder” (p. 2). Assim, o professor tem em suas mãos um poderoso instrumento, que ele usa ora para elogiar ora para repreender, decidindo que nota cada aluno vai receber e quem será promovido ou reprovado. O professor tem, por assim dizer, o *poder*.

Por outro lado, Barcelos (2001) demonstrou que alunos têm

certa expectativa (ou crença) a respeito do papel do professor, e essa expectativa inclui o uso da avaliação ou “nota”. A autora afirma que “a nota é um aspecto importante para o aprendizado dos alunos” e que estes “podem se sentir perdidos” quando o professor não utiliza a nota como forma de poder (p. 91). Ela exemplifica a questão com uma curiosa frase de um de seus informantes: “a nota é o salário do aluno”, em uma analogia clara, ainda que talvez inconsciente, entre o poder do professor e o poder econômico, como discutido acima.

Compreender a fundo como essas relações de poder se estabelecem e de que forma esse “capital” é negociado entre os vários integrantes dessa cultura – a sala de aula de LE – é uma questão crucial para os estudos em LA. Segundo Norton-Peirce (1995, p. 9), a pesquisa na área de aquisição de segunda língua “[...] ainda não abordou adequadamente como as relações de poder afetam a interação entre aprendizes de língua e falantes da língua-alvo.” Essa afirmação pode, com certeza, ser trazida para o contexto atual de aprendizagem de língua estrangeira. Verifica-se, recentemente, como já foi dito, um crescente interesse pelas questões de poder.⁷ Porém, essas questões ainda não foram suficientemente exploradas em toda sua complexidade. É importante, portanto, aprofundar o entendimento das relações de poder dentro da sala de aula de inglês como língua estrangeira, especificamente no contexto brasileiro, para melhor compreender como essas relações se originam e qual o efeito que elas têm sobre o processo de aprendizagem.

A pesquisa, seu contexto e os participantes

Esta pesquisa foi realizada em uma disciplina de inglês que abordou o ensino das quatro habilidades para alunos do curso no-

7 A esse respeito, ver Pennycook (1989; 1995), Phillipson (1992) e Tollefson (1995) e Canagarajah (1999).

turno de Letras de uma grande universidade pública brasileira, localizada na Região Sudeste. A disciplina, obrigatória para alunos do 3º período, era um curso ainda introdutório, visando a preparar os alunos para as demais disciplinas teóricas e práticas que viriam a cursar a partir do 4º período. O programa da disciplina, baseado em três grandes projetos a serem desenvolvidos pelos alunos, fora elaborado e organizado em conjunto com os demais professores ministrantes da mesma disciplina, que era concomitantemente ofertada também para outra turma no turno da noite e para duas outras turmas no turno da manhã. Porém, os textos e as atividades, e também o conteúdo das provas, utilizados em cada turma eram de escolha individual de cada professor. Para a turma em questão, o conteúdo do curso girou em torno de temas variados, muitas vezes escolhidos pelos próprios alunos, abordando os três projetos previstos: a) *Interview Project*; b) *Essay Project*; c) *Debate Project*.

A turma contava com 15 alunos adultos e era bastante desnívelada em termos de proficiência linguística em inglês. Alguns alunos tinham um bom domínio da língua inglesa, mas a maioria havia aprendido inglês apenas na escola e seu conhecimento linguístico era inicial, principalmente em termos de um vocabulário acadêmico necessário para iniciar e manter discussões temáticas em inglês. Por isso, as discussões e atividades da turma eram muitas vezes conduzidas pela professora. Além das diferenças linguísticas encontradas entre os participantes, havia também diferenças motivacionais e de interesse (BREEN, 1985; PRABHU, 1992; TSUI, 2001), que são comuns nos cursos de Letras, principalmente quando se trata de cursos noturnos – alguns alunos trabalham em outras áreas e seu interesse primordial é apenas um certificado de curso universitário que lhes proporcione melhores salários, enquanto que outros realmente se interessam pelo curso e pela profissão; alguns alunos são mais interessados em disciplinas literárias, outros se interessam mais por disciplinas linguísticas; alguns alunos têm mais vocação para a pesquisa,

outros nem tanto; e assim por diante.

Essa era também a realidade da turma em questão. Durante o curso, foi possível perceber, conforme discutido acima com base em Briskin (2005), que os alunos tinham suas próprias preferências para escolher parceiros para as atividades em grupo ou em pares, as conhecidas “panelinhas”, e alunos de diferentes grupos não costumavam se misturar.

Logo após o término do primeiro projeto (*Interview Project*), foi aplicado um teste, que avaliou o conteúdo já abordado no curso. As notas do teste foram, em geral, medianas e poucos alunos obtiveram notas mais altas. Na aula seguinte à aplicação do teste, a professora devolveu-o já corrigido e passou a comentá-lo oralmente. Alguns alunos, no entanto, principalmente aqueles que, como já dito, tinham um maior domínio da língua inglesa, mostraram-se visivelmente insatisfeitos com a nota obtida no teste e passaram a questionar sua correção.

A professora argumentou em favor de seus critérios de correção e outros alunos a apoiaram, posicionando-se de forma contrária aos insatisfeitos com suas notas. Vários deles discutiram entre si até que dois alunos (A. e C.)⁸ se enfrentaram, defendendo posições completamente opostas, agrediram-se verbalmente e, por pouco, não se agrediram também fisicamente. A situação foi controlada pela professora que não permitiu que os alunos continuassem discutindo, e a correção oral do teste foi retomada sem mais intercorrências.

Foi esse episódio que deu origem a esta pesquisa. Durante as semanas seguintes os alunos foram convidados a responder a algumas perguntas⁹ informais, enviadas por e-mail, sobre o episódio descrito

8 Neste trabalho, serão usadas iniciais aleatórias para fazer referência aos alunos envolvidos, com o objetivo de proteger suas identidades.

9 A pesquisadora assegurou aos alunos que suas respostas em nada afetariam o desempenho futuro dos participantes no curso de Letras e que seus resultados na disciplina em questão não seriam afetados pela sua participação na pesquisa.

acima, com o objetivo de esclarecer suas percepções e interpretações sobre a situação vivenciada. Alguns alunos, inclusive os dois alunos diretamente envolvidos no episódio, recusaram-se a participar. Outros alunos se dispuseram a participar, mas nunca enviaram suas respostas ou enviaram apenas respostas vagas.

Este trabalho, portanto, discute as percepções e interpretações de três alunos que concordaram em participar e cujas respostas foram consideradas relevantes para as questões de interesse desta pesquisa. Nas próximas seções, excertos das entrevistas com os participantes serão usados para embasar e exemplificar os temas aqui abordados.

Percepções e interpretações dos participantes

As percepções e interpretações dos participantes em relação ao conflito ocorrido em sala de aula foram analisadas e agrupadas sob três categorias: suas percepções e interpretações quanto ao capital linguístico dos alunos envolvidos; suas percepções e interpretações quanto à atitude dos alunos envolvidos; e suas percepções e interpretações quanto à autoridade do professor.

Percepções e interpretações quanto ao capital linguístico dos alunos envolvidos

Conforme discutido por Menard-Warwick (2005), o “capital linguístico”, que se baseia no conceito de “capital cultural” de Bourdieu (1991), é uma forma de dominação e poder. Segundo a autora, dentro de um grupo social, diferentes indivíduos podem apresentar diferentes quantidades desse capital.

Os participantes desta pesquisa, aqui referidos apenas por iniciais aleatoriamente atribuídas, mostraram-se sensíveis às diferenças de capital linguístico dos alunos envolvidos no conflito. F., por exemplo, ao recordar o conflito ocorrido durante a correção da prova, relata:

- 1) Alguns alunos não concordaram com a nota recebida no teste. Se achavam muito ‘bons’ para receberem uma nota inferior à expectativa. Creio que consideravam seu nível de inglês muito alto para, inclusive, estarem cursando essa disciplina, quanto mais para serem avaliados e, menos ainda receberem uma nota abaixo do total. (F.)

Como é possível inferir do excerto acima, F. considera que os alunos que não concordaram com a nota que obtiveram no teste consideravam-se detentores de um capital linguístico – seu conhecimento de inglês – maior do que o apresentado pelo restante da turma e, por isso, talvez achassem que não precisavam ser avaliados pela professora. F. entende que o problema que gerou o conflito foi, então, o fato de os alunos insatisfeitos terem se surpreendido com a nota da prova, já que eles próprios se consideravam detentores de um elevado capital linguístico em relação ao restante da turma.

Uma outra participante da pesquisa, no entanto, interpretou o conflito de forma um pouco diferente:

2) Dois alunos discutiram em sala por causa da correção do teste. Chegaram a brigar porque um deles tirou nota maior que o outro e discordavam dos critérios de correção da professora. Isso causou um mal-estar na sala. (B.)

Para B., portanto, o conflito foi gerado não apenas porque alguns alunos ficaram insatisfeitos com sua nota no teste, mas porque um dos alunos se irritou com um colega que havia tirado uma nota maior que a sua. Além disso, para essa participante, o conflito também foi gerado por discordância com os critérios usados pela professora para correção da prova.

O terceiro participante da pesquisa também teve uma percepção diferente do ocorrido:

3) A. achava que o teste estava muito fácil, e por ter conseguido a nota maior da turma deve ter sentido orgulho de si, sendo assim começou a questionar os colegas que erraram. Acredito que o conflito iniciou a partir dos comentários de A. dentro de sala, os quais C. escutou e não gostou. Ele retrucou os comentários desnecessários de forma agressiva e ficou furioso. Acredito que C. não estava feliz com sua nota no teste.” (J.)

J. interpreta, como se vê, que um dos alunos é que provocou todo o conflito. Para J., esse aluno fez comentários desnecessários, por ter tirado a maior nota da turma, o que provocou a ira do outro colega que, por sua vez, não estaria satisfeito com seu desempenho no teste.

Vemos, assim, que os três participantes da pesquisa tiveram interpretações e percepções diferentes sobre o conflito. Essa variação se deve ao fato de que cada pessoa interpreta diferentes situações,

baseando-se em seus próprios valores individuais e, portanto, podem apresentar diferenças de julgamento. No entanto, fica claro a partir das interpretações dos participantes, que a questão do capital linguístico (MENARD-WARWICK, 2005) é importante em situações de sala de aula, especialmente quando se trata de contextos de ensino de língua estrangeira, quando diferentes alunos apresentam diferentes quantidades desse capital, qual seja, o domínio da língua estrangeira, podendo levar a insatisfações, desentendimentos e conflitos.

Percepções e interpretações quanto à atitude dos alunos envolvidos

Os participantes desta pesquisa, em seus relatos, também forneceram suas percepções e interpretações a respeito da atitude dos alunos envolvidos no conflito. No geral, por diferentes motivos, os participantes desaprovaram a atitude dos alunos envolvidos. J. diz ter ficado surpreso com essas atitudes e considerou fútil e infantil o motivo do conflito:

1) C. foi errado em exaltar-se dentro de sala, porém percebi que A. estava falando ‘as coisas’ para atingir alguém e C. segurou sua raiva por um bom tempo. Fiquei chocado com a situação, pois pensava que algo assim não aconteceria em uma faculdade do nível da nossa. Não tive reação assim como vários colegas de classe. Pensei que ‘bate-boca’ por coisa boba acontecia só em escola secundária.” (J.)

O mesmo participante acrescentou também que “o assunto foi comentado por todos e virou piada por uma semana” (J.), o que parece comprovar que o motivo do conflito foi considerado fútil pela maioria dos alunos da turma.

B. também não aprovou a atitude dos alunos, mas considerou que algumas vezes, em situações inesperadas, essas atitudes podem ser comuns a qualquer pessoa:

2) Pensei: Nossa, que coisa horrível! Como duas pessoas podem fazer isso? [...] A atitude dos dois alunos que brigaram não foi correta mas muitas vezes, quando as coisas não saem como esperamos, ficamos nervosos e perdemos o controle. (B.)

Por fim, F. também considerou negativa a atitude dos alunos envolvidos no conflito:

3) A atitude desses alunos que se consideram acima de quaisquer critérios avaliativos poderia ter sido diferente. Eles têm o direito de não concordar, mas a forma de expressarem desacordo poderia ter sido feita com mais suavidade e civilidade. Na minha opinião, foram desrespeitosos com a professora e com a turma em geral. (F.)

Além disso, F. concordou com a opinião de J. apresentada acima, considerando imatura a atitude dos alunos, e confirmou que os outros alunos da turma também não aprovaram o ocorrido:

4) Considero a reação de tais alunos extremamente imatura, prepotente e improcedente. [...] Reprovei! (F.)

5) Os outros alunos, pelo que fiquei sabendo, também reprovaram a atitude desses alunos. (F.)

Essa desaprovação quanto à atitude dos alunos envolvidos no conflito sobre o resultado do teste pode ter relação direta com as ex-

pectativas dos alunos sobre o papel e a autoridade do professor, como veremos a seguir.

Percepções e interpretações quanto à autoridade do professor

Como foi discutido, Paiva e Sade (2006) afirmam que a avaliação é uma das maneiras de que o professor dispõe para exercer o seu poder em sala de aula. Por outro lado, Barcelos (2001) acredita que alunos têm expectativas ou crenças sobre o papel do professor, o que também inclui expectativas e crenças sobre o uso da avaliação. Assim, as percepções dos participantes sobre as atitudes dos alunos envolvidos no conflito podem estar relacionadas às expectativas e crenças desses participantes sobre o uso que o professor faz ou deve fazer da avaliação em sala de aula.

Quando indagados sobre sua percepção quanto à atitude da professora durante o conflito, os alunos participantes foram unânimes em dizer que a professora agiu corretamente. Ao dar sua opinião sobre o assunto, F. afirmou que

1) A professora soube ouvir os alunos e, imediatamente, fez considerações acerca do papel do professor em torno de critérios de avaliação e, também, acerca do papel do aluno inserido em um processo de aprendizagem. (F.)

Além disso, F. também considerou a atitude da professora correta e aprovou a atitude dos alunos que não reclamaram de suas notas:

2) Considero a atitude da professora corretíssima em ouvir e ponderar sobre conceitos de avaliação, critérios e sobre aprendizagem. Considero, também, a atitude dos

outros alunos correta ao aceitarem o processo avaliativo, o qual fora previamente discutido no começo do período letivo. (F.)

J. também concordou que a atitude da professora foi correta e contou como ela se manteve calma ao tentar “apaziguar a situação”, como ele disse:

3) A professora parou a confusão e não tomou partido de nenhum dos alunos. Ela pediu desculpas para a turma. Percebi que ficou constrangida pelo ocorrido, e tentou continuar a aula como se nada tivesse acontecido, porém não tinha clima. Foi a melhor atitude a se tomar naquele momento. (J.)

B. também relatou que a professora tentou “apaziguar a briga” e que se preocupou em esclarecer os critérios de correção da prova:

4) Certamente ela se manteve calma para tentar apaziguar a briga e depois explicou sobre os critérios da correção da prova. (B.)

Além disso, B. tocou em um ponto crucial para a questão do poder do professor: mesmo com o conflito, a nota dos alunos não foi alterada.

5) Brigar entre si não resolve nada, não mudou a nota de nenhum dos envolvidos. (B.)

Essas percepções dos participantes da pesquisa sobre a atitude da professora, como dito, podem ter estreita relação com as expectativas e crenças sobre avaliação de que fala Barcelos (2001). É possível que os participantes tenham sido unânimes em concordar com a atitude da

professora porque acreditam que é ela quem detém o poder de avaliar os alunos, segundo seus próprios critérios, e não segundo critérios que os alunos possam considerar corretos. Embora F. tenha mencionado que a professora discutiu o processo avaliativo com os alunos no início do curso, não fica claro se os alunos também ajudaram a escolher os critérios usados nesse processo ou se a escolha foi feita pela professora e apenas apresentada aos alunos no início do período letivo.

Como afirmam vários dos autores discutidos neste trabalho, a sala de aula de língua estrangeira é um contexto claramente assimétrico, permeado por crenças sobre a autoridade do professor (ARN-DT; HARVEY; NUTTALL, 2000; BARCELOS, 2001; BREEN, 1985; PRABHU, 1992). Essa pode ser a razão pela qual os participantes da pesquisa e os demais alunos da turma não questionaram a atitude da professora e seus critérios de avaliação. Pode também ser esse o motivo que levou os participantes desta pesquisa a desaprovar as atitudes dos alunos envolvidos no conflito.

Considerações finais

Como afirma Benesch (1999, p. 315), a sala de aula é mesmo “um local de luta”. Os conflitos, discórdias e frustrações tendem a surgir por diferentes motivos (BREEN, 1985; PRABHU, 1992) e prejudicam a interação em sala de aula, trazendo “efeitos prejudiciais às experiências de aprendizagem em sala de aula” (SLIMANI-ROLLS, 2003, p. 226). Conhecer a natureza desses conflitos e frustrações e buscar maneiras de minimizá-los, portanto, pode ser um caminho para que participantes de situações de aprendizagem de língua estrangeira possam experimentar experiências mais positivas em sala de aula, com efeitos benéficos para a aprendizagem.

Conforme aqui discutido, os conflitos, as questões de desigualdade e a distribuição do poder na sala de aula de LE são ainda temas praticamente inexplorados. Este trabalho teve por objetivo contribuir

para um maior conhecimento dessas questões. Embora se tenham centrado nas percepções de apenas três participantes, as questões aqui discutidas revelam entendimentos e interpretações dos participantes que são importantes para a compreensão dos conflitos e relações de poder em sala de aula.

Referências

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. *Focus on the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1991.

ARNDT, V.; HARVEY, P.; NUTTALL, J. *Alive to language: perspectives on language awareness for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

BAILEY, K. An introspective analysis of an individual's language learning experience. In: KRASHEN, S.; SCARCELLA, R. (Eds.). *Issues in second language acquisition: selected papers of the Los Angeles Second Language Research Forum*. Rowley, Mass: Newbury House, 1980. p. 58-65.

BAILEY, K. Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. In: SELIGER, H. D.; LONG, M. H. (Eds.). *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House. 1983. p. 67-103.

BAILEY, K.; NUNAN, D. (Eds.). *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996.

BARCELOS, A. M. F. The interaction between students' beliefs and teacher's beliefs and dilemmas. In: JOHNSON, B.; IRUJO, S. (Eds.). *Research and practice in language teacher education: voices from the field*. CARLA Working Papers 19, Selected Papers from the First International Conference on Language Teacher Education, University of Minnesota, 2001. p. 77-97.

BENESCH, S. Rights analysis: studying power relations in an academic setting. *English for Specific Purposes*, v. 18, n. 4, p. 313-327, 1999.

BENESCH, S. *Considering emotions in critical English language teaching: theories and praxis*. New York and London: Routledge, 2012.

BLOCK, D. *The social turn in second language acquisition*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2003.

BOURDIEU, P. In: THOMPSON, J.B. (Ed.). *Language and symbolic power*, trad. G. Raymond & M. Adamson. Cambridge: Harvard University Press, 1991. Conf. MENARD-WARWICK, J. 2005. Both a fiction and an existential fact: theorizing identity in second language acquisition and literacy studies. In: *Linguistics and Education*, v. 16, n. 3, p. 253-274, 1991.

BREEN, M. P. The social context of language learning: a neglected situation. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 7, p. 135-158, 1985.

BRISKIN, L. Negotiating power in the classroom: the example of group work. In: BIGGS, L.; DOWNE, P. (Eds.). *Gendered intersections: an introduction to women's and gender studies*. Halifax, NS: Fernwood Publishing, 2005. p. 37-41.

BULLIO, P. C.; DEL-REÍ, A. A interação na sala de aula de língua estrangeira. *Signo*, v. 35, n. especial, p. 2-39, 2010.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, p. 15-23, 1992.

DICKINSON, L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DICKINSON, L. *Learner autonomy*. Dublin: Authentik, 1992.

ELLIS, G.; SINCLAIR, B. *Learning to learn English: a course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*, trad. Roberto Machado (Org.). 5ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*, trad. Maria T. C. Albuquerque; J. A. G. Albuquerque. 13ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1999.

HILLESON, M. "I want to talk with them, but I don't want them to hear": an introspective study of second language anxiety in an English-medium school. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. (Eds.). *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 248-275.

HORWITZ, E. et al. Foreign language classroom anxiety. Conf. TSUI, A. B. M. Classroom Interaction. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 120-125.

JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

LONG, M. Inside the "black box": methodological issues in research on language teaching and learning. *Language Learning*, v. 30, p. 1-42, 1980. MCCARTHY, M. Discourse. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 48-55.

MATTOS, A. M. A. *Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula: uma visãoêmica*. 2000. 149f. (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

MATTOS, A. M. A. Fatores que influenciam a sala de aula de língua estrangeira: um relato pessoal. *Letras & Letras*, v. 19, n. 2, p. 21-39, 2003.

MATTOS, A. M. A. Atividades de grupo em aulas de língua estrangeira: “ação profunda”, fontes de estresse e problemas entre participantes. *Calidoscópico*, v. 12, n. 1, p. 105-112, 2014.

MENARD-WARWICK, J. Both a fiction and an existential fact: theorizing identity in second language acquisition and literacy studies. *Linguistics and Education*, v. 16, n. 3, p. 253-274, 2005.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Língua Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NORTON-PEIRCE, B. Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

OXFORD, R. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, Mass: Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V. L. M. O.; SADE, L. A. Avaliação, cognição e poder. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 33-57, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982006000200003>>. Acesso em: 04 jul. 2006.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 23, n. 4, p. 589-618, 1989.
PENNYCOOK, A. English in the world/the world in English. In: TOLLEFSON, J. W. (Ed.). *Power and inequality in language education*. New York: Cambridge University Press, 1995.

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

PESSOA, R. R.; URZEDA-FREITAS, M. T. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 1, p. 133-156, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820158394>. Acesso em: 05 jan. 2016.

PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PRABHU, N. S. The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly*, v. 26, n. 2, p. 225-245, 1992.

SLIMANI-ROLLS, A. Exploring a world of paradoxes: an investigation of group work. *Language Teaching Research*, v. 7, n. 2, p. 221-239, 2003.

STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1983.

TOLLEFSON, J. W. *Power and inequality in language education*. New York: Cambridge University Press, 1995.

TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995.

TSUI, A. B. M. Reticence and anxiety in second language learning. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. (Eds.). *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 145-167.

TSUI, A. B. M. Classroom Interaction. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 120-125.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

3 – LETRAMENTO CRÍTICO E OS DESAFIOS DO ENSINO

Mariana Tavares Silva

Este trabalho pretende analisar questões gerais sobre letramento e letramento crítico através da visão dos textos de Soares (1998, 2006), Street (2003) e Cervetti Pardales e Damico (2001).

Soares (2006) inicia seu texto dizendo o quanto discussões sobre letramento têm se tornado mais frequentes. Segundo o dicionário Aurélio, “letrado” seria aquele “versado em letras, erudito”, que seria diferente de “alfabetizar”, que significa “ensinar a ler”. Letramento seria mais que ensinar a ler e a escrever, mais que uma simples formação ou graduação. A autora afirma que o surgimento do termo “*literacy*”, no final do século XIX, implicou em uma mudança de práticas sociais de leitura e escrita, e envolve diretrizes culturais, sociais, políticas, econômicas, linguísticas, entre outras. Segundo a autora,

tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos (SOARES, 2006, p. 18).

Letramento é mais amplo que o conceito que havia de alfabetização, de aprender a ler e a escrever, porque envolve uma consciência crítica, um senso de cidadania, um empoderamento do estudante para que ele se torne ativo no seu processo de ensino/aprendizagem. É uma “prática sociocultural” (SOARES, 2006, p. 109). É necessário desenvolver habilidades de leitura, não somente replicar conteúdos.

Soares (2006) pontua que “o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (SOARES, 1998, p. 66).

Soares (2006) ainda problematiza se uma pessoa analfabeta pode ser letrada. De acordo com a autora, uma criança que não é letrada, mas já brinca de escrever, interage com livros, ouve histórias, por exemplo, está inserida em uma dimensão social letrada, então já pode ser considerada letrada de certa maneira. Por isso, é importante trabalhar questões de letramento e alfabetização, assim como suas relações e diferenças, nos processos de ensino/aprendizagem.

Segundo Street (2003), introduzindo o letramento para pessoas não letradas, seria possível aprimorar sua prospecção econômica, tornando-os melhores cidadãos. Mas o letramento em si não é suficiente para suprir essa carência, não garante que essas pessoas terão mais oportunidades e/ou que a desigualdade irá diminuir. Poderia ser um primeiro passo. São necessárias diversas ações para que isso aconteça. É preciso romper algumas barreiras na área da educação, com novas práticas pedagógicas, envolvendo os alunos para que sejam sujeitos ativos no próprio processo de ensino/aprendizagem; formação de professores; utilização de tecnologia auxiliando esse processo; investimentos e novos projetos com incentivos do governo, enfim, uma gama de ações para que isso ocorra.

De acordo com Street,

as maneiras que professores ou facilitadores e seus estudantes interagem é uma prática social que afeta a natureza do letramento sendo aprendido e as ideias de letramento tidas pelos participantes, especialmente os novos aprendizes e suas posições em relação a poder (STREET, 2003, p. 78).¹⁰

10 “*The ways in which teachers or facilitators and their students interact is already a social practice that affects the nature of the literacy being learned and the ideas about literacy held by the participants,*

Soares (1998) levanta outra questão importante, como mensurar e avaliar níveis de domínio das habilidades de leitura e escrita para verificar se os objetivos de ensino e as propostas pedagógicas estão sendo atingidos. Porém, é difícil fazer essa avaliação por uma série de problemas como definição de métodos de avaliação, dificuldade de estabelecer os parâmetros, como fazer a organização dos dados e dos processos, a dificuldade de definição do termo “letramento”, entre outros. É mais difícil ainda seria fazer uma comparação com alunos de outras culturas e países. Ainda é uma questão aberta para ser discutida.

Soares (1998) aborda em seu texto duas vertentes do letramento que seriam a dimensão individual, vista como atributo pessoal, com habilidades distintas de cada um; e a dimensão social, na qual o letramento é visto como fenômeno cultural.

Na dimensão individual, a autora cita dois processos distintos do letramento, o “ler” e o “escrever”, que são vistos muitas vezes como um único processo, desconsiderando as especificidades de cada um e as capacidades cognitivas e metacognitivas que cada um implica. E mesmo que fossem consideradas somente essas capacidades, o que significaria qualificar um indivíduo como letrado? Dizer que ele sabe ler e escrever? Como dito anteriormente, letramento envolve mais que essas habilidades.

Na dimensão social, “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 1998, p. 72). Essa dimensão também tem duas perspectivas, a progressista e a radical. Na perspectiva progressista, a leitura e a escrita são consideradas em conjunto, considerando as habilidades que um indivíduo deve ter para que “funcione” em um contexto social, que seria chamado de *letramento funcional*. Conforme definição da Unesco,

especially the new learners and their position in relations of power” (STREET, 2003, p. 78).

uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade (UNESCO, 1978a, p. 1).

Esse conceito mostra que o letramento está além das capacidades de ler e escrever, mas as utiliza para desenvolver conhecimentos e novas habilidades. A perspectiva radical já não considera o letramento como instrumento, mas como um conjunto de práticas sociais aliadas à escrita e à leitura que reforçam e questionam relações do contexto social.

Paulo Freire (1970a, 1970b, 1976) é um dos defensores do letramento radical e afirmou que “ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la”. Então, a pessoa em domínio dessas capacidades, utiliza-as com um propósito de aprimorar práticas e ensino e até mesmo relações interpessoais. O objetivo é promover uma provocação, instigar o pensamento crítico para que o indivíduo passe a olhar as informações que recebe com um olhar mais criterioso.

Um novo conceito de letramento foi criado quando surgiu o termo “*literacy*”, implicando em novos usos da leitura e da escrita. Mas é importante dizer que existem letramentos diversos para contextos sociais diferentes, com habilidades e conhecimentos individuais aliados a práticas sociais, competências funcionais, valores ideológicos e metas políticas.

Não é possível definir um único letramento para as diferentes realidades que existem no mundo. Isso seria jogar por terra toda a construção de respeito às diversidades e diferenças que o letramento crítico sugere.

Wagner (1986) reforça esse pensamento ao dizer que “devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diver-

sas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita” (WAGNER, 1986, p. 259).

Street (2003) fala que se deve pensar no letramento como uma aquisição de habilidades e uma prática social, não simplesmente uma técnica. Seu trabalho traz uma noção de multiletramento e desenvolve uma distinção entre eventos e práticas de letramento.

Segundo Street (2003), as “práticas de letramento, então, se referem à mais ampla concepção cultural de maneiras particulares de pensar e fazer leitura e escrita em contextos culturais” (STREET, 2003, p. 79).¹¹

Os adventos tecnológicos somados à globalização geram novas identidades para os textos impressos e digitais, novas formas de pensar, incorporando múltiplos modos semióticos e exigindo novas habilidades dos indivíduos. Dias (2015) liga esses aspectos tecnológicos à responsabilidade social do cidadão, e diz que

uma maior conscientização desses aspectos tende a evidenciar o papel participatório e de responsabilidade social do cidadão contemporâneo que passa a agir proativamente para transformar, podendo ser visto como *designer of futures*, um “processo humano ativo, no qual [faz] e [refaz] as condições de [sua] existência” (COPE; KALANTZIS, 2000). Trata-se de um “processo no qual cada indivíduo é agente na produção e transformação do significado e no qual [...] não pode ser dissociado da cultura na qual está inserido (NOVELLINO, 2011, p. 40-41) (apud DIAS, 2015, p. 306).

Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), um leitor pode compreender o significado correto sobre um texto, decodificando-

11 “*Literacy practices, then, refer to the broader cultural conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts*” (STREET, 2003, p. 79).

-o. Os autores expõem uma visão humanista sobre leitura, na qual entendem que o indivíduo pode codificar pensamentos e intenções em textos como sujeitos racionais, fazendo inferências e julgamentos sobre os significados, criando um pensamento crítico. A leitura crítica exige uma série de habilidades que vão além da simples compreensão e análise do texto. De acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001), “as habilidades de leitura incluem investigar fontes, reconhecer o propósito do autor, distinguir opinião de fatos, fazer inferências, formar julgamentos e detectar elementos de propaganda” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO 2001).¹²

A leitura crítica exige entendimento das entrelinhas, dos significados implícitos, avaliar a autenticidade e validade do material, reconhecer dados importantes, considerando todos os fatos para formular uma conclusão.

É oportuno encorajar os estudantes a fazerem questionamentos para investigar as intenções do autor, reconhecer a tarefa proposta, formular hipóteses, avaliar as evidências, organizando-as para tomar decisões. É mais do que fazer uma leitura, é compreender o contexto social, histórico, as relações de poder, é entender e aprender sobre o mundo e aceitar suas diversidades. Trata-se de um processo de construção.

Letramento crítico envolve um compromisso com a justiça e igualdade, com respeito às diferenças, desenvolvendo cidadãos que serão capazes de assumir responsabilidades pelo futuro da nação. É um discurso um pouco utópico, enxerga-se como uma realidade um pouco distante, mas é importante que se comecem essas discussões, práticas sociais e políticas e ações em prol do desenvolvimento de cidadãos críticos. Cervetti, Pardales e Damico pontuam que,

12 “*These critical reading skills include investigating sources, recognizing an author’s purpose, distinguishing opinion and fact, making inferences, forming judgments, and detecting propaganda devices* (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

uma vez que eles reconhecem que textos são representações da realidade e que essas representações são construções sociais, eles têm uma grande oportunidade de tomar uma posição mais forte com respeito a esses textos, para rejeitá-los ou reconstruí-los de formas que sejam mais consistentes com suas próprias experiências no mundo (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).¹³

Os estudantes precisam reconhecer a natureza do letramento, dos discursos, associar as práticas ao contexto histórico. As práticas de letramento devem ter como preocupações principais a justiça social, liberdade e igualdade, tentando reconstruir a realidade através da linguagem, munindo o aprendiz com novas possibilidades e novas escolhas.

No letramento crítico, não existe resposta certa ou errada. O que se avalia são os processos e resultados, qual o caminho o aluno tomou para chegar a essa resposta, qual foi seu raciocínio, levando em consideração o contexto de produção dos textos, o contexto de interpretação e o contexto no qual o aluno está inserido.

Conforme aponta Cervetti, Pardales e Damico (2001), “com uma consciência crítica como meta proeminente do letramento, os estudantes não só leem os textos criticamente, mas eles também se tornam atores para transformar a sociedade” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO 2001).¹⁴

Alguns professores têm feito uso de tecnologias em sala de aula, apresentando outras dinâmicas e propostas pedagógicas para estimular a criatividade, o pensamento crítico e envolver o aluno nas atividades.

13 “*Once they recognize that texts are representations of reality and that these representations are social constructions, they have a greater opportunity to take a more powerful position with respect to these texts – to reject them or reconstruct them in ways that are more consistent with their own experiences in the world*” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

14 “*With critical consciousness as a prominent goal of literacy learning, students not only read texts critically, but they also become actors to transform society*” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Street (2003) destaca a importância da tecnologia que desempenha um papel fundamental e pode desestabilizar funções, usos, valores, significados de letramento.

O potencial das tecnologias abre espaço para novas habilidades e novas maneiras de praticar habilidades antigas, mas não basta utilizar essas práticas e técnicas pedagógicas e levá-las para um ambiente de aprendizagem virtual, por exemplo, é necessário pensar estratégias novas para estes meios, ajudando os estudantes a realizarem tarefas diferentes, atingindo resultados melhores. Ao fazer uso da tecnologia para aprendizagem, é possível explorar a realidade, possibilitando que os aprendizes se tornem agentes de mudança. A tecnologia não cria uma aprendizagem melhor, mas pode criar um ambiente mais rico e dinâmico para a construção do conhecimento.

Retomando a discussão sobre letramento, Street (2003) diz que é preciso expandir a concepção de espaço nessas práticas, relacionando estruturas sociais e hábitos. O autor cita a teoria de Bourdieu que sugere que o letramento pode ser analisado através das forças históricas e sociais que moldaram os hábitos linguísticos de uma pessoa. Mas esta teoria seria limitada, por não levar em consideração a importância de narrativas culturais, imagens e outros artefatos que modificam os hábitos, desconsiderando a multimodalidade. Segundo Dias (2015),

a multimodalidade demanda, então, do leitor (ouvinte) um papel participatório ativo para compreender o jogo complexo estabelecido entre a informação verbal, imagens estáticas ou em movimento, cores, gestos, efeitos sonoros e espaciais presentes nos textos multimodais impressos e digitais que lê ou ouve, o que implica em novas formas de pensar, de ler e ouvir e de interpretar. Cabe ainda enfatizar que o mundo da comunicação vem se modificando ao incorporar entrelaçamentos sociais, culturais, econômicos e tecnológicos ao longo das últimas décadas. Na sociedade atual, o aluno executa tarefas cada vez mais multifacetadas para as quais

precisa ampliar a sua visão de textos e conscientizar-se de que precisa questionar, ler nas entrelinhas e agir para transformar (DIAS, 2015, p. 311).

Street (2003) cita o trabalho de Pahl (2002a; 2002b) em cima da ideia de Bartlett e Holland (2002) sobre hábitos em relação a palavras figuradas para ajudar a descrever práticas multimodais de crianças mais novas, observando como elas adaptam as narrativas, ilustram com desenhos, criam objetos tridimensionais, combinando sentidos orais, visuais e a escrita. Através dessas narrativas, nota-se que a identidade dos membros das famílias é construída e adaptada ao longo do tempo. Isso mostra como as escolas devem se guiar para trabalhar, como desenvolver novas práticas, inclusive envolvendo as famílias e a comunidade. Por isso, as práticas de letramento devem ser sempre contextualizadas com outros modos de comunicação.

Street (2003) fala de uma concepção de biletamento, com uso de leitura e escrita em configurações multimodais diferentes. Para o autor,

biletamento é definido como todo e qualquer instante no qual a comunicação ocorre em duas (ou mais) linguagens em torno da escrita e é descrita em termos de quatro conjuntos alinhados de interseção contínua, caracterizando o contexto, a mídia, o conteúdo e o desenvolvimento do biletamento (STREET, 2003, p. 82).¹⁵

No ensino, é necessário desenvolver propostas para intervenções nas práticas docentes, no currículo, nas propostas pedagógicas, misturando ensino formal com informal. É válido expandir as

15 “*Biliteracy is defined as ‘any and all instances in which communication occurs in two (or more) languages in or around writing’ and is described in terms of four nested sets of intersecting continua characterizing the contexts, media, content, and development of biliteracy*” (STREET, 2003, p. 82).

fronteiras da sala de aula, possibilitando o ensino/aprendizagem em qualquer ambiente e a qualquer tempo, com uso das tecnologias, por exemplo. É interessante criar um ambiente de aprendizagem mais leve, no qual os alunos possam aprender até mesmo brincando através de jogos. Tudo depende da política pedagógica e de um planejamento, com propostas que envolvam o aluno, fazendo com que ele participe ativamente do seu próprio processo de ensino/aprendizagem, abarcando a escola, a comunidade, sua família e seus amigos.

A escola perde muito ao não fazer uso das experiências adquiridas pelos alunos fora da sala de aula. Utilizando práticas defasadas, o aluno não é capaz de resolver problemas do cotidiano e aplicar no seu dia a dia o que aprendeu nesse espaço.

Quanto mais novos contextos são gerados, mais surgem novos problemas e desafios que forçam a repensar e adaptar práticas de ensino. Há sempre um conflito entre teorias e práticas de ensino, “quanto mais os etnógrafos explicam a complexidade das práticas de letramento, mais os planejadores políticos acham impossível desenhar programas que deem conta de tamanha complexidade” (STREET, 2003, p. 85, tradução nossa).¹⁶

Os professores também têm responsabilidade sobre essa formação de alunos, eles devem sempre estimular a criatividade e propor novas práticas que envolvam os estudantes nas atividades, para que eles participem ativamente e sejam protagonistas nesse processo de ensino/aprendizagem. Para ter professores formadores, é indispensável que haja sempre uma capacitação desses docentes, conscientizando-os do quanto seu papel enquanto orientadores é importante.

Considerações finais

Como observou-se ao avaliar os trabalhos de Soares (1998; 2006), Street (2003) e Cervetti, Pardales e Damico (2001), é iminente a necessidade de reavaliar os processos educacionais e as práticas pedagógicas, capacitando os docentes para que sejam formadores de estudantes mais críticos. É fundamental abordar novas práticas de letramento, multiletramento e letramento crítico para que esses alunos tenham criticidade, empoderamento e desenvolvam um senso de cidadania e respeito às diversidades e saibam atuar em diferentes espaços sociais, reconhecendo os diferentes tipos de linguagens sociais e a importância desse aspecto na comunicação.

Dias (2015) destaca o papel de empoderamento do estudante, ao refletir que eles

precisam, então, passar da passividade de quem apenas recebe informação para uma atitude agentiva a fim de agir e transformar. Tal mudança inclui “consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, [uma maneira nova] de pensar e ver o mundo (DIAS, 2015, p. 313).

Para isso, pode-se usar a tecnologia para trazer novas propostas que envolvam os alunos mais ativamente nas atividades em sala de aula, mas também, que permita que eles tragam suas experiências fora da sala de aula, levando em consideração suas culturas e contando com a participação de amigos, familiares e comunidade.

Referências

BARTLETT, L.; HOLLAND, D. *Theorizing the space of literacy practices*. Ways of knowing Journal, v.2; n.1, University of Brighton, 2002.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy*. *Reading Online*, v.4, n.9, apr. 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 30 set. 2016.

DIAS, R. *Multimodalidade e multiletramentos: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês*. In: Kleber Aparecido da Silva; Júlio Araújo. (Orgs.). *Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas*. Campinas: Pontes, 2015, p. 305-325.

FREIRE, P. *The adult literacy process as cultural action for freedom*. Harvard Educational Review, v. 40, n. 2, p.205-225, 1970a.

FREIRE, P. *Cultural action and conscientization*. Harvard Educational Review, v. 40, n. 3, 1970b.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

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

NOVELLINO, M. O. *Imagens em movimento: a multimodalidade no material para o ensino de inglês como língua estrangeira*. 2011. 243 fl. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

PAHL, K. *Ephemera, mess and miscellaneous piles: texts and practices in families*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 2002a.

PAHL, K. *Habitus and the home: texts and practices in families*. Ways of knowing Journal, v. 2, n.1, University of Brighton, 2002b.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 63-82.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, B. V. *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. Current Issues in comparative education, 2003.

UNESCO. *Literacy in the world: shortcomings, achievements and tendencies*. In: CHAPMAN, L.J., CZERNIEWSKA, P. (Eds.). *Reading from process to practice*. London and Henley: Routledge & Kegan Paul in association with The Open University, 1978b.

WAGNER, D. A. *Studying literacy in Morocco*. In: SCHIEFFELIN, B. B., GILMORE, P. (Eds.). *Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex, 1986.

4 – PERSPECTIVAS DE CRITICIDADE NAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Ana Cláudia Turcato de Oliveira

Introdução

Atualmente, no âmbito da Linguística Aplicada, pesquisas com foco em questões que discutem a relação de criticidade com o ensino de línguas e/ou a formação de professores de Inglês têm impulsionado discussões de muitos estudiosos em nosso país e no exterior (MATTOS, 2014, 2015; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2009, 2012, 2015, MORGAN, 1997).

No Brasil, na disciplina de Língua Inglesa, essas discussões foram fomentadas a partir do lançamento das Orientações Curriculares Nacionais (OCEN-LE) (BRASIL, 2006), que tem como objetivo estimular reflexões sobre a emancipação dos sujeitos por meio da educação crítica.

Segundo Monte Mór (2015), coautora das OCEN-LE, esse documento advoga por um ensino voltado para a formação de cidadãos críticos, sendo algo de muito interesse por parte dos professores de línguas estrangeiras nos cursos de formação (ibid).

Assim, de acordo com Paulo Freire (2005), precursor da pedagogia crítica no Brasil, nenhuma formação docente pode ocorrer alheia do exercício da criticidade, como uma ação libertadora, emancipadora, em que os sujeitos possam reconhecer e interpretar as ações da sociedade de forma mais crítica e ativa.

Deste modo, este artigo pretende discutir sobre a importância de algumas perspectivas de criticidade para o ensino de línguas estrangei-

ras, buscando contribuir para uma reflexão em torno de um ensino de línguas voltado para a emancipação e libertação dos sujeitos.

Na próxima seção, discutiremos algumas concepções de criticidade no ensino de línguas e a sua relevância para uma educação focada na emancipação dos sujeitos.

Criticidade e emancipação: algumas reflexões

Nas últimas décadas, vários estudiosos, de diferentes concepções teóricas, vêm debatendo sobre o que significa ser “crítico”. Segundo Luke (2004), os estudos da Teoria Social, da Escola de Frankfurt, e da Pedagogia Crítica de Paulo Freire trouxeram enormes contribuições para o desenvolvimento das pesquisas sobre “crítica”. Essas concepções opuseram-se às correntes de pensamento positivista da época, que carregavam os ideais de verdade e rigidez do pensamento estruturalista. Sendo assim, o objetivo dessa escola crítica, era trazer à tona questões políticas e sociais, embebidas de violências simbólicas e/ou físicas, contrapondo-se aos discursos das ideologias dominantes, as quais exploram as classes menos favorecidas.

Os discursos dominantes, na visão de Paulo Freire (2005), concebem a educação aos interesses de mercado, a fim de cumprir as demandas do capital econômico, obedecendo às exigências de uma sociedade neoliberal e conservadora. Esse modelo, defende uma educação escolar profissionalizante, servindo apenas como “capacitadora” de mão de obra para o mercado de trabalho, negligenciando uma educação que vise desenvolver sujeitos formadores de opinião.

Freire (ibid) salienta ainda, que as políticas neoliberais excludentes consolidam um modelo de sociedade com o foco no acúmulo de capital e geração de riquezas, causam enormes danos a uma grande parcela da sociedade, que permanece à mercê dos interesses de uma elite dominante.

Nesse sentido, Paulo Freire (ibid) advoga pela promoção de

uma educação crítica no âmbito escolar, para que aconteça uma relação consciente do sujeito com mundo, estimulando o enfrentamento de toda forma de dominação social.

Ademais, a pedagogia crítica de Freire, visa promover condições para a emancipação dos sujeitos, englobando o senso de justiça social, ponto essencial para a efetivação de numa sociedade democrática. Essa postura pode ocorrer por meio de práticas educacionais transformadoras, que possam romper as estruturas lineares dos currículos escolares engessados.

Nesse caso, o comprometimento docente tem relação direta com essa mudança, que pode ser feito de maneira tácita e amorosa, na simples forma de se relacionar com os seus próprios educandos. Para Freire (ibid), o professor deve realizar o exercício de escuta das diferentes posições em sala de aula, respeitando as características sócio-históricas e culturais que a constitui.

A pedagogia crítica prima pela emancipação individual e coletiva dos sujeitos, por meio do exercício do diálogo, sendo o ponto central do pensamento de Paulo Freire. Essa concepção dialogada exige um pensamento crítico e reflexivo de se “ver” e “ouvir” a partir do outro, pois “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros e a “outredade” do “não eu”, ou do “tu”, que me faz assumir a realidade do meu eu” (FREIRE, ibidem, p. 41).

Assim, segundo Menezes de Souza (2011), a percepção crítica de estar com o mundo decorre da consciência social de que nunca estamos sozinhos no mundo, pois os significados e interpretações do mundo se originam na coletividade sócio-histórica, a qual é composto pela constituição mútua do “eu” com o “não eu”, do semelhante com o diferente.

Para Monte Mór (2013), a emancipação postulada por Paulo Freire se desenvolve por meio da “práxis”, que se constitui pelo exercício da agência dos sujeitos, ou seja, pela ação consciente sobre a realidade que os cerca. Isso pode ocorrer mediante ao comprome-

timento de todos os envolvidos no processo educacional, engajados em construir um mundo com melhores condições de vida a todos, de modo menos desigual.

Em relação a relação professor-aluno, a percepção crítica freiriana constitui o professor como autoridade, porém não de uma forma autoritária e austera, mas de forma amorosa e comprometida com a emancipação do educando, respeitando seus direitos e suas características sociais e culturais (Freire, 2005).

Portanto, é indispensável que os professores de línguas estrangeiras pensem num modelo de ensino que vise a emancipação dos alunos, como sujeitos autônomos, responsáveis e participativos na sociedade que os cerca. Que saibam aproveitar os momentos em sala de aula, de abertura para a criticidade e para o engajamento em questões que afetam direta ou indiretamente a comunidade local.

A seguir, faremos algumas reflexões sobre a perspectiva do Letramento e do Letramento Crítico para a sala de aula de línguas estrangeiras.

Reflexões sobre letramento e letramento crítico: possibilidades de mudança nas aulas de línguas estrangeiras.

Dentro da perspectiva sócio-cultural, Mágda Soares (2009, p. 39) define letramento como sendo um “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Em outras palavras, a leitura e a escrita são utilizadas de forma significativa em seu contexto real de vida, opondo-se aos princípios do modelo autônomo de letramento que concebe a linguagem como algo puramente cognitivo, separado dos contextos sociais e culturais (STREET, 1984).

Para Soares (2003), a “alfabetização” em si, de forma mecânica, não garante que os sujeitos utilizarão a escrita e a leitura de forma

prática em suas vidas. Para isso, é necessário envolvê-los em situações onde a escrita e a leitura façam sentido para a sua vida, ligadas diretamente com as suas práticas sociais.

A partir desse enfoque social, Street (1984) emprega o termo “ideológico” para o modelo de que se refere às práticas sociais contextualizadas, nas quais os indivíduos constroem significados e não apenas os reproduzem. Segundo esse autor, o modelo ideológico advoga que o letramento somente pode ser reconhecido por nós se estiver contextualizado com os significados políticos e ideológicos de determinados contextos, e não pode, portanto, ser separado desse significado e tratado como uma coisa “autônoma”.

Essa perspectiva contempla as relações de autoridade e poder nos contextos escolares, decorrentes ou não das habilidades de leitura e escrita, sendo uma alternativa para lidar com a diversidade cultural e a diminuição do discurso do déficit linguístico e/ou de aprendizagem.

No excerto abaixo, apresentamos um trecho da fala de uma professora de escola pública (OLIVEIRA, 2012).

Catherine: Não adianta o professor ficar preso aos conteúdos do livro, são muito difíceis para os alunos. Parecem de um mundo que não faz parte do mundo deles.

[...]

A formação está me ajudando a “fazer” atividades mais motivadoras, que atendam as necessidades dos alunos, coisas reais, da vida deles (sabe).

Apesar do curso de formação da professora na época, não focar em letramento, ela parecia estar muito consciente da necessidade de relacionar o conteúdo de Língua Inglesa com a vida prática dos estudantes.

Nesse sentido, Soares (2003) salienta que nas escolas muitos alunos são considerados “deficientes linguisticamente” por não do-

minarem o capital cultural “escolarizado” presentes nessas instituições e, com isso, muitos fracassam por não dominarem os valores e gostos da classe dominante. Nesse caso, as experiências letradas dos alunos, dentro e fora dos muros da escola, são ignoradas e subjugadas pelo discurso dominante do sistema educacional.

Outra perspectiva de letramento que não se limita apenas à escrita e/ou leitura, mas às práticas de letramentos em que se encontram os sujeitos em sociedade, é o Letramento Crítico. Essa perspectiva visa problematizar diferentes dimensões de práticas educacionais, a fim de romper com os padrões fixos e lineares de currículos escolares e modelos pedagógicas dominantes. Visa também, por meio de um modelo de educação emancipadora, valorizar a produção de sentidos, bem como a identidade e subjetividade de cada sujeito do contexto escolar (MONTE MÓR, 2015).

Voltando a refletir um pouco mais sobre o termo “crítica”, Monte Mór (ibid) explica a distinção entre os termos *critique* e *criticism*, que em português podem ser traduzidos por crítica. O primeiro, refere-se à percepção social, que não depende da escolarização do sujeito ou *expertise* de um estudioso para ser validado. Ao contrário disso, o segundo termo diz respeito à crítica que resulta de estudos e conhecimentos que conduzem a avaliações fornecidas por especialistas reputados, como críticos da arte, música, teatro e cinema.

Dentro do contexto do ensino de línguas, Monte Mór (ibid) salienta que a perspectiva do Letramento Crítico contempla a crítica como *critique*, sendo uma vertente ideológica na qual o sujeito não precisa necessariamente ascender a um determinado grau de escolaridade para ser considerado crítico. Nesse caso, professores e alunos estão em pé de igualdade para expressar seus pontos de vista de forma democrática e respeitosa, diminuindo a relação de poder dentro de sala de aula.

Portanto, a questão crítica abordada nos estudos sobre letramento, relaciona a linguagem como uma prática social, sendo con-

siderada atualmente como uma proposta renovada para o ensino de línguas. Nesses termos, o Letramento Crítico estabelece que a escrita e a leitura são atividades sociais e que há novas maneiras de compreender os sentidos construídos por “nós” e pelos “outros”.

Segundo Monte Mór (2013), todos os seres humanos estão aptos a pensar criticamente e agirem em sociedade de forma autônoma e consciente. No entanto, por alguma razão, o desenvolvimento da agência frequentemente não ocorre, possuindo pouca visibilidade cultural e social. Para essa autora, isso está atrelado à herança herdada pela colonização europeia, bem como pelo modelo autoritário da ditadura militar.

Segundo uma pesquisa feita por essa estudiosa, ainda há resquícios fortes desses padrões colonialistas e autoritários nas escolas. Em consequência disso, na atualidade, podemos perceber que alguns programas de formação primam pelo ensino da estrutura, pela padronização, pelo monolinguismo e pela monocultura da linguagem (COPE E KALANTZIS, 2000), que conduz a escolarização a uma relação educacional vertical, de submissão, padronização e hierarquização, buscando se ajustar aos padrões sociais pregados pelas classes dominantes.

Nesse sentido, alguns professores salientam o seguinte:

John: Foi bom poder praticar com falantes nativos da língua. Aqui em Palmas, a gente não tinha ou não tem professores nativos.

Catherine: O contato com pessoas falantes na língua nativa: pelo menos para mim, foi o meu primeiro contato. Me senti muito encorajada.

Catherine: A metodologia é bem atual. Trazem novidade. (OLIVEIRA, 2012).

Nesses excertos, retirados da dissertação de mestrado de Oliveira (2012), percebe-se que os professores valorizam o curso de formação pelo fato de ser ministrado por falantes “nativos”, pelos que

supostamente trazem metodologias mais inovadoras. Como afirma Monte Mór (ibid), a subordinação de forma acrítica aos modelos dominantes de ensino, não contribuem para uma formação de professores emancipadora e transformadora.

Além disso, conforme salienta Duboc (2012), os professores têm nas salas de aula um espaço com muitas possibilidades para a transformação e quebra de padrões universais, trazidos pelas crenças repassadas de uma geração para a outra. Possuindo, por exemplo, a crença de que o Inglês falado nos países colonizadores é mais “puro” e “belo” do que em outros Ingleses falados em países de Língua Inglesa, pertencentes aos círculos concêntricos periféricos (Kachru, 1985).

Destarte, a perspectiva do letramento crítico, por apresentar um novo paradigma de ensino libertador, pode desenvolver agência nos professores, para a construção de um currículo de línguas estrangeiras renovado, que valorize os conhecimentos e as práticas de letramentos locais de seus estudantes.

Pensar em Letramento Crítico implica em pensar em cidadania e justiça social. Como dito anteriormente, as OCNEM-LE (BRASIL, 2006) trazem em seu cerne o ensino crítico, enfatizando questões que busquem reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir práticas a esse respeito no ensino de línguas estrangeiras.

Segundo as OCNEM-LE (ibid), o conceito de cidadania que perdurou durante muito tempo em nosso país, como algo fixo e homogêneo, mudou. Atualmente, o sentido de cidadania vai além de um sentimento de patriotismo ou nacionalismo. Ser cidadão passa a ser visto como algo heterogêneo que se refere ao sujeito no mundo em com o mundo. Dessa forma, o reconhecimento e o respeito às múltiplas identidades colaboram para que o padrão dominante seja derrubado e desmistificado.

Mais além, para Mattos (2015), as práticas de linguagem se dão num cenário híbrido, decorrente da globalização, em que as relações de poder e desigualdade estão imbuídas, reforçando e reproduzindo

padrões de grupos dominantes.

Em relação ao ensino de língua estrangeira, Duboc (2012) e Mattos (2015) afirmam que essa passa por uma redefinição de papéis provenientes das características da pós-modernidade, em que os sujeitos assumem posturas mais expressivas e participativas frente a questões sociais e políticas, em âmbitos locais e globais, construindo significados a partir de suas experiências socioculturais.

Portanto, nos dias de hoje, não cabe mais um ensino da língua estrangeira pautado em metodologias tradicionais, da velha “transmissão” de conhecimentos, ou ainda limitar, apenas, ao ensino de habilidades e competências comunicativas para desempenhar funções sociais específicas, as quais, via de regra, reproduzem os modelos dominantes de linguagem.

Mattos (2014) alega que a onipresença da tecnologia provoca uma mudança rápida na vida das pessoas, tanto direta como indiretamente, pois a globalização vem trazendo mudanças exponenciais para a sociedade em geral, influenciando também a educação e, conseqüentemente, o ensino de inglês como língua estrangeira.

Como bem salientou a autora, todos esses fatores afetam o conhecimento local e as práticas de ensino de línguas, que exigem do professor uma releitura constante do papel da língua estrangeira em eventos de letramento em sua comunidade, pois as questões de identidade cultural estão imbricadas nas práticas educativas e não podem ser desprezadas.

Precisa-se, portanto, envolver os alunos em atividades que façam sentido para eles e os conectem de forma participativa à comunidade a sua volta, promovendo o sentimento de cooperação, solidariedade e justiça social, essenciais para a libertação e emancipação dos sujeitos (FREIRE, 2005).

Na próxima seção, discutiremos alguns conceitos de leitura pelo viés da perspectiva crítica.

A importância da criticidade no ensino de leitura nas aulas de línguas estrangeiras

De acordo com Kleiman (2000), é comum vermos nas aulas de línguas alunos desmotivados ao trabalharem atividades de interpretação de textos. Para essa autora, na maioria dos casos, as atividades focam apenas na decodificação de textos, como uma prática automatizada de leitura. Nesse caso, esse modelo pode reforçar a ação de uma leitura passiva, acrítica e sem utilidade para o estudante. Por essa razão, é importante discutirmos, neste texto, a relevância de alguns modelos de leitura que aguce a criticidade e a motivação dos estudantes na aulas de línguas estrangeiras.

Mas de que forma a crítica pode ser desenvolvida nas aulas de leitura?

Primeiramente, iremos discutir um pouco sobre a perspectiva de Leitura Crítica sob o ponto de vista de Cervetti, Pardales e Damico (2001). Segundo esses autores, o significado de “crítico”, baseado na abordagem Humanista Liberal (CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S., 2001), pode ser compreendido e observado numa concepção de leitura que exige do leitor a identificação dos elementos explícitos e implícitos no texto, seguindo o ponto de vista de quem o escreveu. Dessa forma, o leitor considerado “crítico” é aquele que interpreta o texto pelas lentes do autor. Para Cervette et al (2001), as habilidades necessárias para uma leitura crítica nesta perspectiva contemplam alguns fatores, tais como: o reconhecimento do objetivo do autor, distinguir opinião de fatos, fazer inferências, formular julgamentos, dentre outros.

De acordo com as OCNEM-LE (BRASIL, 2006), o texto não deve ser considerado como algo pronto, visto apenas como uma estrutura acabada em si mesma, mas como um elemento que provoca uma interação mútua entre leitor e autor, dialogando criticamente com todos os fatores contextuais que o compõem.

A esse respeito, esses autores declaram que essa abordagem possui duas vertentes dicotômicas sobre “crítica”. A primeira, enxerga a crítica como um meio de pensar sobre o mundo, por meio da linguagem, da verdade e da objetividade e a outra, a linguagem tem como foco persuadir e evocar emoções ou experiências estéticas, muito próximo da concepção de *criticism* mencionada no tópico anterior.

Segundo Kleiman (1998), o trabalho com a leitura em sala de aula precisa estar bem alicerçado, possuindo uma concepção clara e definida do que se pretende alcançar, pois a leitura serve, acima de tudo, para formar cidadãos cada vez mais críticos e reflexivos, contribuindo não somente para a formação intelectual do indivíduo, mas também para a formação moral e cultural.

Nesse sentido, a leitura na perspectiva do Letramento crítico requer mais habilidades de interpretação de mundo do alunos e do professor. Para Monte Mór (2015), o processo de interpretação textual é promovido pela construção de sentidos (*meaning making*), a fim de desenvolver a percepção crítica de eventos em relação ao mundo em que vivem, constituindo o leitor como autor do texto.

Cervetti et al (2001) explicam que o *meaning making* permeia o texto com significados, ao invés de o sujeito extrair significados dele. Assim, a interpretação textual só é possível em consonância com os fatores sociais e históricos, percebendo as relações de poder dos discursos legitimados. Em outras palavras, a leitura deve ser um ato de perceber o mundo como um meio de transformação social e não como um produto da intenção de determinado autor.

Para Luke e Freebody (2002), o ensino da leitura deve contemplar os modos de ver, descrever e explicar as diferenças culturais como prática social. Deste modo, os leitores devem ser instigados a entender que valores, ideologias e discursos permeiam os textos, compreendendo que a leitura está relacionada com o conhecimento e distribuição de poder na sociedade.

Além disso, é necessário o reconhecimento de que, nos dias

atuais, em uma sociedade globalizada e tecnologizada (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), novas variedades de leitura fazem parte de nossas vidas. Nesse sentido, a multimodalidade, na qual o processo de interpretação de leitura é composto por múltiplas formas de linguagem, como a escrita, a visual e a oral, promove novas formas de leitura e interpretação textual, perdendo a linearidade da leitura tradicional. Assim sendo, o ensino de leitura por meio da perspectiva do Letramento Crítico integra significados a esse novo modelo de leitura e escrita, criando novos padrões de interpretação (MONTE MÓR, 2009).

No entanto, para alcançarmos os objetivos do Letramento Crítico é preciso romper com os modelos lineares de ensino, constituídos por narrativas que reproduzem e representam os modelos canônicos de comportamentos e pensamentos tradicionais, passados de uma geração para a outra (ibid).

Outro fator importante desse viés crítico, é o exercício da hermenêutica da suspeita como uma forma de interpretação, a fim de questionar os discursos de “verdades universais” e utilizar o texto para construir sentidos situados e contextualizados no contexto sócio-histórico de cada leitor (Ricoeur, 1977).

Para colocar em prática o conceito da hermenêutica da suspeita, também denominado por Monte Mór (2009) como hermenêutica crítica, o professor deve proporcionar práticas de letramento que construam sentidos, através de atividades que utilizem a multimodalidade e as novas formas de linguagem. Essas práticas devem conduzir o aluno a criar e a assumir a autoria de suas próprias produções. Nesse caso, as realidades sociais são recriadas por meio da construção e compartilhamento de sentidos e interpretações entre os membros de uma determinada comunidade.

Cervetti et. al (2001, p. 6) explicam que a concepção de leitura na perspectiva do Letramento Crítico sofreu influência de duas correntes teóricas. A primeira, surge da teoria crítico-social, que analisa

os pressupostos ideológicos contidos nos textos, os quais podem ser levantados por meio de perguntas como:

Quem construiu o texto?

Quais ideologias permeiam o texto?

A que interesses servem as representações do texto?

E, quando os textos trazem sentidos diferentes, de que outra forma essas interpretações podem ser construídas?

Os autores destacam que ao fazer esses tipos de perguntas, os alunos poderão construir novos significados baseados em suas próprias realidades, levando-os a perceber a que interesses sociais, econômicos e políticos esses textos atendem.

A segunda influência parte da Pedagogia Crítica de Paulo Freire, que busca combater a exploração dos menos favorecidos e marginalizados. Segundo esses autores, Paulo Freire concebia a linguagem como um meio de libertação e inclusão econômica e social. Para Freire (1985), questões relacionadas à justiça social e à luta pela emancipação das classes menos favorecidas eram fatores centrais e norteadores de sua pedagogia crítica.

A leitura, segundo a perspectiva Freiriana, parte do nível da palavra em contextos dialógicos e críticos, como por exemplo, por meio de palavras geradoras, selecionadas tanto pelo seu valor pragmático na vida dos estudantes, quanto pelas suas características fonéticas (ibid). Em seguida, professores e alunos trabalham dialogicamente para codificar (dar significado) as palavras em situações existenciais que os envolvem, em contextos que se relacionam diretamente com seu mundo e suas necessidades.

Assim, a forma como é trabalhado o processo de leitura dentro de sala de aula torna-se algo primordial no ensino de línguas estrangeiras, podendo estimular uma postura que enxerga além das lentes dos autores. Cabe ao professor, o papel de implementar e propor atividades problematizadoras, que instiguem a construção de sentidos, ampliando a possibilidade de significados para os assuntos discutidos nos textos.

Portanto, trabalhar o ensino de leitura na perspectiva crítica significa estimular a construção de sentidos diversos que os textos podem oferecer, provocando uma mudança na sala de aula de línguas estrangeiras, no qual os alunos passarão de simples reprodutores de significados para construtores de conhecimento, valorizando a diversidade cultural e social, no contexto escolar.

À guisa de conclusão

Neste artigo, vimos que a crítica é uma ferramenta essencial nas aulas de línguas estrangeiras, pois pode estimular a participação e ação do sujeito no mundo e para o mundo.

Assim, o professor ao estimular os estudantes a suspeitarem das verdades universais e de seus próprios conhecimentos, provoca rupturas nas formas fixas de perceber e interpretar o seu contexto de vida, levando-os a reconhecer a pluralidade de ideias como algo positivo em sala de aula.

Na sociedade atual, em que a tecnologia e a globalização são fenômenos presentes na vida das pessoas, construir sentidos, situados sócio-historicamente, pode colaborar para o desenvolvimento de um ensino de línguas estrangeiras mais significativo e desafiador, na medida em que não consideram apenas os aspectos linguísticos da língua, mas também questões que possibilitem o engajamento dos cidadãos em problemas sociais.

Assim, o ensino de línguas estrangeiras, dentro da perspectiva crítica, introduz novos modos de participação dos educandos na sociedade, de forma independente, competente e crítica. Ele instiga o exercício da agência dos estudantes em questões que precisam ser debatidas em suas comunidades, atribuindo novos significados de cidadania e justiça em suas leituras de mundo.

Nesse sentido, ao ler o texto criticamente, o estudante leva em consideração as posições sociais e culturais dos atores envolvidos no

texto, os fatores contextuais e, principalmente, a sua interlocução com o autor do texto e com o mundo.

Perante o exposto, o ensino de línguas estrangeiras desempenha um papel político educacional imprescindível na formação de cidadãos mais participativos e ativos, que respeitem as diferenças, bem como as variedades culturais e sociais que os cercam. Alinhado a essa postura, exige-se, também, a atitude da ação, para que os educandos façam valer suas opiniões e reivindicações.

Compreende-se, portanto, que a “crítica” não pertence a grupos intelectuais, de classes sociais mais favorecidas, que reverberam e reforçam as ideologias dos grupos dominantes. Ao contrário, o desenvolvimento da criticidade se preocupa com a ação de todos os cidadãos no mundo, a fim de promover melhorias na vida de todos, de forma coletiva e mais igualitária.

Por fim, o ensino de línguas estrangeiras, fundamentado nos Letramentos Críticos, promove uma ampliação de consciência dos sujeitos, para além do que está exposto nos textos, estimulando questionamentos e problematizando questões e conflitos que permeiam a sociedade vigente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 15 de setembro de 2017.

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

DUBOC, A.P.M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. tese (Doutorado em Estudos linguísticos e literários em Inglês) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2012.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 11ª Edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 2005.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

KACHRU, B. B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: Quirk, R. and H. Widdowson, (eds.) *English in the World: Teaching and Learning the language and the literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Reading as a social practice. In: MUS-PRATT, S; LUKE, A.; FREEBODY, P. *Constructing critical literacies*. New York: Hampton, 2002.

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

MATTOS, A. M. A. Educating Language Teachers for Social Justice Teaching. *Interfaces Brasil/Canadá. Canoas*, v. 14, n.2, 2014, p. 125-151.

_____. *Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Públi-*

ca: *Letramentos, Globalização e Cidadania*. Jundiaí, Paco Editorial:2015.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al (Orgs.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

_____. Linguagem tecnológica e educação. Em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Orgs.). *Ensino de língua*. Das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2012. p. 181-190.

_____. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E.S.; BUZATO, M. (eds.) *New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school*. New York: Peter Lang, 2013

_____. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editora, 2015. p. 31-50.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MORGAN, W. (1997) *Critical literacy in the classroom; the art of possible*. London and New York: Routledge.

OLIVEIRA, A. C. T. *Formação continuada de professores de língua inglesa: suas crenças e expectativas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.

RICOEUR, P. *Teoria da Interpretação*, Lisboa, Ed.70, 1977.

SOARES, M. B. (2003). *Alfabetização: a ressignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania*, no 16, p 9-17, jul.

_____. Oralidade, alfabetização e letramento. Revista Pátio, ano VII, n. 20. Jul./Out. 2009, p. 1-4. Disponível em <http://falandodos-pequenos.blogspot.com.br/2010>. Acesso em: 09 de setembro de 2017.

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

5 - LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE INGLÊS: QUESTÕES DE GÊNERO NAS BRECHAS DO LIVRO DIDÁTICO

Helenice Nolasco Queiroz

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre o ensino de língua inglesa no contexto da escola pública brasileira a partir do arcabouço teórico do letramento crítico¹⁷. Escolhemos tratar de uma temática que pode ser compreendida como um sistema de desigualdade: as questões de gênero. Buscamos propor uma maneira de se abordar a questão do gênero na sala de aula de língua inglesa por meio das brechas oferecidas pelo livro didático, que reconhecemos como importante recurso para o ensino e aprendizagem de inglês na escola pública.

Para embasar nossa proposta, primeiramente discutiremos brevemente o contexto de mudanças sociais, econômicas e tecnológicas em que vivemos e como elas afetam o conceito de letramento, gerando propostas de novos letramentos, como por exemplo, o letra-

17 Este capítulo é um recorte de minha dissertação de mestrado, defendida em abril de 2015, na Faculdade de Letras da UFMG, sob orientação da Profa. Andréa Mattos. A pesquisa que deu origem a este texto recebeu um financiamento parcial da Capes (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), através do Acordo Capes/Fapemig – Pesquisa em Educação Básica, Processo APQ-03372-12, através do projeto de pesquisa “Ensino-Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira: Educação Crítica pelos Novos Letramentos”, coordenado pela Profa. Dra. Andréa Mattos. Para outros detalhes sobre a pesquisa realizada, ver Queiroz (2015).

mento crítico. A partir dessas teorias, trataremos da necessidade de transformações na educação e no ensino de línguas e apontaremos o trabalho nas brechas (DUBOC, 2012) como uma possibilidade a ser colocada em prática.

Discutiremos, então, o conceito de gênero, a temática de gênero na educação e mais especificamente no ensino de línguas. Finalmente, trataremos da importância do livro didático no ensino de línguas e apresentaremos uma breve proposta de abordagem da temática do gênero nas brechas de um livro didático de inglês indicado ao PNLD de 2012.

Novos letramentos e letramento crítico

O contexto atual tem sido marcado por mudanças profundas em termos econômicos, sociais e tecnológicos que têm afetado todos os aspectos da vida cotidiana. Tais mudanças se intensificaram no final do século XX, continuam a ocorrer no início do século XXI e, ao que tudo indica, continuarão a ocorrer nos próximos anos (ANSTEY; BULL, 2006). Essas mudanças que estamos percebendo ao longo dos últimos tempos afetam também a educação, como discutem Anstey e Bull (2006), de forma que todos os aspectos da vida dos professores e alunos são transformados. Assim como a globalização e os avanços tecnológicos têm transformado os espaços sociais, culturais e de trabalho, a maneira com que as pessoas praticam o letramento também tem passado por mudanças. Como concluem os autores, o ensino e a aprendizagem do letramento precisa mudar uma vez que os alunos “precisam ser capazes de lidar com tempos e letramentos em processo de mudança” (ANSTEY; BULL, 2006, p. 2).

O surgimento dos novos letramentos vem justamente como uma resposta a essa necessidade de se repensar as práticas escolares diante desse contexto de mudanças. O letramento em sua concepção tradicional era equalizado ao conceito de alfabetização, porém, diante de um contexto de globalização e mudanças no mundo da escrita,

fez-se necessário repensar os processos de leitura e escrita enquanto práticas sociais que afetam profundamente comunidades e indivíduos (SOARES, 1998).

Diversos teóricos, portanto, sugerem um entendimento mais amplo de letramento (LANKSHEAR, 1997; STEVENS; BEAN, 2007b) e passam a se referir a letramentos no plural ou novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). A partir de então, novas vertentes do campo dos novos letramentos surgem, e por isso é também possível falar, por exemplo, de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), letramentos digitais (LANHAM, 1995; LANKSHEAR; KNOBEL, 2000) e o letramento crítico.

A noção de letramento crítico, principal arcabouço teórico que informa este trabalho, tem suas raízes na teoria crítica da educação e é apoiada na pedagogia crítica de Paulo Freire (DUBOC; FERRAZ, 2011). O trabalho do educador, filósofo e ativista brasileiro tinha como principal foco a importância de identificar problemas sociais autênticos e formas de se combater esses problemas através da língua e da ação (STEVENS; BEAN, 2007a). Na concepção de Freire, a educação era terreno para a emancipação, empoderamento e justiça social.

Rashidi e Safari (2011) explicam que Freire preocupava-se com as questões de poder e injustiça social nos programas de alfabetização e propunha a pedagogia crítica como forma de encarar tais problemas. De acordo com Rashidi e Safari, vários outros importantes teóricos da pedagogia crítica surgiram após Freire, e segundo eles o trabalho desses autores foi influenciado por teorias como o pós-modernismo, feminismo, antirracismo, pós-colonialismo e a teoria *queer*. Por causa dessas influências, a pedagogia crítica se expandiu e deixou de tratar apenas de questões de classe social, para se ocupar também de questões de raça, gênero, sexualidade, etnia, nacionalidade e idade (RASHIDI; SAFARI, 2011).

Um dos grandes nomes da abordagem crítica ao ensino de

línguas e da linguística aplicada crítica, Pennycook (1990), afirma que por muito tempo os linguistas voltaram suas atenções para uma linguística aplicada positivista e estruturalista que levava a uma visão de língua como algo apolítico, desconectado da história e “na qual não há espaço para considerações de questões de poder e desigualdade” (p. 13). Porém, com as teorias críticas, procurou-se compreender o aprendizado de uma língua como profundamente relacionado à manutenção das desigualdades sociais, uma vez que “o aprendizado de línguas está intrinsecamente relacionado tanto com a manutenção dessas desigualdades, quanto com as condições necessárias para possivelmente mudá-las” (p. 9).

O aprendizado de línguas, portanto, deve ser repensado de forma que o letramento em línguas seja relacionado ao seu “contexto social, cultural e político, levando em consideração fatores como raça, gênero e outras relações de poder, assim como entendendo o sujeito como múltiplo e formado dentro de diferentes discursos” (p. 26). De acordo com Pennycook (2001), a linguística aplicada crítica “insiste em um entendimento histórico de como as relações sociais vieram a ser o que agora são” (p. 6) e pode ajudar no esforço de lançar sempre um olhar crítico questionando ideias que se tornaram de certa forma naturalizadas e não parecem estar sendo questionadas.

Como podemos ver acima, a noção de crítica em termos de ensino e aprendizagem de línguas está relacionada à manutenção e ao enfrentamento das desigualdades sociais. O letramento crítico, por sua vez, procura evidenciar o caráter social e ideológico da linguagem, das práticas sociais e da produção de sentido, focando em questões de poder, privilégio e opressão.

Como um entendimento alternativo e mais apropriado para a noção de letramento, Street (1984) propõe um modelo ideológico de compreensão dessa noção. Nesse modelo, o conceito de letramento pode ser entendido como as práticas sociais e concepções de leitura e escrita de acordo com o contexto social em que estão inseridas. O au-

tor afirma que essas práticas “já estão mergulhadas em uma ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas como ‘neutras’ ou meramente ‘técnicas’” (p. 1). Esse novo modelo de letramento, portanto, constitui uma expansão do conceito primário de letramento que já não era mais suficiente para dar conta das mudanças e exigências do mundo em transformação.

Repensando o papel da educação e do ensino de línguas, trabalhando nas brechas

Diante de um mundo em constante mudança, faz-se necessário repensar o papel da educação de forma que seja possível ir além dos letramentos tradicionais (MONTE MÓR, 2009). Segundo a autora, uma pedagogia apoiada nos letramentos convencionais necessita ser repensada e se tornar mais crítica. A autora explica que é possível constatar que tal pedagogia não tem sido eficiente, visto que existem vários estudos sobre letramento em diversos países que revelam a grande dificuldade que, em geral, as pessoas possuem para compreender textos escritos com uma maior profundidade. Monte Mór (2009) afirma que grande parte dos leitores investigados demonstram dificuldade tanto em compreender um texto, como em fazer a síntese de seu assunto.

Os problemas são ainda maiores quando se procura medir nesses leitores sua capacidade de inferência para perceber ironias e mensagens nas entrelinhas. Além disso, a autora diz que “eles demonstram uma falta de crítica sobre o que estão lendo e consideram difícil relacionar o conteúdo do texto com o contexto social ou a realidade em que vivem” (p. 186). É exatamente devido a todos esses fatores que o conceito de letramento foi expandido e que várias pesquisas têm sido realizadas na área de novos letramentos de forma a procurar desenvolver nos alunos não somente letramentos visuais e multiculturais, mas também críticos.

O surgimento das teorias do letramento crítico trouxe justamente um questionamento sobre a postura geralmente acrítica da educação tradicional. De acordo com Luke (2004), letramento crítico trata de “ensinar os alunos a ler não como recebedores passivos ou processadores de conhecimento, não como ‘esponjas’ que acriticamente aprenderiam a amar literatura ou anúncios publicitários ou relatos da mídia apresentados a eles” (p. 4).

Como afirmam Mattos e Valério (2010), através de uma prática embasada no letramento crítico, procura-se permitir que o aluno desenvolva sua capacidade questionadora e que não simplesmente aprenda a reproduzir tudo aquilo que já conhecemos e normalmente aceitamos. De forma parecida, McLaughlin e DeVoogd (2004) afirmam que o letramento crítico tem como objetivos promover reflexão, transformação e ação uma vez que “encara os leitores como participantes ativos no processo de leitura e os convida a ir além de passivamente aceitar a mensagem do texto de forma que eles questionem, investiguem e contestem as relações de poder existentes entre leitores e autores” (p. 14).

A leitura sobre a qual os autores se referem ao tratar do letramento crítico não se limita aos tradicionais textos escritos, já que seria também preciso levar em consideração os multiletramentos citados anteriormente. Independentemente da modalidade, todos os textos devem ser compreendidos como “um produto de forças ideológicas e sociopolíticas” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 138). O objetivo de uma educação informada pelo letramento crítico é desenvolver leitores capazes de ler tentando compreender como “textos estabelecem e usam poder sobre nós, sobre outros, em nome de quem e de acordo com os interesses de quem” (LUKE, 2004, p. 4). Por isso, “ao invés de aceitar uma visão essencialista, nós nos engajáramos em problematizar – buscar compreender o problema em sua complexidade” (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p. 15).

De forma a questionar e confrontar visões essencialistas sobre as mais diversas relações e situações sociais – como as questões

de gênero, por exemplo – e desvelar como relações de poder operam dentro delas, é possível dizer que essa forma de letramento está comprometida com valores como justiça e luta contra desigualdades. Como afirmam Mattos e Valério (2010), “o letramento crítico pretende mudar a sociedade, promovendo a inclusão social de grupos marginalizados” (p. 139).

Em suma, através da perspectiva do letramento crítico e de acordo com Luke e Freebody (1997, apud MONTE MÓR, 2009, p. 186), o ensino da leitura deveria ser acompanhado do ensino de modos culturais de ver, descrever e explicar. Os leitores deveriam aprender a compreender representações textuais, valores, ideologias, discursos; deveriam tomar partido, elaborar seus pontos de vista sobre o mundo, além de entender que a leitura está relacionada ao conhecimento e à distribuição de poder em uma sociedade. Finalmente, os autores afirmam que áreas interdisciplinares como as áreas de língua e literatura são cruciais para atingirmos o objetivo de encarar a leitura como uma prática social, como é defendido nos estudos do letramento crítico.

Se levarmos em consideração que o aprendizado de uma língua está relacionado à manutenção das desigualdades sociais e também à formação das identidades dos alunos como produto de diferentes discursos (PENNYCOOK, 2001), podemos concluir que o aprendizado de uma língua como o inglês torna-se extremamente importante na promoção do letramento ou da educação crítica. Contudo, o ensino de línguas estrangeiras muitas vezes segue o tradicional positivismo e estruturalismo mencionado por Pennycook (1990), ou é tratado como apolítico, apático e apenas lúdico em muitos contextos de ensino (PESSOA; FREITAS, 2012).

Com base na abordagem crítica ao ensino de línguas de Pennycook, Pessoa e Freitas (2012) afirmam que a educação deveria estar comprometida com a justiça social, o que significa que professores não devem apenas saber os conteúdos de determinada disciplina,

mas também encorajar o pensamento crítico de seus alunos para que eles possam ter consciência da opressão e aprender como lutar contra ela (p. 1). Como afirmam Hawkins e Norton (2009), “porque língua, cultura e identidade estão integralmente relacionadas, professores de língua estão em uma posição chave para abordar desigualdades educacionais” (p. 2), uma vez que seus alunos geralmente ocupam uma posição marginalizada, e porque aquilo que ensinam, ou seja, a língua, é o que em si pode servir tanto para empoderar quanto para marginalizar os sujeitos (HAWKINS; NORTON, 2009).

Monte Mór (2009) também critica a visão puramente instrumental do ensino de línguas estrangeiras no contexto da educação formal, afirmando que este deveria ser visto como “parte de um comprometimento educacional mais amplo, se assumirmos que os estudos de língua estrangeira podem contribuir para a educação” (p. 186). A autora explica que, para isso, o ensino de línguas deveria “expandir-se do foco linguístico e instrumental para o educacional” (p.187). Em outras palavras, seria preciso, portanto, ir além do ensino da materialidade da língua, de seus aspectos linguísticos, para tornar o ensino de uma língua estrangeira um processo educacional em um sentido amplo.

Como discutido anteriormente, segundo Pennycook (1990), o aprendizado de uma língua não deve ser compreendido fora de seu contexto social, cultural e político – é preciso levar em consideração a forma como constituintes da identidade, como raça, gênero, entre outros, operam dentro dos diferentes discursos. Moita Lopes (2012) explica a importância da língua ou linguagem como o principal espaço de construção da vida social. Segundo o autor, “somos seres do discurso que se constroem e se reconstroem pela palavra, que é a matéria-prima principal das aulas de línguas” (p. 10). O autor argumenta que, devido à nossa herança histórica, continuamos, tanto dentro como fora da sala de aula, a repetir determinados discursos que legitimam determinados modos de vida social relacionados ao gênero, à sexualidade, à raça e à etnia – especialmente a noção de

um “sujeito único e homogêneo (homem, branco, heterossexual e europeu)” (MOITA LOPES, 2012, p. 10). É para que seja possível engajar os alunos nas discussões e questionamentos desses modos de vida legitimados e aparentemente naturalizados que se faz necessário buscar a promoção de uma educação crítica em sentido amplo.

Diante dos argumentos de estudiosos que discutimos até aqui, podemos concluir que nos parece necessário, então, promover o letramento crítico em sala de aula. Mas de que maneira podemos colocar esse projeto em prática? Duboc (2012) procura respostas para essa pergunta e sugere buscar nas “brechas da sala de aula” (p.87) e do currículo, oportunidades para promover encontros com a diferença (JORDÃO, 2010), ou seja, momentos em que professores e alunos possam “desnaturalizar ou tornar estranho aquilo que eles já aprenderam e naturalizaram” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 34).

Em sua tese de doutoramento, Duboc (2012) investiga a formação de professores de inglês em uma instituição de ensino superior e procura investigar as possibilidades de “expansões críticas nas brechas do currículo universitário do professor de inglês por meio da atitude docente sobre este currículo” (p. 38). Tais brechas se encontram no currículo, ou melhor, na sala de aula como um todo e na verdade, emergem e dependem daquele contexto. Como explica Duboc (2012), “é a atitude docente sobre as brechas no currículo que irá possibilitar o agenciamento crítico” (p.106).

As brechas, portanto, são entendidas como oportunidades emergentes na prática pedagógica, que colocam alunos e professores em posição de confrontar determinados saberes estabelecidos. A partir desse encontro com a diferença abre-se a possibilidade para alunos e professores da participação em um processo de agenciamento. Agência nesse sentido, e de acordo com Jordão (2010), não pressupõe somente ação específica e visível. Para que ocorra o agenciamento não é preciso um plano claro e bem estabelecido para se alcançar resultados desejados uma vez que:

Agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer. Agência é, portanto, uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo (JORDÃO, 2010, p. 432).

A autora explica que o processo de construção do sentido ou processo de diferença é parcialmente controlado pelo sujeito, já que o próprio sujeito é também construído pela diferença. Nesse processo de construção, o sujeito não precisa ser mero receptor passivo que está sendo construído, mas pode também “agir sobre a diferença e seu processo de construção” (JORDÃO, 2010, p. 431).

Se no caso de Duboc (2012) o objetivo é mostrar como é possível atuar nas brechas do currículo universitário, este trabalho sugere trabalhar o letramento crítico nas brechas em uma das partes constituintes do currículo: o livro didático. Tomamos emprestado, portanto, a noção de brecha de Duboc, procurando aplicá-la em um contexto um pouco diferente e mais específico. O trabalho busca, na verdade, sugerir possibilidades de expansões críticas nas brechas do livro didático de inglês do ensino médio que estejam relacionadas a representações estereotipadas de gênero.

O conceito de gênero, gênero e educação, gênero e ensino de línguas

Uma vez que escolhemos trabalhar nas brechas do livro didático, por que falar de gênero? Segundo Louro (2003), o conceito de gênero emerge no contexto da história do movimento feminista e surge para dismantelar a ideia de que as desigualdades sociais entre homens e mulheres se dão por conta das diferenças biológicas entre

eles. A autora explica que o argumento supostamente científico da distinção biológica serve não somente para compreender, mas também para justificar a desigualdade social entre homens e mulheres. Por isso, é preciso entender o conceito e contrapor-se a esse tipo de argumentação:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um momento histórico (LOURO, 2003, p. 21).

Segundo a autora, faz-se necessário, então, que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres em uma sociedade não a partir de seu sexo, mas sim a partir de tudo aquilo que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 2003).

A temática gênero tem sido amplamente debatida nas ciências sociais e da linguagem de forma que podemos encontrar uma diversidade de teóricos que procuram definir e refletir sobre esse conceito. Um grande nome das teorias sobre gênero, Butler (2003) também se ocupa de dismantelar a ideia do gênero enquanto algo natural ou atemporal já que o gênero “não é nem o resultado causal do sexo, nem tão pouco aparentemente tão fixo quanto o sexo” (p. 24). Contudo, a autora vai além dessa diferenciação e questiona a suposta coerência ou aparência de algo acabado que o gênero parece sugerir. Para Butler, as identidades de gênero são “performativamente constituída[s]” (2003, p. 48). Tais identidades são socialmente produzidas através de repetições de atividades diárias e rotineiras, de forma que produzem uma aparência de algo substancial (BUTLER, 2003).

Considerando o caráter social de construção da identidade e, por consequência, do gênero, é preciso atentar-se ao papel da lin-

guagem nesse processo. Butler afirma que o gênero enquanto “uma prática discursiva contínua [...] está aberto a intervenções e ressignificações” (p. 48). Discutindo as ideias de Butler, Jesus (2014) explica a importância da linguagem na construção do gênero a partir de alguns exemplos:

[I]maginemos o pronunciamento de uma parteira no nascimento de uma criança: “É uma menina”. A criança é inscrita no status feminino ao ser assim enunciada. Desse modo, o gênero é demonstrado por meio de atos que fazem existir aquilo que é designado. As identidades de gênero, nesse caso, são construídas e constituídas pela linguagem, ou seja, não existe identidade de gênero que preceda a linguagem. É nesse sentido que gênero é performativo. Por essa razão, o sujeito está sempre envolvido num processo de devir sem fim, podendo reassumir ou repetir sua performatização de diferentes maneiras (JESUS, 2014, p. 616).

É possível compreender, portanto, que o gênero não é algo acabado, algo que simplesmente somos. Como explica Louro (2003) “Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ter tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida (p. 27). Assim como o gênero, as identidades não podem ser vistas como fixas, uma vez que “são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 2003, p. 27). A linguagem, inclusive, auxilia na construção do gênero e na manutenção de sua aparente concretude.

A performatividade do gênero, como postula Butler (2003) indica que o gênero é algo que fazemos, algo em constante construção que nos dá uma aparência de solidez. A esse respeito, Jesus (2014, p. 616) explica que “corpos, sexualidade e gêneros são entendidos como construções sociais e históricas marcadas pelas relações de saber-poder”.

Uma vez que é possível compreender o gênero como algo por se construir a partir da linguagem e das práticas sociais e culturais, o termo gênero torna-se um importante conceito político:

Essa perspectiva epistemológica admite multiplicidade de sentido para a expressão da feminilidade e da masculinidade, mas não nega as relações de poder inerentes à linguagem. Instaure-se, em consequência, uma discussão crítica que procura fissuras na ordem social essencialista, demonstrando que as práticas identitárias são complexos processos histórico-sociais situados, cujos indivíduos são constantemente reinterpretados por seus interlocutores (JESUS, 2014, p. 618).

O surgimento e a compreensão do conceito de gênero como explicado pelos estudiosos acima têm, portanto, um papel fundamental no questionamento e na luta contra a discriminação. O conceito serve não somente como uma ferramenta analítica, teórica, mas também como uma “ferramenta política” (LOURO, 2003, p. 21). Diante dessa discussão, este trabalho considera que as questões de gênero devem ser colocadas em pauta, já que ignorá-las pode servir ideologicamente para manter um determinado *status quo* na sociedade de forma geral (WOLFREYS, 2004).

O entendimento da noção de gênero como discutido acima, enquanto um conceito que vai além dos estereótipos do que é “naturalmente” feminino ou masculino, pode ser um passo para o rompimento de certas desigualdades e opressões sociais. Por esse motivo, consideramos que o tema pode ser apropriado e relevante para se discutir na educação e à luz das abordagens críticas e do letramento crítico.

Uma vez que reconhecemos que o gênero é socialmente construído através da linguagem, podemos nos perguntar agora o papel das instituições sociais na construção desse conceito. De fato, as instituições sociais têm papel preponderante na formação dos sujeitos e suas subjetividades de forma geral. Como explica Louro (2003, p. 25):

Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são “generificados” – produzem-se, ou “engendram-se”, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas etc.).

Logo, temos que diferentes instituições têm responsabilidade na constituição não somente do gênero, mas também sobre os constituintes de raça, etnia, classe, entre outras. Além das instituições sociais mencionadas por Louro, podemos citar também a importância da mídia na constituição do gênero e da sexualidade. Jesus (2014) reconhece a importância dos meios de comunicação de massa como “importantes dispositivos propagadores do binarismo (homem e mulher, heterossexual e homossexual), a cooperar para a manutenção de uma lógica de dominação-exclusão” (p. 619).

Se a justiça, as organizações religiosas, o governo, a política e a mídia se ocupam em tentar normatizar o gênero, o que dizer da escola? Ferreira e Ferreira (2013)¹⁸ afirmam que o “processo construtivo das identidades sociais pode acontecer em todos os contextos e em todas as instituições sociais e, particularmente, no contexto escolar”. Assim como afirmam as autoras, acreditamos que as instituições escolares têm, de fato, um papel importantíssimo na construção e na manutenção de identidades sociais de gênero.

18 Este material não é paginado.

Barros e Ribeiro (2010), por exemplo, enfatizam o papel da escola na construção de identidades de forma geral e mais especificamente com relação às questões de gênero. As autoras afirmam que “as instituições escolares, também participam da fabricação das identidades de gênero, sexuais, de raça, de etnia, de cultura, etc, ensinando modos de ser, estar, de se comportar na sociedade” (p. 2). No espaço escolar, vários comportamentos relacionados ao gênero são reforçados ou rejeitados e, dessa forma, ajudam a construir as identidades de gênero dos ocupantes daquele espaço (BARROS; RIBEIRO, 2010).

A escola, portanto, presta-se ao importante papel em definir e naturalizar aquilo que supostamente seria próprio do masculino e do feminino. De forma parecida, Louro (2003, p. 64) também reconhece a importância da escola na construção das diferenças: “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores”.

Entender o papel da escola na construção dos gêneros se constitui como um passo importante para se abrir possibilidades de reflexão. Como argumentam Ferreira e Ferreira (2013), “[a]creditamos ser de suma importância que o professor reconheça sua sala como espaço discursivo, espaço no qual as identidades sociais são construídas, reconstruídas ou transformadas nos discursos e através deles”. A partir desse reconhecimento, o que deve ser feito? Louro (2003, p. 64) sugere que é preciso fazer um profundo questionamento do processo educativo, do currículo ao material didático. É preciso repensar aquilo que ensinamos, assim como refletir sobre “que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem”. Além disso, a autora também afirma que “temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (Louro, 2003, p. 64).

Acreditamos, portanto, que a escola se apresenta como um es-

paço em que as diferenças de gênero são enfatizadas e naturalizadas. Ao mesmo tempo, compreendemos que a escola e a educação em geral não se limitam a esse papel. Pelo contrário, ao mesmo tempo em que a educação pode normatizar o gênero, ela também pode, através de práticas de letramento crítico, por exemplo, servir como um meio para se questionar as relações de poder que perpassam a questão do gênero. Nesse sentido, parece-nos relevante pensar em como o ensino de línguas pode contribuir para a discussão dessas questões.

Como mencionado anteriormente, o gênero enquanto constituinte da identidade é construído em grande parte pela linguagem. Dessa forma, o ensino de línguas pode ser visto como uma excelente oportunidade para se questionar as relações de poder relativas ao gênero que se apresentam em nossas práticas sociais. Sobre o papel da linguagem na instituição das diferenças, Louro (2003, p. 65) afirma que “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças”. Segundo a autora, portanto, a linguagem não pode ser vista como algo transparente, pois não simplesmente veicula a realidade. A linguagem na verdade, ao mesmo tempo que procura expressar uma realidade, também a constrói, uma vez que é embebida nas práticas sociais.

Moita Lopes (2012) argumenta que, embora muitos professores em suas vidas privadas questionem discursos conservadores referentes às questões de gênero, raça, etnia e sexualidade, esses mesmos sujeitos não são capazes de tematizar essas questões dentro de sala de aula. Isso ocorre porque a maioria dos professores não é capaz de ir além do senso comum quando se deparam com essas questões. Segundo o autor, é particularmente preocupante que os professores de língua não se ocupem dessas questões, uma vez que “a língua/gem é o espaço *sine qua nom* de construção da vida social” (MOITA LOPES, 2012, p. 10).

Apesar de lastimar que esses assuntos não sejam abordados em sala de aula, já que é através da linguagem que nos constituímos como sujeitos, o autor também compreende que a dificuldade

dos professores é bastante enraizada. Moita Lopes (2010) afirma que grande parte dos professores foi formada dentro de discursos demasiado tradicionais no que se refere a questões como a de gênero e que ainda há muita influência do estruturalismo na educação, por isso ainda permanece a crença de que “assuntos ensináveis nas aulas de línguas (como sujeito, tempos verbais etc.) não focalizam a vida social” (p. 10). Ainda que essas dificuldades existam, o autor acredita que a aula de línguas se constitui como um importante espaço possibilitador dessas discussões uma vez que a linguagem e o exercício da palavra “possibilita que se trate de qualquer tema” (p. 10).

Reconhecendo também a necessidade de se ir além dos conteúdos puramente linguísticos nas aulas de língua, Ferreira e Ferreira (2013) enfatizam a importância da aula de línguas na construção e questionamento das identidades sociais:

[A]s discussões sobre a formação das identidades sociais dos alunos/as podem fazer com que eles se reconheçam enquanto parte desse processo identitário, dessa negociação de identidades sociais, portanto, podem ser muito úteis, pois se pode dizer que o ensino de língua pela língua é apenas uma forma de decorar a gramática do livro didático ou do material didático e não será capaz de fazer com que o aluno/a reflita sobre a sua realidade e a realidade da cultura que está sendo ensinada e, assim, reconhecer a funcionalidade da língua, bem como as identidades sociais que estão em jogo no aprendizado em uma sala de aula (FERREIRA; FERREIRA, 2013, n. p.¹⁹).

O ensino da língua pela língua não nos parece apropriado se reconhecermos o papel da linguagem na construção e no questionamento das questões como as de gênero que perpassam a vida social. Uma vez que adotamos aqui uma visão de letramento que compre-

19 N. R.: n. p. significa “não paginado”.

ende a linguagem como prática social, concordamos com Moita Lopes (2010, p. 12) quando o autor argumenta que é um desperdício educacional e político pensar a língua apenas em termos de estrutura ou ainda como espaço de comunicação esvaziado de relevância social “em tempos em que o gênero, a sexualidade, a raça e a etnia são continuamente politizados, discutidos e desnaturalizados”.

A importância do livro didático e o trabalho nas brechas

A educação, a escola, o currículo são espaços importantes na construção dos constituintes da identidade, dentre eles, o gênero. Acreditamos que o livro didático tem relevante papel no processo educativo e que, por isso, pode ser um material a partir do qual as discussões sobre gênero na sala de aula podem emergir, especialmente na escola pública. É por essa razão que sugerimos a abordagem das questões de gênero a partir dos livros didáticos de inglês, especialmente aqueles indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do governo brasileiro como sendo apropriada para os alunos da rede pública nacional.

Sugerimos o trabalho com o material do PNLD porque considera-se que os livros indicados preenchem algumas recomendações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). De acordo com o texto do PNLD, a lei pressupõe um perfil de formação do aluno que prepara para “o trabalho, para a cidadania, para o aprimoramento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do estudante, pautando-se sempre em valores éticos e humanos” (BRASIL, 2011, p. 7).

De forma semelhante, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM-LE) (BRASIL, 2006), relativas ao ensino de língua estrangeira, também enfatizam que o valor educacional do aprendizado de uma língua estrangeira vai além do objetivo de capa-

citar o aluno a usar uma língua estrangeira para fins comunicativos. O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública possui também o papel de educar para a cidadania, que, embora seja um conceito amplo, pode ser entendido como envolvendo a:

compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2006, p. 91).

A sugestão de se trabalhar questões críticas nas brechas do livro didático se deve à importância desse material dentro de sala de aula. Como afirma Tílio (2010, p. 48), “o livro didático é, no contexto brasileiro de ensino de inglês, uma ferramenta importante, quando não fundamental, para a prática pedagógica, constituindo-se muitas vezes, no único material disponível aos professores e alunos”. Ferreira e Brigolla (2013, p. 1) também reconhecem a presença e importância desse material na aula de língua estrangeira, uma vez que o livro didático é “o material de utilização predominante na maioria das salas de ensino regular”.

Também discutindo a importância do manual de língua estrangeira e a riqueza de gêneros textuais que este oferece, Hemais (2009, p. 69) afirma que o livro didático pode ser visto “como um elemento que é integrado ao processo de educação, e é identificado como um gênero que funciona comunicativamente como uma fonte de instrução e informação sobre como as pessoas fazem coisas na sociedade”. Embora o livro didático possa ser compreendido como um excelente recurso para se discutir temas sociais, ele é frequentemente utilizado como material neutro. Como afirmam Ferreira e Brigolla

(2013, p. 1), muitas vezes “o tratamento dado a esse material despreza possibilidades de discutir o papel que desempenha na vida social dos/as alunos/as, pois o foco são questões relativas à gramática”.

Justamente por oferecer textos que nos dizem muito sobre o funcionamento da sociedade, acreditamos que o material contido em livros didáticos de língua estrangeira pode abarcar diversos discursos e pode abrir possibilidades para a reflexão sobre temas sociais importantes. De acordo com Barros e Santos (2012, p. 1), o livro didático é encarado como “suporte e gênero discursivo para a prática de letramentos críticos no processo de ensino-aprendizagem”. Além disso, para eles o livro didático também tem “uma função social que é a de ensinar conteúdos, servir como plano de aula, e mais que isso, formar a criticidade dos alunos por meio da reflexão” (Barros e Santos, 2012, p. 2).

É possível, portanto, enxergar o livro didático como um material que oferece possibilidades ou brechas (DUBOC, 2012) para o desenvolvimento do letramento crítico. Como afirmam Barros e Santos (2012), o livro didático enquanto gênero permite aos alunos construir significados e representações a partir dos textos multimodais ali presentes. Acreditamos que isso seja particularmente importante, pois, ainda que o livro didático diga muito sobre como as pessoas agem na sociedade, é possível encontrar livros de língua estrangeira que persistem em retratar representações e identidades estereotipadas.

Tratando da questão do estereótipo, Barros e Santos (2012) explicam que o processo de representação envolve atribuir significados. Porém, é preciso compreender que “os significados flutuam, não são fixos, não são nem ‘certos’ nem ‘errados’” (BARROS; SANTOS, 2012, p. 4). A noção de estereótipo, entendida pelos autores como uma prática representacional, busca fixar os significados “escolhendo um único e apagando os demais” (p. 4) através de processos de naturalização e de separação que objetivam tanto impedir que tal significado deslize, quanto demarcando suas fronteiras.

O estereótipo, portanto, “ao se apropriar das poucas características ampla e facilmente reconhecidas em pessoas e coisas, reduz estas a tais características, fixando-as no tempo” (p. 4). Os efeitos dessa prática, que normalmente ocorrem em situações de desigualdade de poder, é de “essencializar, reduzir, naturalizar e fixar a diferença” (BARROS; SANTOS, 2012, p. 4). O perigo dos estereótipos, em especial nos livros didáticos, é que eles normalmente implicam na marginalização de determinadas vozes e, dessa forma, podem não somente levar os alunos a acreditarem que o conhecimento é estático como também reforçar perspectivas dominantes (KIM; RYU, 2014).

Parece-nos necessário, portanto, considerar que o livro didático, apesar de sua importância em sala de aula, pode ser um material problemático se este insistir em retratar estereótipos e reforçar perspectivas hegemônicas. Siqueira (2010) afirma que é possível perceber, principalmente no que se refere aos materiais produzidos por editoras internacionais, que existe um esforço das editoras desses livros didáticos de línguas no sentido de tornar os livros mais neutros e apolíticos de forma a torná-los “socialmente e politicamente inofensivos para um público internacional” (p. 228). Ao negar conflitos e se apresentar de forma “anestesiada”, o livro didático constrói e veicula um “mundo de plástico” que na verdade não é “nem neutro nem inofensivo” (SIQUEIRA, 2010, p. 231).

Diante desse ponto controverso, Siqueira (2010) aponta para a responsabilidade dos educadores linguísticos de língua inglesa, “atentos a todas essas questões e cientes de que o livro didático não é um material inocente e está recheado de textos ideologicamente carregados” (p. 236), para desconstruir o mundo de plástico. O autor reconhece que esse mundo apolítico e estereotipado sempre estará representado nesses materiais, por isso ele afirma que:

Como docentes de línguas, seja materna ou estrangeira, precisamos nos perguntar o tempo todo sobre o tipo de cidadãos que queremos formar a partir do acesso a tal

conhecimento [proveniente do livro didático]. Lembremos que boa parte do que ensinamos aos nossos aprendizes advém do livro didático e do material que o acompanha (SIQUEIRA, 2010, p. 236).

Como dito anteriormente, o material didático tem papel preponderante no ensino de línguas estrangeiras e diante da necessidade de buscar promover a criticidade nos alunos, é necessário reconhecer que “[d]entre os tantos papéis que assumimos ao adentrar uma sala de aula em LE, o de trabalhar o material didático criticamente passou a ser um dos mais importantes” (SIQUEIRA, 2010, p. 237). Em se tratando deste trabalho, acreditamos que o mundo de plástico do livro didático é muitas vezes construído a partir de estereótipos, e uma vez que nosso interesse é evidenciar e discutir os estereótipos de gênero nele percebidos.

Uma proposta de reflexão sobre gênero a partir de brechas do livro didático

Como exemplo de uma proposta de trabalho das questões de gênero nas brechas do livro didático, selecionamos uma unidade do volume 2 da coleção didática *Upgrade* (AGA, 2013) indicada por uma das mais recentes do Programa Nacional do Livro didático para o Ensino Médio, o PNLD 2012. A unidade 4 do volume em questão é intitulada *People we admire and respect* e tem o objetivo de apresentar ícones da nossa história e evidenciar exemplos de personalidades reconhecidas e respeitadas. Na unidade em questão, é possível notar na Figura 5.1 uma predominância de figuras masculinas consideradas ídolos:

4

People We Admire and Respect

PRE-READING

Look at the photos. Do you know who these people are?



"I learned that courage was not the absence of fear, but the triumph over it. The brave man is not he who does not fear afraid, but he who conquers that fear."

Nelson Mandela, South African president (1994-1998)
1994 inaugural speech

Retrieved from <http://www.quotefancy.com/quote/1061760/Nelson-Mandela-I-learned-that-courage-was-not-the-absence-of-fear->
Accessed on February 8, 2018.

"It was a creed written into the founding documents that declared the destiny of a nation.

Yes we can.

It was whispered by slaves and abolitionists as they blazed a trail towards freedom through the darkest of nights.

Yes we can.

It was sung by immigrants as they struck out from distant shores and pioneers who pushed westward against an unforgiving wilderness.

Yes we can."

Barack Obama, 44th president of United States
New Hampshire Democratic Primary speech - January 8, 2009

Retrieved from <http://www.quotefancy.com/quote/104221.html>
Accessed on February 8, 2018.



"At first I thought I was fighting to save rubber trees, then I thought I was fighting to save the Amazon rainforest. Now I realize I am fighting for humanity."

Chico Mendes (1944-1988), a Brazilian environmental activist and union leader

Retrieved from <http://www.quotefancy.com/quote/104221.html>
Accessed on February 8, 2018.

"Brazil is Paradise for a minority. Purgatory for most people, and Hell for 20 percent of the population."

Herbert de Souza, an activist against economic inequality and government corruption in an interview for *New Internationalist* magazine, February 1995

Retrieved from <http://www.quotefancy.com/quote/104221.html>
Accessed on February 8, 2018.



Figura 5.1 – Texto inicial da unidade 4
Fonte: *Upgrade* (2010, v. 2, unidade 4, p. 60).

Temos expostos como representantes de pessoas que respeitamos e admiramos políticos como Nelson Mandela e Barack Obama, e ativistas como Chico Mendes e Herbert de Souza. A lição é seguida por exercícios escritos de compreensão de texto e gramática em que essas mesmas personalidades são mencionadas. Em outra seção da mesma unidade, intitulada *Reading*, temos mais um texto sobre uma figura pública masculina de destaque: Bono Vox, músico e ativista social.

Os exercícios de compreensão de texto que se seguem, presentes na seção *After Reading*, também mencionam não somente Bono Vox, mas também outras figuras masculinas importantes, como Mário de Andrade e as 4 outras personalidades mencionadas no início da unidade. Finalmente, para encerrar a lição, temos um exercício de compreensão auditiva como parte da seção *Language in Action* em que ouvimos um jornalista relatar as obras de Mahatma Gandhi. Mais uma vez, a unidade dá destaque a um personagem masculino, que é deveras importante na história da humanidade, mas deixa de lado qualquer menção a figuras femininas.

O penúltimo exercício da unidade 4, ainda na seção *Language in Action* resume bem a ausência de personalidades femininas que poderiam ser também naquele espaço consideradas como pessoas que admiramos e respeitamos. A partir da escuta de um diálogo modelo, os alunos devem utilizar-se das informações de uma tabela para criar diálogos semelhantes, mencionando nomes de homens famosos e o que fizeram de importante.

A	B
Barack Obama	Was the first black president in the
Chico Mendes	U.S. fought for humanitarian causes
Gandhi	protected against prejudice was the
Herbert de Souza	pioneer in simplicity was involved in
Bono Vox	political and social causes

Figura 5.2 – Tabela pertencente ao exercício 2 da seção *Language in Action*
 Fonte: *Upgrade* (2010, v. 2, unidade 4, p. 71).

Vê-se na Figura 5.2 que não há o nome de uma mulher sequer dentre os nomes apresentados na tabela, assim como não há menção de quaisquer outras mulheres de destaque em uma lição que se propõe a tratar de pessoas públicas que respeitamos e admiramos. Acreditamos que, mais do que simplesmente constatar a ausência de figuras femininas importantes nessa lição, podemos trabalhar com os alunos o porquê de elas não estarem presentes naquela unidade.

Sugerimos procurar discutir em língua inglesa algumas perguntas que estimulam a reflexão. *Why do you think there are no women present in this unit? Can you think of any reasons for that? Are there any female figures in the spotlight that you know? What have they done that can be considered important? Could they be here in this unit? Do you believe that women may have faced any difficulties to reach a successful position? Is it possible to say that these difficulties are somehow related to the fact they are women? Do you think this situation should be changed? Why? Why not?*

Considerações finais

É possível dizer que a ocupação do espaço profissional da mulher, assim como sua figuração no espaço público e de destaque são questões relacionadas à opressão e desigualdade de gênero. A partir da leitura do trabalho de Ryle (2012) podemos dizer que o mundo do trabalho é profundamente afetado pelas questões de gênero. Segundo a autora, a partir da ideia da separação das esferas e a divisão entre o trabalho pago e o trabalho doméstico, esse último sofreu considerável desvalorização. Uma vez que o espaço doméstico é considerado terreno feminino, o trabalho da mulher dentro e fora do lar passa a ser considerado como de menor importância se comparado ao trabalho executado na esfera pública, cujo domínio é atribuído aos homens.

As consequências de tais associações são muito palpáveis para mulheres e homens, como processos de segregação e diferenciação

de ocupações e renda e dificuldades de ascensão profissional. Como Ryle (2012) aponta, é preciso salientar, porém, que essas associações sejam resultado de processos históricos e sociais, logo, não são fruto de supostas condições naturais associadas ao feminino e ao masculino. Tais relações de poder associadas à noção de gênero podem servir de subsídio para embasar a discussão sobre a ausência de figuras femininas em posição de destaque, sendo retratadas na unidade do livro didático. Acreditamos que questões como estas, podem e devem ser tratadas na aula de língua inglesa a partir das brechas que as coleções didáticas oferecem em seus materiais.

Acreditamos, portanto, que embora haja esforço e orientações para que o livro didático contribua para a promoção da cidadania, ele ainda contém em seus textos e atividades representações estereotipadas de gênero, essencializando, reduzindo e naturalizando determinados papéis de gênero de homens e mulheres. É precisamente por reconhecer que a estereotipação dos papéis e identidades de gênero ainda é percebida em livros didáticos de inglês que buscamos, neste trabalho, sugerir a professores de línguas que trabalhem essa questão em suas aulas.

Entendemos que, devido à sua relevância, por ser muitas vezes o único material disponível aos professores e alunos e até mesmo por definir os conteúdos e temas abordados na aula de inglês, o livro didático seja um importante ponto de partida para verificarmos se o ensino crítico de línguas estrangeiras constitui-se como uma tarefa possível no contexto brasileiro. Uma vez que acreditamos que a linguagem de forma geral e os textos presentes nesse material não somente refletem, mas também constroem os diversos constituintes da identidade, entendemos que o livro didático oferece importantes contribuições para a reflexão e o questionamento das representações estereotipadas de gênero.

Em suma, os estudos de letramento crítico aplicados ao ensino de língua estrangeira têm estado em evidência nos últimos tempos.

Diversos pesquisadores e estudiosos têm urgido por um ensino de línguas que seja mais significativo e que possa transformar os aprendizes e ajudá-los a desenvolver seu senso de cidadania. Alguns desses estudos, inclusive, propõem sugestões para que tal anseio seja colocado em prática. Acreditamos que este trabalho busca contribuir de alguma maneira para a aplicação dos princípios do letramento crítico no ensino de línguas na contemporaneidade.

Nosso intuito foi de demonstrar que, a partir de um material de uso frequente em sala de aula, o livro didático, é possível buscar brechas que se transformem em possibilidades de expansões críticas, ou seja, oportunidades para se problematizar as questões de gênero em sala de aula e, quiçá, conscientizar os alunos sobre como as desigualdades de gênero operam na sociedade.

Referências

AGA, G. *Upgrade*. São Paulo: Richmond, 2010. v.2.

ANSTEY, M.; BULL, G. *Teaching and learning multiliteracies: changing times, changing literacies*. Kensington Gardens: Australian Literacy Educators Association, 2006.

BARROS, J.; SANTOS, M. A (re)construção de identidades sociais nos livros didáticos de língua estrangeira: por uma pedagogia radical. In: ENCONTRO DO CIRCUITO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 10., 2012, Cascavel. *Anais...* Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012. p. 1-11.

BARROS, S. C. B.; RIBEIRO, P. R. C. As questões de gênero nas escolas: discursos das equipes pedagógicas e diretiva. In: FAZENDO GÊNERO, 9., Florianópolis, 2010. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2010. p.1-7.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação brasileira, Brasília: 1996.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2006. <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2013.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

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

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014. p. 209-229.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, v. 1, n. 1, p. 19-32, 2011.

FERREIRA, A. J. *Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino*. Cascavel: Assoeste, 2010.

FERREIRA, A. J.; BRIGOLLA, F. C. A representação de gênero em livros didáticos de língua inglesa. *Revista Uniabeu*, v. 6, n. 14, p. 1-19, Set. 2013.

FERREIRA, S. A.; FERREIRA, A. J. Vozes de alunos e alunas acerca de identidades sociais de gênero na escola: impressões sobre materiais didáticos de língua inglesa. *Revista Línguas & Letras*, v. 14, n. 26, não paginado, 2013.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (Ed.). *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 30-39.

HEMAIS, B. Genres in English language course books: teaching words and images. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Orgs.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2009. p. 67-79.

JESUS, D. M. de. Educados no sexo neutro: a construção discursiva de sexualidade e de gênero em um texto da revista *Veja*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 3, p. 613-634, 2014.

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

KIM, M.; RYU, J. M. Listening to other's voices (LOV) project: an empowering strategy incorporating marginalized perspectives. *Journal of Geography*, v. 113, n. 6, 2014. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221341.2014.896933#.VE1yxbJdGN>>. Acesso em: 26 out. 2014.

LANHAM, R. Digital Literacy. *Scientific American*. Set. 1995. Disponível em: <<http://www2.idehist.uu.se/distans/ilmh/Ren/lanham-digital-lit.htm>>. Acesso em: 28 set. 2014.

LANKSHEAR, C. (Ed.). *Changing literacies*. Buckingham: Open University Press, 1997.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices & classroom learning*. 2. ed. Maidenhead: Open University Press, 2006.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LUKE, A. Foreword. In: McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. *Critical literacy: enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic, 2004.

LUKE, A.; FREEBODY, P. The social practices of reading. In: MUS-PRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Ed.). *Constructing critical literacies*. St. Leonards: Allen & Unwin, 1997. p. 185-225.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2014.

MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. L. *Critical literacy: enhancing students's comprehension of text*. New York: Scholastic, 2004.

MOITA LOPES, L. P. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, A. J. (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professore/as*. Campinas: Pontes, 2012. p. 9-12.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: Expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Orgs.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2009. p. 177-189.

PENNYCOOK, A. Towards a critical applied linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 8-28, 1990.

_____. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PESSOA, R. R.; FREITAS, M. T. U. Challenges in critical language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 46, n. 4, p. 753-776, 2012.

QUEIROZ, H. N. *Questões de gênero no livro didático de língua inglesa: uma análise à luz do letramento crítico*. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

RASHIDI, N.; SAFARI, F. A model for EFL materials development within the framework of critical pedagogy (CP). *English Language Teaching*, v. 4, n. 2, p. 250-259, 2011.

RYLE, R. *Questioning gender: a sociological exploration*. London: Sage, 2012.

SIQUEIRA, S. O papel do professor na desconstrução do “mundo plástico” do livro didático de língua estrangeira. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 225-253.

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

STEVENS, L. P.; BEAN, T. W. *Critical literacy: context, research, and practice in the K-12 classroom*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007a.

STEVENS, L. P.; BEAN, T. W. Preface. In: _____. *Critical literacy: context, research, and practice in the K-12 classroom*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007b. p. vii-x.

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

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 9-37.

TILIO, R. C. Gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: ainda tabus? *Cadernos de Letras*, n. 26, p. 48-61, 2010.

WOLFREYS, J. *Critical keywords in literary and cultural theory*. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

6 – LITERATURA E LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADES NA SALA DE AULA DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Caroline Martins dos Santos

O presente trabalho é fruto das contribuições de minha pesquisa realizada no mestrado (2016) e, por isso, faz um recorte do seu arcabouço teórico, assim como da análise dos dados. A pesquisa teve como foco a promoção do letramento crítico (LC) na escola regular. O trabalho propôs investigar por quais caminhos o letramento crítico se torna viável em uma sala de aula de escola regular, e se a literatura de expressão inglesa seria um meio de tratar temas de perspectiva crítica, tornando-se assim, uma brecha para reflexão (DUBOC, 2012).

A escolha pela escola pública se justifica pelo interesse em relacionar a proposta das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), documento que orienta o ensino de todas as disciplinas da escola regular, de se respaldar em pedagogias críticas no ensino de línguas, com meu interesse em trabalhar com alunos da escola pública. A escolha da literatura de expressão inglesa como meio de se chegar ao LC foi feita com base na ausência de propostas políticas educacionais que motivassem o professor a fazer uso de obras literárias no ensino de língua estrangeira. Por isso, a pesquisa buscou investigar como a inserção dessa literatura poderia acontecer nas aulas de língua estrangeira (LE).

Para identificar as relações entre a literatura, o LC e o ensino da língua inglesa, escolhi o estudo de caso como método de pesquisa e uma professora e 26 alunos de uma turma de língua inglesa

de escola municipal de Belo Horizonte como participantes. Assim, durante três meses, eu e professora participante aplicamos atividades com base nas teorias do LC, e então analisei diversos aspectos relacionados aos temas presentes no texto literário. Neste artigo, apresentarei a análise da aplicação da primeira atividade sob a perspectiva dos alunos.

O texto literário e o letramento crítico

Atualmente, percebe-se uma significativa mudança nos aspectos sociais do nosso cotidiano de sociedade moderna devido aos processos de globalização (MATTOS, 2014). Além disso, o ambiente escolar tem sofrido as consequências das diferentes formas com que recebemos e produzimos informação (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003). Como educadores, parece necessário estarmos dispostos a lidar com o aluno que está inserido nesse mundo globalizado e adaptar nossas crenças, tradições e hábitos às novas formas de ensinar.

Os estudos dos Novos Letramentos podem ser uma importante contribuição para o professor que se dispõe a uma formação continuada e que se preocupa com o surgimento de novos desafios educacionais. Apesar da crescente mudança nas formas de pensar, aprender e ensinar, a escola pública tem sido resistente às novas práticas e à formação de professores, apesar de querer contribuir para a prática docente de professores em serviço, não parece caminhar junto com a rápida evolução do mundo globalizado (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003).

Segundo Lourenço (2011), o ensino de LE na escola pública tem tratado apenas de seu aspecto linguístico há alguns anos, tendo o letramento literário espaço mínimo em sala de aula. Textos literários, portanto, não assumem importância no currículo de LE da escola regular, sendo o ensino da literatura obrigatório apenas nas aulas de língua materna, como regem os documentos oficiais. Alguns

dos documentos citam as literaturas em língua inglesa (doravante LLI) apenas como mais um gênero discursivo, como, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN) (BRASIL, 2006). Entretanto, estudos recentes têm visto o ensino de literatura como caminho viável a um ensino de língua crítico, como meio de problematizar questões de ordem social, política e ideológica presentes na realidade dos alunos (FESTINO, 2011; LOURENÇO, 2011; WIELEVICKI, 2013).

A literatura, segundo esses autores, inserida então no currículo de LE da escola regular, exerceria função social de formação da consciência crítica nas aulas de inglês. Apesar de crescente, o número de pesquisas a respeito da inserção de literatura inglesa no ensino de LE ainda é pequeno em relação aos estudos que propõem um ensino crítico de línguas. A proposta do ensino de literatura inglesa nas aulas de inglês como língua estrangeira na escola regular é um desafio que requer um olhar atento ao ensino de LE, principalmente, no que se refere à escola pública, como meio propício ao trabalho em prol da justiça social (XAVIER, 2014). Por isso, este trabalho buscou analisar o contexto atual de ensino de língua inglesa na escola pública e estudar possibilidades de contribuir com a teoria existente a respeito do ensino crítico de língua através da literatura e do letramento literário (ZAPPONE, 2008).

A respeito do letramento literário, esse se deu na pesquisa por meio do texto autobiográfico. A narrativa autobiográfica possui papel importante na trajetória da literatura como arte e, por isso, parece relevante utilizar-se dela não como pretexto para o ensino da língua, mas como oportunidade de introduzir o letramento literário nas aulas de língua inglesa. Corrêa (2007) discute a trajetória da narrativa e afirma que esta, após alguns séculos de esquecimento, ressurgiu como modo de o sujeito compreender a si e ao mundo, por meio das narrativas pessoais e culturais. Quando reconsiderada na literatura, foi deixada de lado como “ficção ou invenção de mentes desocupadas”

(CORRÊA, 2007, p. 58). Segundo a autora, a crise da narrativa fez com que tivesse a atenção de estudiosos, e então a revalorização desta no meio literário. Corrêa (2007) apresenta o trabalho de Ricoeur *Tempo e Narrativa* (1994-1995), como um marco nos estudos da narrativa, e a partir dele propõe uma definição mais atual de narrativa:

A narrativa é uma história real ou ficcional que pode ser contada de forma escrita ou verbal, utilizando-se da arte, da linguagem de sinais ou gestos. Todavia, cabe ao sujeito que relata a história a função organizacional: criar personagens, ações, eventos, experiências ou situações que farão parte do enredo, de forma a existir uma ordem temporal no desenrolar dos acontecimentos (CORRÊA, 2007, p. 58-59).

De acordo com a autora, a busca pela valorização da narrativa significou também uma luta pela identidade, que “pode ser lida como uma luta pelo poder e pelo direito de narrar a si mesmo, e não ser narrado por um ‘Outro’” (p. 63). Para Bruner (1993), a autobiografia exerce um papel tão importante nesse contexto literário que o autor afirma não haver algo como a “vida vivida, mas a vida como uma forma de construção criada por meio da autobiografia” (BRUNER, 1993, apud CORRÊA, 2007, p. 63). Corrêa (2007) afirma que, para Bruner (1993), a autobiografia é uma maneira de construir uma experiência, o que depende das convenções e da forma como interpretamos tais experiências, além dos significados impostos pela nossa cultura e linguagem. Por isso, Bruner (2004) descreve a narrativa autobiográfica como instável, já que se torna aberta a influências externas ao texto.

De acordo com Corrêa (2007), as autobiografias podem ser divididas em duas dimensões: a dimensão que se dedica a interpretar a vida de um sujeito, sendo essa de ordem singular; e a dimensão coletiva, que possibilita uma renovação da leitura a partir da interpretação de diferentes sujeitos. Assim, segundo a autora, apesar de não

podermos descontextualizar a autobiografia de seu lugar e tempo, ela é passível de interlocutores que dialogam com o que a constitui. Por isso, a autora afirma que a autobiografia se envolve em um discurso de testemunha, ou seja, o leitor não se torna passivo diante da leitura do texto, mas participa dos fatos à medida que os interpreta. A autora ainda acrescenta que esse tipo de narrativa oferece ao leitor variadas perspectivas, por meio das quais o leitor pode “reler’ o passado e outorgar-lhe sentido, trazendo, a cada nova perspectiva, uma versão de um dado momento” (CORRÊA, 2007, p. 65).

Carbonieri (2012, p. 115) explica o papel da literatura em relação à perspectiva crítica de educação, uma vez que a literatura proporciona ao aluno aspectos sociais e culturais que podem “capacitar os estudantes a perceber que culturas diferentes apresentam estratégias poéticas e narrativas e modos de representação distintos, além de conceberem e definirem o fenômeno literário de formas diversificadas”. Segundo a autora, isso acontece porque a literatura também é uma prática social e, por isso, “sociedades diferentes irão empregar modos distintos de lírica e narração para representar seu conhecimento da realidade” (CARBONIERI, 2012, p.115), já que a cultura “molda” a forma como as pessoas significam o mundo.

Sobre atividades que incluem os textos literários para a promoção do LC, Carbonieri (2012, P. 124), lembra:

Evitar que as crianças leiam obras que trazem representações estereotipadas ou preconceituosas pode fazer com que acreditem que discriminações e desigualdades não existem no mundo real. Por outro lado, permitir que tenham acesso apenas a livros tradicionais não possibilita que formem concepções mais abertas e alternativas. A experiência do contraponto é aquela que parece ser a mais produtiva, não varrendo as situações de conflito para baixo do tapete e fomentando discussões que ajudem a libertar os estudantes de visões e atitudes restritivas e falaciosas.

De acordo com a autora, o objetivo não é excluir as obras literárias que reproduzam desigualdades, preconceitos e sexismos, mas usá-las de forma crítica a fim de mostrar que o texto é uma maneira de representar o que vivemos fora da ficção. O que a autora sugere é um contraponto, que diferentemente de uma comparação, seria um “cotejamento que ressalte o conflito entre perspectivas diferenciadas sobre a mesma forma, tema, situação ou condição” (p. 127). A autora sugere inclusive uma mudança curricular sob essa perspectiva, em que o aluno seja levado a desafiar “noções universalizantes a respeito do fenômeno literário” (p. 127), em defesa de uma educação democrática.

A partir da definição de Corrêa (2007), de que o “discurso autobiográfico é um ato constitutivo destinado à construção de uma possível realidade da vida em um tempo e espaço, negociada com alguém” (p. 64), parece possível que essa negociação entre texto e indivíduo possa levar a uma expansão de perspectiva, tendo o texto literário a função de mediador desse diálogo. A seguir, mostro como o texto autobiográfico foi utilizado na pesquisa, ao apresentar uma das três atividades aplicadas aos alunos.

Análise da atividade

A primeira das três atividades apresentava os seguintes objetivos:

- Introduzir o tópico *describing a person*;
- Apresentar estrutura gramatical para descrever características físicas;
- Apresentar trecho de literatura de expressão inglesa;
- Discutir temas críticos relacionados aos temas presentes na obra literária;

Para cada uma das três atividades os alunos receberam handouts individuais, que tinham todas as imagens em preto e branco, e receberam também cartões com cada uma das imagens em cores. Esses cartões eram compartilhados pelos alunos, sentados em grupos de 4 a 5 alunos. Dessa forma, poderiam acompanhar as atividades em seus handouts e olhar as imagens em cores nos cartões dispostos nas mesas compartilhadas. Toda a sequência de atividades estava presente nos handouts dados aos alunos e recolhidos ao final de cada aula.

Para iniciar a atividade I, os alunos foram apresentados a um trecho do livro *I know why the caged birds sing*, uma autobiografia escrita em 1969 pela escritora norte-americana Maya Angelou. O trecho, como mostrado a seguir, apresenta uma descrição física de como a autora desejava se parecer quando era uma criança:

Wouldn't they be surprised when one day I woke out of my black ugly dream, and my real hair, which was long and blond, would take the place of the kinky mass that Momma wouldn't let me straighten? My light-blue eyes were going to hypnotize them, after all the things they said about "my daddy must be a Chinaman" (I thought they meant made out of china, like a cup) because my eyes were so small and squinty. Then they would understand why I had never picked up a Southern accent, or spoke the common slang, and why I had to be forced to eat pigs' tails and snouts. Because I was really white and because a cruel fairy stepmother, who was understandably jealous of my beauty, had turned me into a too-big Negro girl, with nappy black hair, broad feet and a space between her teeth that would hold a number-two pencil (ANGELOU, 1993, p. 2-3).

A professora leu o trecho para os alunos, enquanto eles acompanhavam a leitura em handout disponibilizado a cada um deles. Após a leitura, professora e alunos discutiram o texto, procurando compre-

endê-lo do ponto de vista de seus significados. O objetivo não era fazer a tradução do texto, mas discutir suas possíveis interpretações. Depois disso, os alunos deveriam encontrar todas as palavras e expressões que tratavam de algum tipo de descrição física. Nesse momento, a professora auxiliava os alunos respondendo as perguntas sobre vocabulário.

Na segunda questão da atividade, os alunos deveriam então relacionar as imagens apresentadas ao trecho lido, a fim de que ativassem conhecimentos prévios sobre o vocabulário de descrições físicas. Na etapa seguinte, os alunos receberam oito cartões com vocabulário de partes do corpo, para que pudessem associar as imagens às palavras. A professora leu todos os cartões e pediu para que os alunos repetissem o vocabulário, a fim de praticarem a pronúncia. Durante a leitura dos cartões, a professora também deu exemplos de como as frases se estruturariam usando aqueles adjetivos. Depois de praticar o vocabulário, os alunos tiveram uma breve explicação gramatical no handout, acompanhada de mais um exemplo com imagem.

Na terceira e última parte da atividade, os alunos produziram um pequeno texto escrito sobre sua própria descrição física, a fim de praticarem a estrutura e o vocabulário apresentados na aula. Além disso, praticaram a escuta do vocabulário em atividade na qual a professora descreveu uma pessoa oralmente e os alunos tiveram que identificar qual das imagens dadas a definição representava. Depois desses exercícios, três perguntas foram propostas e os alunos foram solicitados a discutir com os colegas e depois responder por escrito nas atividades. As perguntas foram as seguintes:

- Você acha que características físicas são importantes? Por quê?
- No trecho do livro, as características físicas foram importantes? Por quê?
- Na sua opinião, qual pode ser a relação entre as características físicas da autora e sua autobiografia?

Depois de apresentar a estrutura e os objetivos da atividade I, analiso a seguir sua aplicação a partir das perspectivas dos alunos e da professora, com base na classificação de Duboc (2012), discutida no capítulo 2. Dessa forma, procuro compreender se e como a atividade cumpriu com seus objetivos e quais foram suas contribuições para os participantes.

Na primeira parte da atividade, quando os alunos foram solicitados a identificar no texto o vocabulário de descrições físicas, deveriam recorrer a seu conhecimento prévio sobre esse tipo de vocabulário. Assim, a primeira questão das atividades não forneceu aos alunos o conteúdo a ser estudado para posterior prática, mas demandou que ele pensasse sobre que elementos entrariam nesse grupo semântico. As respostas contemplaram a maioria dos adjetivos presentes no texto e os grupos interagiram de forma a contribuir com as respostas dos colegas. A seguir, apresento duas respostas que exemplificam bem as respostas da maioria da turma (Figuras 6.1 e 6.2).

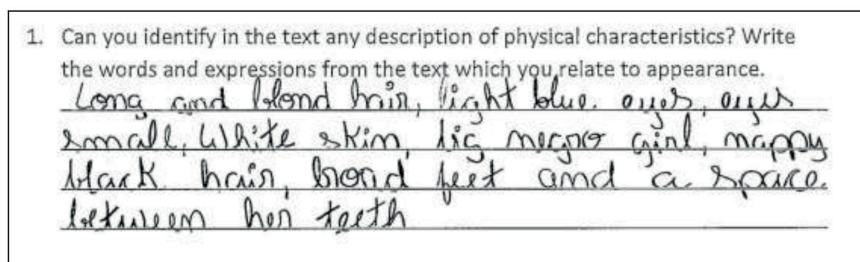


Figura 6.1²⁰ – Long and blond hair, light blue eyes, eyes small, white skin, big negro girl, nappy black hair, broad feet and a space between her teeth.

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

²⁰ Para facilitar a compreensão do leitor, transcrevo as respostas dos alunos abaixo de cada imagem.

1. Can you identify in the text any description of physical characteristics? Write the words and expressions from the text which you relate to appearance.

hair, long, blond, light-blue eyes, eyes were so small and squinty, really white, too-big Negro girl, nappy black hair, broad feet, space between her teeth that.

Figura 6.2 – hair, long, blond, light-blue eyes, eyes were so small and squinty, really white, too-big negro girl, nappy black hair, broad feet, space between her teeth that.

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Após responderem a essa pergunta, a professora pediu que os alunos falassem em voz alta as respostas que encontraram no texto e então, puderam pronunciar o vocabulário e corrigir alguns erros de pronúncia. Na pergunta seguinte, os alunos precisaram relacionar a descrição do texto à imagem, e assim usar novamente o vocabulário de descrição física para compreender qual imagem melhor representa a criança do texto. As respostas exemplificadas nas Figuras 6.3 e 6.4 são representativas das demais respostas dos alunos.

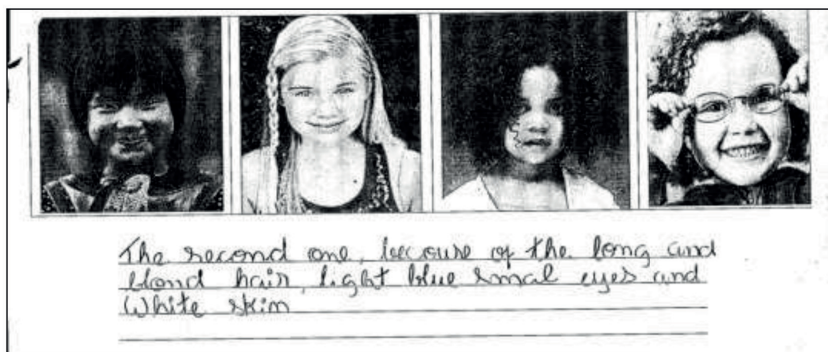


Figura 6.3 – The second one, *because* of the long and blond hair, light blues smal eyes and white skin.

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.



Figura 6.4 – Yes, the blonde girl, because your description is the most next from the text. The negro girl too.

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Apesar de apresentar em alguns erros gramaticais considerados normais para a faixa etária e o nível de desenvolvimento linguístico dos alunos, as atividades foram, de forma geral, respondidas de acordo com o que foi pedido no enunciado. Durante a execução da atividade, os alunos tiveram a oportunidade de discutir sobre o trecho do livro, incluindo o porquê da presença da descrição de duas meninas diferentes no mesmo trecho.

O uso de imagens foi um recurso muito usado nessa primeira atividade, uma vez que o vocabulário de descrições físicas contribuiu para isso. Assim, os alunos foram apresentados ao vocabulário novo sem o uso da tradução das características físicas. No início houve uma tentativa dos alunos de traduzir as imagens para o português, mas assim que a professora Maria explicou que não era necessário traduzir, foi possível continuar a apresentação do vocabulário apenas com o uso das imagens. O excerto abaixo, transcrição de um trecho da gravação da aula, revela o hábito do aluno de traduzir as palavras e a explicação de Maria:

M: Agora vamos pronunciar o vocabulário: a primeira é *Young, repeat, Young.*

As: *Young*

M: *Second: Middle aged*

As: *Middle aged*

M: *Old*

As: *Old*

M: *Are you young, middle aged or old?*

As: *Young!*

A1: *Young é nova*

M: Sem tradução, ok? Vamos tentar só pelas imagens. Vocês vão ver que não é preciso traduzir.

C: Vocês conhecem essa atriz?

As: Sim!

A2: Demais

Em outro momento da apresentação do vocabulário, em que a professora Maria apresentava alguns possíveis tons de pele, houve uma interação entre os alunos sobre os tons de suas próprias peles:

M: Então agora vamos pra skin. Ok, skin? (mostrando com gestos)
Primeiro eu tenho *light Brown, repeat! Light brown*

As: *Light Brown*

M: Depois eu tenho *Black or dark*

As: *Black or dark*

M: Depois eu tenho *tanned*

As: *Tanned*

M: Entendem, *tanned?* Se você fica muito tempo exposto ao sol você fica *tanned.*

Depois *white.*

M: *White. Guys, what color is your skin?*

A1: *White*

A2: *Black*

A3: *Blue*

As: (risos)

Vemos que ao falarem sobre sua própria cor de pele, um aluno faz uma piada, fazendo referência a uma expressão em português. Além disso, foi registrado em nota de campo o constrangimento presente na fala do aluno A2 ao se declarar negro, acompanhado da piada do aluno A3. Esta poderia ser uma possível brecha para uma discussão sobre consciência negra, mas que não foi aproveitada pela professora nem por mim. Em outra oportunidade, o assunto retornou e então a discussão foi mediada pela professora.

Após apresentar todos os adjetivos, explicar aos alunos a estrutura gramatical e fornecer mais um exemplo através de imagem, a professora solicitou que os alunos descrevessem suas próprias características físicas. Nesse momento, procurei observar as discussões em grupo e como os alunos se apresentavam ao descrever a si mesmos na questão. A seguir, nas Figuras 6.5 a 6.7, estão reproduzidos alguns exemplos das respostas dos alunos.

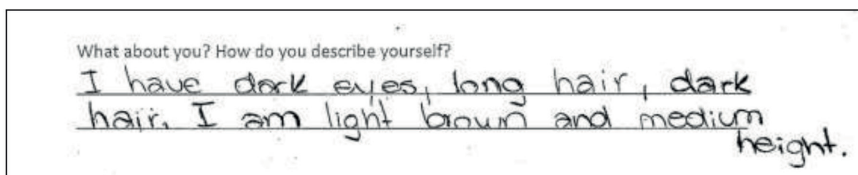


Figura 6.5 – I have dark eyes, long hair, dark hair. I am light brown and medium height.

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

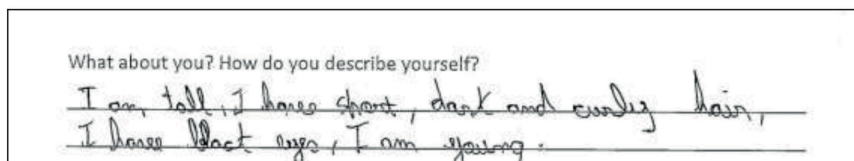


Figura 6.6 – I am tall, I have short, dark and curly hair. I have black eyes, I am young.

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

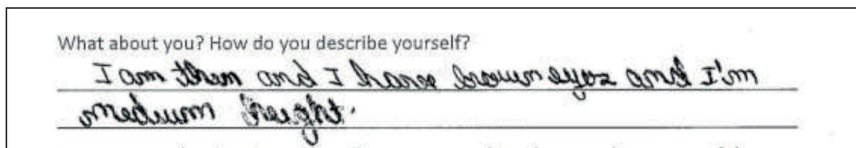


Figura 6.7 – I am thin and I have brown eyes and I'm medium height.

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

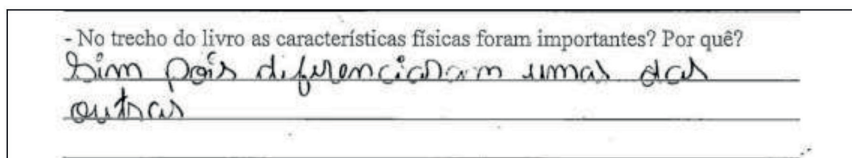
Como representado nos exemplos, um terço dos alunos mencionou a cor da pele no exercício. Vimos que detalham sobre os olhos e o cabelo, porém não descrevem a pele, que requer apenas o adjetivo referente à cor. Soares (2015) reafirma a necessidade de colocar os alunos em contato com elementos formadores do grupo étnico brasileiro, a fim de que compreendam quão complexas são as identidades raciais. O texto ainda enfatiza a importância de o professor buscar valorizar personagens negros em diferentes funções sociais no planejamento das aulas. Gomes (2003, p. 171) sugere que o professor construa uma identidade negra positiva, “em uma sociedade que, historicamente, ensina o negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo”. Ainda de acordo com a autora, a importância da diversidade cultural não tem sido incorporada nos processos de formação de professor e, por isso, muitos professores não estão preparados para lidar com questões raciais em sala de aula.

Como visto nas respostas dos alunos e no excerto da transcrição do trecho da aula, os alunos lidam com a cor da pele de forma a constranger um colega de sala ou apenas negam sua cor. Gomes (2003) buscou narrativas de pessoas negras em salões étnicos de Belo Horizonte e constatou que, ao retomarem momentos significativos de suas vidas, muitos mencionaram o ambiente escolar. Assim, percebemos a importância desse espaço, onde o aluno vive grande parte de sua formação pessoal e profissional, para a formação de sua identidade.

Depois de praticar o vocabulário em atividade de identificação da imagem por meio da descrição lida pela professora, os alunos res-

ponderam a três perguntas. O objetivo das perguntas era relacionar o tópico gramatical aos temas presentes na obra literária apresentada e iniciar nos alunos um processo crítico de interpretação das características físicas presentes na escrita de Maya Angelou.

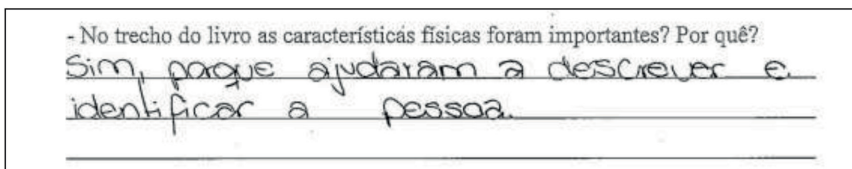
Na primeira das três perguntas (Você acha que as características físicas são importantes? Por quê?), a maioria dos alunos associou a importância das características físicas com a necessidade de diferenciar e identificar as pessoas, como nos exemplos das Figuras 6.8 e 6.9.



- No trecho do livro as características físicas foram importantes? Por quê?
Sim pois diferenciaram umas das outras

Figura 6.8 – Sim pois diferenciaram uma das outras.

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.



- No trecho do livro as características físicas foram importantes? Por quê?
Sim, porque ajudaram a descrever e identificar a pessoa.

Figura 6.9 – Sim, porque ajudaram a descrever e identificar a pessoa.

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Apenas dois dos alunos forneceram respostas um pouco diferentes das demais, como apresentado a seguir nas Figuras 6.10 e 6.11.

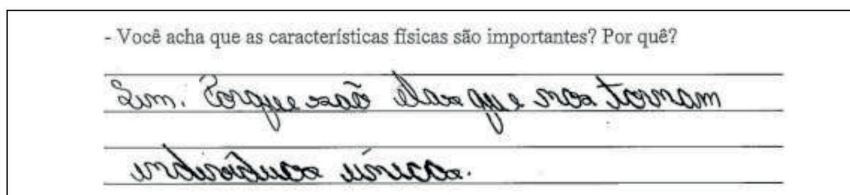


Figura 6.10 – Sim. Porque são elas que nos tornam indivíduos únicos.
Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

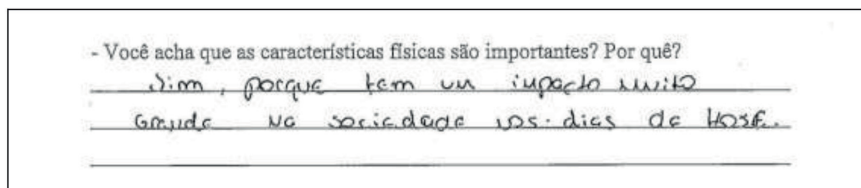


Figura 6.11 – Sim, porque tem um impacto muito grande na sociedade nos dias de hoje.
Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Nessas duas respostas, percebemos outro olhar para o uso das descrições físicas, que não somente o de identificar as pessoas pela aparência, mas também em relação à identidade dos indivíduos.

Quando voltada à relação das descrições físicas e o trecho da obra literária, os alunos consideraram o vocabulário importante para o texto literário apresentado, porém ainda relacionaram as descrições ao objetivo prático de identificar a personagem descrita, como representado na Figura 6.12.

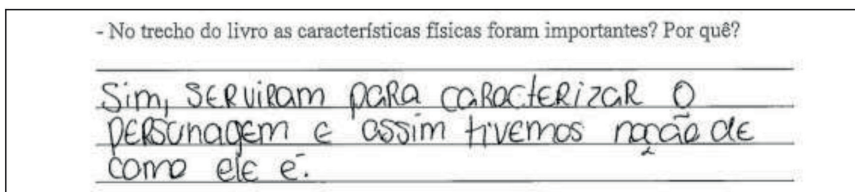


Figura 6.12 – Sim, serviram para caracterizar o personagem e assim tivemos noção de como ele é.

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Ainda na última pergunta da atividade (Na sua opinião, qual pode ser a relação entre as características físicas da autora e sua autobiografia?), a maioria dos alunos não relacionou as descrições físicas na obra com a questão racial presente na autobiografia de Angelou. Apenas um dos alunos mencionou em sua resposta uma relação das características físicas descritas no texto com a autobiografia, como visto na Figura 6.3.

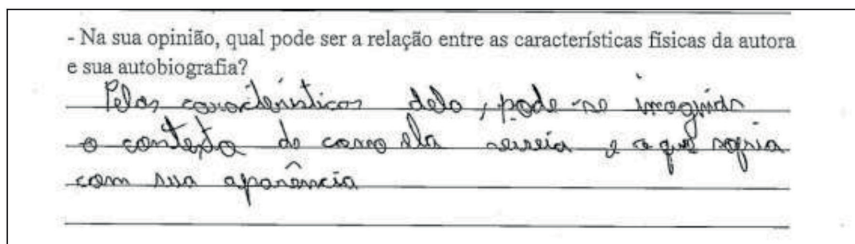


Figura 6.13 – Pelas características dela, pode-se imaginar o contexto de como ela vivia e o que sofria com sua aparência.

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Dessa forma, vemos que na atividade 01, os alunos iniciam um processo de pensamento crítico em relação ao texto, mas se concentram, na maior parte das vezes, na introdução à estrutura gramatical e ao vocabulário. Veremos ainda na análise a reação da professora e dos alunos quanto ao uso das imagens na apresentação do vocabulário. Os participantes entrevistados disseram que o uso das imagens foi muito positivo para o ensino da língua. Por isso, acredito terem sido motivados pela nova estratégia de ensino de vocabulário a se empenharem mais a responder as questões que envolviam os aspectos gramaticais. Também durante as gravações da aula referentes à atividade 01 é possível perceber maior participação nas questões que envolviam o uso do vocabulário.

Após a atividade 01, os alunos responderam ao questionário que buscava saber sobre suas percepções quanto à atividade e compreender que aspectos poderíamos repensar para as atividades seguintes. Os alunos, de forma geral, foram muito positivos a respeito da aplicação da atividade 01 e se mostraram muito motivados a continuar contribuindo com a pesquisa. Quando questionados sobre o que acharam da primeira das atividades, alguns adjetivos foram frequentes nas respostas, como *diferente, dinâmica e interessante*. Nesse momento da coleta de dados também fica evidente a reação ao uso das imagens, como mostram os excertos transcritos dos questionários no Quadro 6.1.

Quadro 6.1 – Reação dos alunos ao uso das imagens.

Foi uma aula diferente, onde aprendemos através de imagens e debates.

Achei uma boa iniciativa e uma forma nova de descontrair saindo da rotina de sala de aula.

Uma aula diferente no bom sentido, que envolve todo o assunto de forma descontraída e inteligente.

Gostei por ter sido apresentado a mim de um modo diferente a língua inglesa, me causando um interesse maior sobre a mesma.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Como mostram os quatro exemplos acima, os alunos demonstraram interesse pela abordagem feita em sala de aula quanto ao aspecto linguístico. Além disso, alguns alunos mencionaram as discussões motivadas pelas perguntas ao final da atividade. Um exemplo disso é a resposta transcrita acima, em que o aluno utiliza o termo “debates”. Outro dado importante coletado através do questionário foi a unanimidade entre os alunos de não apresentarem pontos negativos sobre a atividade. Sabe-se que é difícil para os alunos apresentarem aspectos negativos em relação a seu professor, já que existe o risco de sua avaliação negativa resultar em notas baixas, ou até mesmo em um constrangimento em sala de aula. No entanto, foi possível perceber uma atitude positiva por parte dos alunos durante as atividades. Além disso, muitos dos pontos positivos apresentados pelos alunos referiam-se ao uso de imagens para abordar aspectos gramaticais, o que parece ter contribuído para aumentar o interesse e a motivação em sala de aula.

Sobre a última pergunta do questionário (Você considera ter aprendido algo além da língua inglesa com as atividades da aula? O quê?), as respostas positivas tiveram relação com a dinâmica da aula, e não com o aspecto crítico da atividade, como a pergunta visava a avaliar. Um dos elementos recorrentes nas respostas para essa pergunta foi o trabalho em grupo, como mostram os exemplos do Quadro 6.2.

Quadro 6.2 – Respostas dos alunos a última questão

Como trabalhar em equipe com os integrantes do 2º F.

Sim, trabalho em equipe e colaboração.

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Dessa forma, os principais elementos considerados importantes a serem mantidos em outras atividades foram o uso das imagens e as discussões em grupo, realizadas a partir dos temas abordados nas atividades. Procurou-se também controlar melhor o tempo, a fim de que as discussões em grupo pudessem ser mais bem exploradas e que os alunos tivessem tempo para expressar as ideias discutidas a partir das propostas dos handouts.

Considerações Finais

O principal objetivo da pesquisa foi investigar de que modo o LC pode estar presente em aulas de língua inglesa ao se propor a inserção de um conteúdo de literatura de expressão inglesa. Após a aplicação das atividades, entrevistas com os participantes e observação das aulas, foi possível compreender que a inserção da literatura em sala de aula pode gerar benefícios à medida que a literatura dialoga com o conteúdo linguístico já programado, ao mesmo tempo em que promove o LC.

A literatura autobiográfica, escolhida para os textos presentes nas atividades, contribuiu para que o aluno expandisse sua perspectiva (MONTE MÓR, 2010) em relação à sua identidade de raça, além de auxiliar o aluno a re(pensar) o lugar da mulher negra e seu próprio lugar na sociedade brasileira. Além disso, pode-se perceber que o objetivo foi alcançado à medida que a análise das discussões em sala pôde compreender a evolução da criticidade do aluno e a desconstrução de paradigmas presentes.

Assim, a literatura presente nas atividades proporcionou, juntamente com o ensino da gramática da língua, discussões sobre a relação das características físicas presentes na obra literária e questões sócio-históricas sobre raça. Os alunos foram levados então a problematizar questões presentes na contemporaneidade, através de uma autobiografia de autoria feminina e negra.

Procurou-se, ainda, analisar o processo de aplicação de atividades críticas pela professora participante e a recorrência e o contexto de brechas (DUBOC, 2012) encontradas pela professora durante a aplicação dessas atividades. Através da observação em sala e entrevistas com a professora após a aplicação de cada uma das atividades, foi possível concluir que a professora pôde encontrar brechas proporcionadas pela relação entre a literatura e o ensino gramatical da língua para promover discussões que levariam ao LC do aluno.

O envolvimento da professora participante na pesquisa foi fator fundamental para o processo da aplicação das atividades e consequente envolvimento dos alunos nos temas propostos. A relação entre professora e alunos foi de suma importância para o bom andamento da aplicação das atividades e para a promoção de discussões que envolviam questões sociais e pessoais dos alunos. Dessa forma, a percepção de que a literatura de expressão inglesa poderia contribuir para o ensino de língua inglesa e a promoção do LC foi corroborada pelos dados gerados e pela análise realizada neste trabalho.

Referências

ANGELOU, M. *I know why the caged birds sing*. New York, NY: RandomHouse, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRUNER, J. The Autobiographical Process. In: FOLKENFLIK, R. (Ed.). *The culture of autobiography: constructions of self-representation*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1993. p. 38-56 apud CORRÊA, C. M. F. *Ecos da solidão: uma autobiografia de Maya Angelou*. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARBONIERI, D. O letramento crítico e as teorias pós-coloniais no ensino das literaturas de língua inglesa. *Polifonia*, Cuiabá, v. 19, n. 25, p. 111-130, jan./jul. 2012.

CORRÊA, C. M. F. *Ecos da solidão: uma autobiografia de Maya Angelou*. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FESTINO, C. G. A importância das narrativas literárias no ensino de inglês como língua estrangeira. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 54-62, 2011.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2015.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.

LOURENÇO, D. S. Letramento literário e (a ausência de) políticas públicas nacionais e estaduais para o ensino de literaturas em língua inglesa. *Revista X*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 92-109, 2011. Dossiê especial. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/view-File/23022/16919>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

MATTOS, A. M. A. *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania*. 2011. 284 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) –Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MONTE MÓR, W. *Caderno de orientações didáticas para EJA - Inglês*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2010. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orienta_ing_portal.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

SOARES, W. África e Brasil: unidos pela história e pela cultura. Ilustrações de Edson Ikê, Design de Vilmar Oliveira, Programação de Felipe Costa. *Revista Nova Escola*, São Paulo, 2015. Reportagem. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/consciencia-negra/africa-brasil/>>. Acesso em: 04 out. 2015.

WIELEWICKI, V. H. G. Desafios da leitura literária e ensino na contemporaneidade: cultura da convergência e possibilidades de inclusão social. *Interdisciplinar*, v. 19, n. 1, p. 23-40, jul./dez. 2013.

XAVIER, M. M. S. Clínica Literária: literaturas globais e a formação de professores de língua inglesa no Brasil. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 17, p. 347-270, 2014.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 11, n. 1, p.49-60, jan./abr. 2008.

7 – ALUNOS SURDOS APRENDENDO INGLÊS: LETRAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Felipe de Almeida Coura

Introdução

O aluno surdo no Brasil enfrenta várias situações que se lhe apresentam como adversas e lhe traz dificuldades que impedem ou, pelo menos, cerceiam sua participação integral na vida social de sua comunidade. Seja por limitações ao seu acesso aos mesmos meios a que têm acesso os alunos ouvintes, seja por exclusões diversas decorrentes de preconceitos sociais, o aluno surdo vê-se dia a dia tolhido em sua capacidade de integrar-se à sociedade como um todo, impedido de exercer sua cidadania de forma ativa e participante (MATOS, 2011; 2014).

Podemos considerar que, mesmo sendo considerada uma língua oficial no Brasil desde 2002 (BRASIL, 2002), pertencente a um grupo minoritário, a Libras fica muitas vezes estigmatizada, o que dificulta, em diversos casos, o acesso completo do surdo às salas de aula. Essa é a situação encontrada na educação dos surdos de maneira geral, mas consideram-se os muitos avanços existentes. Nesse contexto é que se encontra também o ensino da língua inglesa como língua estrangeira para os alunos surdos brasileiros.

Ainda hoje há registros limitados em Linguística Aplicada no que se refere ao ensino de inglês na Educação Básica para alunos surdos (SOUSA, 2008; SILVA, 2013). Dentre as pesquisas já desenvol-

vidas sobre esse tema, a maioria aborda a escola inclusiva, contando com a presença do tradutor/intérprete de Libras. Como exemplos, pode-se citar Silva (2005) e Brito (2010). Por outro lado, também existem trabalhos que analisam um ambiente educacional no qual a Libras é a primeira língua (L1), utilizada pelo professor e pelos alunos, como em Sousa (2008) e Silva (2013).

Este trabalho relata um recorte²¹ de uma pesquisa que foi realizada nas aulas de língua inglesa (LI) com alunos surdos de uma escola pública especial. São alunos com idades entre 17 a 21 anos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – anos finais do Ensino Fundamental, todos fluentes em Libras (Língua Brasileira de Sinais). Buscou-se elaborar um planejamento que teve por objetivo principal contribuir para uma maior integração desses alunos em nossa sociedade, através do ensino de inglês como língua estrangeira (LE).

O uso do letramento crítico (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004; MATTOS; VALÉRIO, 2010) nas aulas de LE foi considerado uma estratégia plausível para alunos surdos, conforme será debatido neste artigo, e foi o caminho escolhido para a pesquisa que teve como foco: o ensino de inglês para surdos, tendo como base teórica pesquisas e estudos recentes sobre o uso do letramento crítico (LC) em aulas de língua estrangeira.

Buscou-se investigar se o LC pode contribuir não somente para a leitura e a escrita em LI dos participantes e para que o aluno tenha acréscimos significativos a um posicionamento crítico diante de diversas situações recorrentes na sociedade e, assim, como um leitor crítico, ele consiga “ler-se, lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296). O que o LC busca não é somente o que o texto está ocultando de mim/leitor, mas também entender o porquê de eu/leitor conseguir ler e entender da maneira como entendi.

É importante destacar que, para o ensino da LI nesta pesquisa,

21 Este texto é um recorte da dissertação de Coura (2016), orientada pela professora Dr^a Andrea Machado de Almeida Mattos (UFMG).

o professor priorizou apenas a leitura e a escrita. Para esse processo, todas as mediações foram feitas através da Libras. Portanto, o foco aqui não é a oralidade ou o ensino de uma língua de sinais de algum país onde majoritariamente se fala inglês, mas o ensino de leitura e escrita em inglês através da Libras.

Neste texto, serão apresentadas noções sobre o letramento crítico, a contextualização da pesquisa e as discussões sobre uma das unidades trabalhadas em sala de aula durante a investigação.

Letramento crítico

Sob influência da pedagogia crítica de Paulo Freire, mas com pontos diferentes em seu conceito, o letramento crítico busca *letrar* alunos e professores para problematizarem questões sociais (DUBOC; FERRAZ, 2011) e para que sejam capazes de utilizar a leitura e a escrita em contextos educacionais, levando em conta as relações de poder e dominação (STREET, 2003).

É importante ressaltar que, segundo Duboc e Ferraz (2011), a proposta do letramento crítico (LC) não se configura como um “método preestabelecido, mas como postura diante de um texto com vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais” (p. 22).

Paulo Freire influenciou teorias e pesquisas acerca dos novos letramentos, dos multiletramentos e do letramento crítico, principalmente a partir de seus estudos sobre a dialética, consciência crítica e a natureza política da linguagem (LUKE, 2004; MONTE MÓR, 2013).

Menezes de Souza (2011) defende que o “letramento crítico consiste em não apenas ler, mas *ler se lendo*” (p. 296). O autor explica que no LC é considerada a significação produzida pelo leitor. Dessa maneira, perguntas como, “de onde vieram minhas ideias e as minhas interpretações? Por que acho isso natural/inaceitável/óbvio?” são mais condizentes com o que o LC propõe do que outros questionamentos

como: “O que o autor quis dizer? Por que o autor disse assim?”, que podem possuir respostas guiadas pelo professor e, muitas vezes, por aquele que se posiciona como o detentor da verdade.

O LC surge na perspectiva de contribuir com o ensino-aprendizagem da língua, de forma que não seja estritamente imposta sem nenhuma reflexão sobre seu uso social ou para atender padrões já convencionados pela sociedade. De acordo com Mattos e Valério (2010, p. 139), “no letramento crítico, o aluno aprende língua (materna e/ou estrangeira) para transformar a si mesmo e à sociedade, se assim lhe convier”.

Percebe-se, portanto, que o LC possui objetivos que visam a, dentre outras coisas, formar o aluno-cidadão. Qualquer pessoa pode ser letrada criticamente em diferentes épocas da vida, seja na escola, seja em outro espaço informal.

Reflexões sobre a pesquisa

Na turma pesquisada havia oito alunos matriculados mas apenas seis eram frequentes. A maioria dos alunos dessa turma não morava em Belo Horizonte à época da pesquisa, mas em cidades da região metropolitana. Dessa maneira, havia alunos que levavam mais de uma hora (de ônibus) para chegarem à escola, vindos de regiões periféricas de seus municípios. Por parte de alguns alunos, havia um alto índice de infrequência, o que dificultou a realização de alguns procedimentos adotados na pesquisa.

Participaram da pesquisa o professor de inglês da escola pesquisada, que também é o pesquisador, e alunos de uma turma do 3º período de EJA (último ano do Ensino Fundamental) que, em sua maioria, à época da coleta de dados, estavam tendo seu primeiro contato com a aprendizagem formal de inglês. Tratam-se, portanto, de alunos iniciantes na aprendizagem do idioma.

A Libras é a língua com a qual todos os alunos se comunicam

em sala de aula na maioria das vezes, sendo que apenas um aluno (Cisco), além da Libras, possui uma boa habilidade de leitura labial e de fala (português). O Quadro 7.1 a seguir, apresenta um perfil dos alunos participantes em relação à aprendizagem de Libras e outros dados pessoais.

Quadro 7.1 – Perfil dos alunos

	Oliver ¹	Felicity	Cisco	Barry	Caitlin	John Diggle
Filiação	pais ouvintes	pais ouvintes	pais ouvintes	pais ouvintes	pais ouvintes	pais ouvintes
Idade	18	17	17	19	21	18
Quando começou a aprender Libras	depois dos 10 anos	por volta dos 4 anos	por volta dos 6 anos	por volta dos 8 anos	depois dos 10 anos	por volta dos 5 anos
Com quem começou a aprender Libras	professores e amigos	professores e amigos	professores	professores e amigos	professores	professores

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Por comporem uma turma de EJA, os alunos tinham idades que variavam entre 17 a 21 anos. Todos eles já estudavam anteriormente na escola no 1º e 2º períodos. Com exceção de dois alunos, Oliver e Felicity, os outros quatro alunos sempre estudaram na escola pesquisada (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). No primeiro período, não há a disciplina de Língua Inglesa, portanto, é apenas no segundo ano que os alunos estudam o idioma. Contudo, os alunos Barry, Caitlin e John Diggle eram repententes e cursavam pela segun-

da vez o 3º período da EJA. Nenhum aluno estudava inglês fora da escola, mas todos consideravam importante aprender a língua. Os alunos estavam em nível inicial de aprendizagem de inglês.

As aulas foram organizadas conforme o Quadro 7.2 a seguir, entretanto, para este artigo, apenas a unidade 5 será contemplada nas discussões.

Quadro 7.2 – Cronograma das aulas

Aula	Conteúdo	
Aula 1	Unidade 1	<i>English around the world</i>
Aula 2	Unidade 2	<i>Significance of the English Language</i>
Aula 3	Unidade 3	<i>Communicating with deaf-blind people</i>
Aula 4	Unidade 4	<i>Social inclusion</i>
Aula 5	Unidade 5	<i>Discrimination</i> (trabalho com dicionário e placas)
Aula 6	Unidade 6	<i>Racism</i>
Aula 7	Unidade 7	<i>Gender issues - stereotypes</i>
Aula 8	Unidade 8	<i>Twitter</i> (produção escrita e outras discussões)

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

O planejamento bimestral previa, inicialmente, algumas aulas sobre a conscientização de se aprender inglês. Como uma espécie de avaliação diagnóstica, utilizei, portanto, uma rápida atividade de reconhecimento de marcas famosas em inglês de postos de gasolina, vídeo games, celular, lanchonetes, nomes de sites etc. Para minha surpresa, muitos alunos não conheciam marcas diversas como Burger King, Subway, Apple, Twitter etc. Após a discussão, falei sobre a língua inglesa presente em todo o mundo, sobre a quantidade de pessoas que falam o idioma e em que países a língua é falada. Em seguida, mesmo já tendo contato com surdos há cerca de dez anos, uma pergunta (em Libras), traduzida aqui para o português, me deixou surpreso:

Cisco: *Então nesses países as pessoas movimentam a boca de maneira muito diferente do que vemos aqui no Brasil?*

Professor: *Sim.*

Cisco: *Então mexe para eu ver.*

Essa pergunta e outros desafios identificados nesse início fizeram com que eu refletisse e tivesse ainda mais atenção nas aulas planejadas que ainda iriam acontecer. O aluno que fez a pergunta acima foi Cisco, aluno que, como já visto, possuía boa habilidade de leitura labial e, conseqüentemente, de fala (português), ainda que não tivesse uma articulação muito clara em alguns momentos. Nesse caso, pode-se dizer que o aluno é oralizado, mas, mesmo assim, é considerado surdo. A minha surpresa não veio pelo fato de o aluno ter me pedido para que eu falasse em inglês para que ele percebesse as diferentes articulações, mas sim por ele ter questionado se as pessoas nos outros países mexiam a boca de maneira diferente dos brasileiros. Isso me fez entender a pouca compreensão que os alunos tinham da diversidade linguística existente no mundo. Devido a isso, aulas que eram para ser introdutórias tornaram-se mais demoradas e demandaram mais tempo que o previsto.

No geral, as aulas envolveram discussões em Libras que se relacionavam com os temas propostos nos textos em língua inglesa; atividades de compreensão do texto escrito e do vocabulário em LI; uma pequena dinâmica utilizando tangram e uma pequena produção escrita em LI. Entretanto, somente a unidade 5 será apresentada na seção a seguir.

Para essa unidade sobre discriminação, pensou-se em discutir sobre os diversos tipos de discriminação existentes de maneira geral. Para isso, foram utilizadas imagens, um pequeno texto e atividades com algumas perguntas. Dicionários inglês-português e de sinôni-

mos (inglês-inglês) também foram usados durante as atividades. Alguns aspectos gramaticais também foram abordados e serão relatados mais adiante.

Unidade 5: *Discrimination*

Havia interesse da maioria dos alunos na aprendizagem de LI, principalmente devido à influência da internet e das tecnologias digitais. Apesar de certa dificuldade em relação à percepção do inglês no cotidiano e sobre a importância de se aprender o idioma, havia uma curiosidade não somente sobre o domínio de leitura e escrita, mas sobre as culturas que estão atreladas à língua. É importante ressaltar que os diálogos aqui incluídos são, na verdade, traduções dos vídeos em Libras para o português.

No primeiro momento, distribuí para os alunos uma folha que, em uma primeira parte, continha uma imagem de um dicionário *on-line*. Mostrei esse dicionário no meu computador aos alunos e expliquei do que se tratava. Em uma rápida conversa, descobri que os alunos nunca haviam feito uso de um dicionário *on-line* de inglês ou de português, nem mesmo de um dicionário impresso de inglês-português ou de sites que oferecessem opção de tradução inglês-português, como o Google Tradutor. Mas os alunos já haviam utilizado dicionários impressos de português nas aulas de outra professora.

Antes de iniciar o trabalho com os dicionários, comentei sobre as imagens representadas na Figura 7.1 (*print* da atividade). Perguntei aos alunos sobre o que eles entendiam daquelas imagens e o que elas representavam.

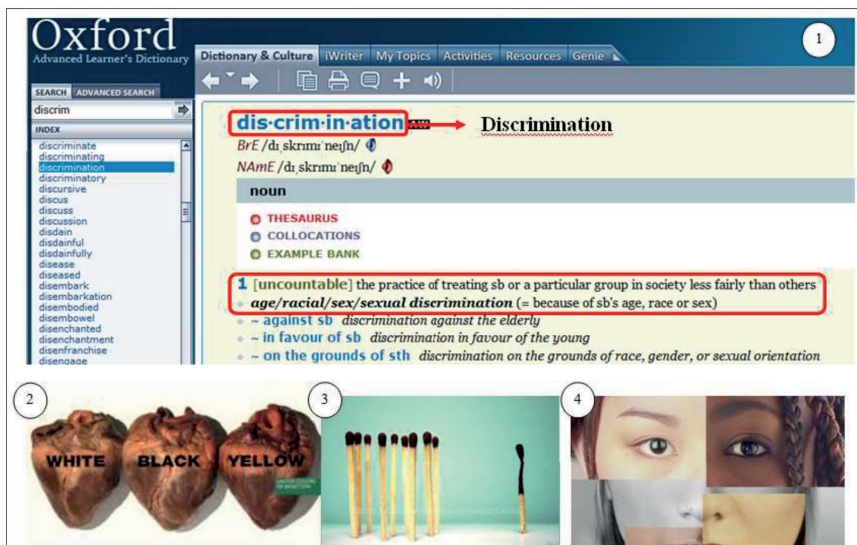


Figura 7.1 – Imagens sobre discriminação

Fontes: Hornby, 2010 e sites diversos.²²

Antes de qualquer aluno dar sua opinião, Oliver logo disse que conhecia a palavra *black*, devido à marca de um cigarro que ele conhecia, e fez o sinal de PRETO. Em seguida, perguntou o que seriam as outras: *white* e *yellow*. John Diggle tentou arriscar as cores, mas, como ele não conseguiu, eu apresentei o sinal de BRANCO e AMARELO apontando para as imagens. Perguntei, em seguida, sobre a que aquela imagem se referia? Por que estariam aqueles corações ali com nomes de cores em cada um deles? O excerto abaixo representa a interação que ocorreu em sala de aula.

Cisco: Por que branco quer dizer bom e, preto, ruim...

John Diggle: É ruim por causa do cigarro...

Cisco: ...também por causa do cigarro que pode causar alguma doen-

ça ao coração, a inalação da fumaça também é ruim...

John Diggle: *...e por que outras drogas também. A pessoa que cheira pó, por exemplo...*

Professor: *ok. Vejam o que o Cisco disse: o branco é bom e o preto é ruim.*

Oliver: *é por causa do cigarro...*

Professor: *Sim... mas veja uma outra interpretação que isso pode causar. Você quis dizer também que uma pessoa de pele branca é boa e outra de pele negra é ruim?*

Cisco: *Não!!! Em relação à cor da pele é normal. O mais importante é o que está aqui dentro (tocando o coração).*

John Diggle: *É o pulmão que fica ruim por causa do cigarro.*

Professor: *Isso, Cisco. Os nossos corações são iguais, independentemente da cor de nossa pele. Entretanto, às vezes somos julgados quanto a isso. Infelizmente, há aqueles que discriminam o outro por causa da cor da pele...*

John Diggle: *O Oliver já me insultou por causa disso.*

Professor: *Olha a acusação, John. Lembre-se de que vocês estão sendo filmados [risos].*

John Diggle [rindo]: *Foi, foi! Olha ele ali! Ele me chamou de macaco.*

Oliver [rindo]: *Mas foi brincadeira.*

John Diggle [rindo]: *Foi sério. Eu não gostei. Não foi brincadeira, não.*

Professor [acenando com a mão chamando a atenção dos alunos]: *Pessoal! Esperem!!!*

John Diggle: *É verdade. Ele me provocou.*

Professor: *Ok. E o que eu acabei de dizer agora? O que, Oliver?*

Temos o mesmo coração e isso é o que mais importa. Temos igual valor independentemente de nossa cor...

[...]

Felicity: *Há leis que amparam as pessoas negras. Elas podem chamar a polícia se houver alguma ofensa.*

Professor: *Isso! E a segunda imagem?*

Todos: *Palitos de fósforo!*

Oliver: *É porque um está se sentindo sozinho, pois foi discriminado pelos outros.*

Professor: *Isso! Concordam?* [todos os alunos acenam a cabeça afirmativamente]. *E essa última imagem?*

Oliver: *Mostra a união de todos!*

Felicity: *Pessoas brancas, morenas, negras... todas unidas.*

A discussão também envolveu a questão dos alunos albinos da escola que, segundo a turma, não são discriminados e não discriminam ninguém, além de outros pequenos comentários paralelos entre uma fala e outra. Somente sobre a primeira imagem, houve uma longa discussão. Uma das coisas que me chamou atenção foi quando Cisco comenta que branco é bom e preto é ruim. O aluno depois se explicou dizendo que ele se referia a alguém que fuma e, possivelmente, o pulmão (embora ele tenha dito o coração) fica prejudicado, com um aspecto mais escuro e, o branco, representaria, talvez, um pulmão saudável. Quando o aluno mencionou isso, no vídeo é possível notar que eu fiz uma ligeira expressão de surpresa, mas tentei demonstrar que nada havia acontecido.

John Diggle tentou o tempo inteiro fazer comentários juntamente com Cisco, ora expressando sua opinião, ora corrigindo o colega. Depois que eu mencionei sobre aqueles que julgam o outro pela

cor da pele, John mencionou um fato que me deixou desconcertado. O aluno contou que já havia sido chamado de macaco por Oliver. Entretanto, durante todo o tempo, ele expressou um sorriso que, re- vendo o vídeo, ora parecia um tom de brincadeira, ora um refúgio para não criar uma situação ruim com o(s) colega(s), pois ele sorria com pouca intensidade olhando para baixo em alguns momentos. Oliver disse que foi brincadeira, mas John ainda insistia no assunto. Eu, que tanto ansiava por discussões mais efervescentes, não soube como concluir aquele assunto de maneira muito segura. Dei uma resposta objetiva e logo passei para a interpretação da outra imagem. Antes disso, Felicity ainda falou sobre leis que garantem os direitos daqueles que sofrem preconceitos, mas eu não soube conduzir a discussão como eu esperava que conseguisse.

Sobre as figuras com os palitos de fósforo e dos recortes de pessoas de diversas raças, Oliver se posicionou rapidamente e a discussão não se estendeu. Depois desse momento, perguntei a Barry e Caitlin, pois estavam muito calados até então, sobre o que haviam entendido sobre cada imagem. Eles apenas repetiram o que já havia sido dito.

Em seguida, escrevi no quadro a palavra *discrimination* e outras que seriam relevantes para a compreensão das atividades e do pequeno texto que foi utilizado, conforme representado na Figura 7.2 a seguir. Relembrei aos alunos o uso de algumas palavras interrogativas e foquei em uma palavra nova que aparece no texto: *why*. Relembrando esse e os textos passados, chamei a atenção dos alunos sobre as frases que continham o auxiliar *Do* em sua construção, mais presentes nas perguntas desta atividade. Os alunos observaram as questões que continham *do*, mas sem ainda começarem a atividade.

Why discrimination?

Discrimination happens all over the world. Sometimes people feel frustrated in their jobs or schools because of their appearance: skin color, obesity or if they are poor and don't wear new clothes or don't have a smartphone.

Do you know any English-Portuguese dictionary?

1) What represents the image #2?

- () Nossos corações são diferentes, assim como as cores de nossas peles;
- () Todos podemos ter cores diferentes, mas temos o mesmo coração;
- () Temos as mesmas doenças do coração, assim como as mesmas peles.

2) Do you think that discrimination happens in your school?

- () Yes, I do. Examples: _____
 - () No, I don't.
-

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 7.2 – Atividades e texto²³ sobre discriminação

Focando no texto, comecei a explicar a primeira linha. Logo perguntei aos alunos se seria verdade que em todo o mundo acontece discriminação. Nesse momento, John Diggie disse que a Alemanha é um país onde houve e há discriminação. Em seguida, começou a falar sobre um caso que havia acontecido em Porto Alegre, onde uma mulher chamou um jogador de futebol de macaco. Eu apenas confirmei a fala do aluno, mas não dei continuidade às colocações feitas. Mais uma vez, outra oportunidade que poderia ter sido aproveitada para outras discussões.

Conclui a explicação e a leitura do texto com os alunos e, em

seguida comecei a explicar como se utilizam os dicionários de inglês-português. Expliquei que eu só tinha dois minidicionários e que na biblioteca da escola havia dois ou três, mas que estavam muito velhos e difíceis de serem manuseados. Portanto, os alunos teriam que fazer uso dos dicionários em duplas ou cada aluno teria que utilizar o dicionário e depois passá-lo para o colega ao lado. Passei duas ou três palavras diferentes para que cada aluno as procurasse no dicionário. Expliquei as definições para *discrimination* que estavam na folha a eles distribuída, em que também continha alguns exemplos de discriminação: racial, sexual, por idade, dentre outros. No entanto, foi sobre discriminação racial que a turma mais se ateve.

Após o trabalho com os dicionários, fizemos as atividades propostas, conforme mostra a Figura 7.2. Na primeira pergunta, tentei, pela primeira vez, trazer frases completas em português. Mesmo que os alunos tenham conseguido razoavelmente sinalizar a resposta para as três frases, não houve compreensão suficiente para que assinalassem a alternativa correta. Precisei, portanto, dar minha contribuição. Na segunda pergunta, mesmo diante dos comentários feitos por John Diggle momentos antes, não houve sucesso na produção escrita da resposta nem em inglês, nem em português. Na pergunta três, com uma estrutura já conhecida pelos alunos, houve uma quantidade maior de palavras registradas: de 6 a 12. No entanto, algumas já haviam sido registradas anteriormente, portanto, mesmo para aquele aluno que registrou 12 palavras, não significa que ele aprendeu 12 novas palavras somente nessa aula, mas ao longo das aulas anteriores.

Houve outro momento dessa aula que fugiu um pouco do foco da pesquisa, mas que merece também ser explicado. Levei para cada aluno, tiras em papel resistente, com frases que podem ser úteis em sala de aula. Entreguei um envelope para cada um contendo as seguintes frases:

Quadro 7.3 – Useful language

May I go to the toilet, please?		
Sorry, I'm late. May I come in?		
Can I drink some water?		
May I leave early today?		
Can I borrow your pencil, please?		
May I ask you a question?		
Good morning.		
Sorry	No	Yes

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

As frases foram feitas em um formato ampliado e combinei com os alunos que, quando precisassem tomar água, ir ao banheiro ou fazer alguma atividade dentre as incluídas no Quadro 7.3 acima, precisariam levantar as placas correspondentes em inglês e, somente assim, eu poderia atender ao pedido. Portanto, ao final da aula, expliquei o significado de cada frase, pois a partir desse dia, teriam que sempre trazer o envelope para a sala e fazerem uso das frases quando necessário.

Algumas ponderações sobre a unidade

Nessa unidade, foram utilizadas imagens antes de se ater ao texto escrito. Entretanto, dessa vez as discussões tiveram maior participação dos alunos. Os alunos participaram bem e houve uma interação satisfatória. A presença das imagens, a meu ver, trouxe a oportunidade de um levantamento de hipóteses em Libras muito importante, antes que iniciássemos o texto em LI, propriamente dito. No momento em que chegamos ao texto, percebi que houve mais possibilidades para os alunos assimilarem as informações nele contidas. Outro fator positivo foi o uso dos dicionários. Foi a primeira vez

que os alunos utilizaram o dicionário de inglês (*on-line* ou impresso) e souberam da existência do Google Tradutor, mesmo que esse último não tenha sido utilizado em sala naquele momento. Ao final da unidade, através das respostas dadas às perguntas das atividades, comecei a perceber a ampliação do vocabulário dos alunos.

Um dos maiores desafios nessa unidade foi a minha falta de habilidade para lidar com as situações e discussões que surgiram. Mesmo tendo estudado sobre letramento crítico anteriormente, observei diversas atividades que envolviam a proposta em outros contextos, e apesar de gostar de participar de conversas sobre o tema discutido na aula, eu não soube aproveitar de maneira satisfatória as discussões iniciadas pelos alunos. Acredito que fui também pressionado por um planejamento feito anteriormente que precisava cumprir muita coisa em apenas duas aulas geminadas.

Pelo fato de a discussão ter-se estendido muito durante a apresentação da primeira imagem, as outras imagens não puderam receber tanta atenção. Outro ponto que parece carecer de avanços é o uso de dicionários. Eu dispunha apenas de dois exemplares em sala de aula e eram seis alunos. Portanto, o uso foi lento e o trabalho poderia ter sido melhor se houvesse mais tempo e mais exemplares.

Presença de LC na Unidade 5

Nessa unidade, houve momentos de posicionamentos incisivos por parte dos alunos. Diante do tema proposto, antes de se comentar sobre o texto, o uso das imagens fez emergir uma discussão que envolveu quase todos os alunos da sala. As opiniões de Cisco e John Diggle exemplificaram fatos de discriminação.

A ideia simples proposta inicialmente pelo professor acabou sendo aprofundada pelos alunos e a discussão tornou-se um desabafo de John em um determinado momento. A intenção inicial era discutir os diversos tipos de discriminação, mas foi a discriminação racial

que mais chamou a atenção dos alunos. Foi possível perceber que, a partir de uma pequena abertura para discussão, houve uma tentativa pelo aluno de se posicionar contra a atitude do colega que o havia ofendido, chamando-o de macaco. Um posicionamento que se completou quando, através do pequeno texto usado na unidade, eu perguntei sobre atos de discriminação pelo mundo. John retomou, falou brevemente da Alemanha, possivelmente referindo-se ao período da Segunda Guerra Mundial e, em seguida, logo falou de um episódio que aconteceu em Porto Alegre²⁴, mais especificamente em um jogo de futebol entre o Grêmio e o Santos, onde uma gremista foi flagrada pelas câmeras chamando o goleiro do time rival de macaco. O fato já aconteceu há um ano aproximadamente, mas, mesmo assim, John fez uma ligação disso com o que Oliver disse a ele.

A atitude do aluno demonstra, a meu ver, uma possível manifestação de leituras de mundo que ele tenha feito, não apenas devido às aulas de inglês, mas possivelmente a outras experiências vividas. Talvez aquele tenha sido um espaço para a socialização de suas ideias e indignação mas, mais do que isso, foi uma maneira de organizar essas inquietações e encontrar outras possíveis novas posturas.

Essa aula parece ter contribuído, pelo menos um pouco, para uma reflexão sobre as atitudes cidadãs dos alunos e suas possibilidades de transformação.

Reflexões finais deste artigo

De acordo com Bourke (2014), as identidades do pesquisador e dos participantes podem impactar o processo da pesquisa. Dessa maneira, o autor argumenta que nossos próprios preconceitos po-

24 Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/esportes/futebol/gremista-diz-que-nao-quis-ofender-ao-chamar-goleiro-de-macaco-ed0z93vkm11j2bq09zvforh3i>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

dem moldar esse processo, pois quando tomamos consciência desses preconceitos, passamos a perceber de maneira mais clara como podemos nos “aproximar de um contexto de investigação, de membros de grupos específicos, e como podemos estar mais envolvidos com os participantes” (BOURKE, 2014, p. 2).

Bourke menciona Freire ao definir posicionalidade. Segundo ele, “esse conceito representa um espaço em que o objetivismo e o subjetivismo se encontram” (BOURKE, 2014, p. 3). O autor argumenta que mesmo que nos esforcemos por uma atitude mais objetivista, nosso subjetivismo sempre estará presente, surgindo assim o que ele chama de posicionalidade.

Quem sou eu no contexto pesquisado? Em que momentos estive realmente inserido como membro da comunidade surda e em que outros estive reforçando minha cultura ouvinte e branca de um professor? A minha posicionalidade influenciou o contexto pesquisado? Essas perguntas, baseadas em Bourke (2014), procuram trazer algumas reflexões para esta pesquisa e para outras que possam se realizar a partir desta.

Bourke (2014) afirma que o pesquisador pode ser, ao mesmo tempo, *insider* e *outsider*. Isso quer dizer que ele pode estar, de fato, inserido em um grupo, chegando a ser até mesmo como um confidante dos participantes, mas, por outro lado, em alguns momentos, pode se posicionar como forasteiro, alguém que traz outra cultura, outra visão, que às vezes não condiz com o grupo pesquisado. Dessa maneira, Bourke (2004, p. 7) conclui:

eu não tenho que somente estar atento sobre a influência que minha posicionalidade exerce no processo, mas ser franco em comunicar minha posicionalidade aos participantes. Transparência de posicionalidade e minhas intenções como pesquisador são agora centrais para meus esforços na pesquisa.

O autor deixa claro que sua posicionalidade deve ser esclarecida aos participantes da pesquisa, a fim de que se obtenham melhores resultados. Retomando as perguntas que fiz acima, reconheço que, mesmo estando inserido na comunidade surda de Belo Horizonte, eu não fui claro com os alunos sobre minha posicionalidade. Não esclareci a eles sobre pontos da minha identidade, mas a todo o momento estava tentando desvendar a posicionalidade deles. Acredito que, de alguma maneira, minha posicionalidade tenha influenciado em algumas aulas. O fato de ter pouca participação dos alunos em alguns momentos durante as discussões pode ser explicado pelo meu comportamento de *outsider*, pois, mesmo sem perceber, preparei algumas aulas sem pensar nas especificidades do grupo com que eu estava me relacionando. Talvez, se tivesse mergulhado mais em como o outro percebe os textos, as imagens e os vídeos, teria feito escolhas melhores.

Mesmo sabendo das limitações enquanto à minha posicionalidade nesta pesquisa, as propostas de investigação foram atendidas. O objetivo geral da pesquisa era compreender se o LC poderia contribuir não somente para a leitura e a escrita em LI dos participantes, mas também para que o aluno tivesse acréscimos significativos para um posicionamento crítico diante de diversas situações recorrentes na sociedade. A partir das discussões feitas, percebo que as teorias do LC conseguiram um lugar importante nas aulas de inglês e contribuíram tanto para a aprendizagem de leitura e escrita em LI, quanto para a formação cidadã dos alunos. O ser humano vai se tornando criticamente letrado ao longo da vida, é um processo construído aos poucos, mas acredito que esse pouco foi possível aos alunos através das nossas aulas de inglês.

REFERÊNCIAS

BOURKE, B. Positionality: reflecting on the research process. *The Qualitative Report*, v. 19, p. 1-9, 2014. Disponível em: <[http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/bourke 18.pdf](http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/bourke%2018.pdf)> Acesso em: 25 nov. 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 5 mai. 2014.

BRITO, R. C. de C. *Representações do professor de língua inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos*. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.biblioteca-digital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-876GF7/1371m.pdf?sequence=1>> Acesso em: 8 jun. 2015.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, v. 1, p. 19-32, 2011.

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

MATTOS, A. M. A. *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania*. 248 f. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-04042012-153310/>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014. p. 171-191.

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

MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 171-191.

MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. L. *Critical literacy: enhancing students's comprehension of text*. New York: Scholastic, 2004.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). *Formação "desformatada": práticas com professores de Língua Inglesa*. Campinas: Pontes, 2011. p. 279-303.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

SILVA, M. C. C. *Aprendizagem da Língua Inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes*. 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/4240>> Acesso em: 20 out. 2015.

SOUSA, A. N. *Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas*. 2008. 237 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/alinenunesdesousa.pdf>> Acesso em: 12 mai. 2014.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

8 – ROLE PLAYING GAMES: UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA E LITERATURA NA UFT

Fábio Nascimento Sandes

Introdução

O capítulo a seguir tem como objetivo apresentar os resultados de uma oficina baseada na utilização de jogos de representação, do inglês *Role Playing Games (RPG)*, que foi desenvolvida em uma turma de 1º ano do Ensino Médio em uma escola estadual do município de Porto Nacional, no estado do Tocantins. A oficina foi construída no interior da disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura IV”, do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e Literaturas, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), sob a minha orientação.

Para tanto, buscou-se traçar as linhas teóricas e definições metodológicas de uma abordagem baseada na pedagogia da imaginação (RODRIGUES, 2004) e dos jogos de representação (GLASS et al., 2015; GEE, 2009) para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa no contexto de professores em formação. Para a construção do nosso referencial teórico, assim como para a realização do trabalho, partimos de duas perguntas norteadoras, as quais podem, de maneira geral, ser assim resumidas: “em que medida os jogos de representação (RPGs) podem ser usados para o ensino e para a aprendizagem de

língua inglesa na perspectiva da formação cidadã?” e “Quais as limitações na iniciação à narrativa por parte dos professores em formação e dos alunos no ensino básico?”.

Com isso, apresentaremos uma alternativa com fins didáticos, com base nos jogos de representação, mais condizente com as novas demandas e capaz de medir as novas formas de raciocínio, composição e argumentação, disponíveis nos novos ambientes de letramento (KALANTZIS; COPE; HARVEY, 2003), propondo variabilidades didáticas como uma abordagem legítima e apropriada para estudar os novos letramentos.

Role Playing Games e suas contribuições para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa

Durante minha experiência enquanto professor de Língua Inglesa, nas esferas públicas e privadas nunca experienciei uma abordagem de ensino que estimulasse tanto a imaginação, a motivação, o divertimento como as narrativas baseadas em RPG. Lidar com a imaginação em sala de aula passou a ter um novo significado em minha experiência. Na lida diária com os meus alunos, tanto no ensino básico quanto no ensino superior, percebia a dificuldade de trabalhar situações reais concretas em sala de aula, ainda mais pelo fato delas serem, de algum modo, falseadas, simuladas e também pelo agravante dos turnos de fala dos alunos não ocorrerem em língua inglesa fora da sala de aula, seja com amigos, familiares e/ou em outras interações sociais. O uso dos RPGs foi a forma que eu encontrei para oferecer a possibilidade de representar variadas atividades da vida real e da fantasia de ficção dentro do ambiente escolar, sem necessariamente ter que me servir de aparatos tecnológicos ou outros recursos que muitas das vezes não estão à disposição no setor público de ensino.

O que caracteriza fundamentalmente nossa era, segundo Marinho (2011), é a hibridação de linguagens, as interfaces entre os di-

ferentes meios e um infinito mundo de possibilidades que se tecem nas recombinações. O *Role Playing Game* contribui para a mudança radical de paradigma dessa era que estamos vivendo. Jovens aprendizes estão cada vez mais seduzidos pela tela, pelo movimento, pela multimodalidade, que rapidamente vai se desenhando e, ao mesmo tempo se impondo, reconstruindo nossas mentes, alterando nossas percepções, transformando a estética e jogando novas luzes na apreensão que vamos tendo do mundo (MARINHO, 2011).

Segundo Rodrigues (2004), o *Role Playing Game* é um produto cultural que se aperfeiçoou, desde seu surgimento nos Estados Unidos, em 1974, sempre na direção de possibilitar mais eficiência ao jogo e incorporar novos consumidores. Glass et al. (2015), por sua vez, recategorizam o termo *Role Playing Game* para *Role Playing Adventure* (RPA), que, segundo os autores, se configura como um conjunto de atividades com base na resolução de problemas que culminam no cumprimento de uma missão ou objetivo. Ainda, conforme Glass et al. (2015), RPAs são atividades com base na execução de tarefas (*task-based approach*), nas quais os aprendizes utilizam a língua-alvo com vistas a alcançar os objetivos propostos recorrendo a todos os tipos disponíveis de recursos de linguagem. Embora a ênfase maior recaia sobre a habilidade de expressão oral, um RPA/RPG se institui como uma atividade de habilidades integradas, uma vez que os aprendizes acabam utilizando as quatro habilidades (leitura escrita, fala e compreensão auditiva) não isoladamente, mas cambiando entre uma e outra, de forma multimodal.

Conforme aponta Rodrigues (2004) o *Role Playing Game*, com base na lógica aristotélica de exposição, complicação, clímax e desenlace, possui itens essenciais da aventura: cenário e enredo. O mestre inicia o jogo descrevendo o lugar onde a aventura se passa, as características das personagens, leva a história até o ponto onde os jogadores começam a atuar, coloca dificuldades e surpresas para os jogadores resolverem, mas “os jogadores são responsáveis pelas ações

e iniciativas de suas personagens” (RODRIGUES, 2004, p. 66).

Usando as categorias da estética da recepção, a autora (2004) assinala que o processo de recriação é orientado por dois componentes estruturais encontrados dentro da narrativa:

- O Repertório, como seleção de contextos sociais e históricos familiares e normas e alusões literárias; e
- As estratégias de narração usadas para indispor o conhecido com o desconhecido, o inovador, o autoral visando obter um efeito estético (RODRIGUES, 2004).

Silva (2013), por seu turno, discute práticas de letramento em MUD (Multi-User Dungeon), uma modalidade específica de jogo de RPG via internet em tempo real e com interface de texto, convergente com a abordagem que discutimos aqui, visto que representa um modo inovador de contemplar a emergência dos novos letramentos digitais que focam não somente as habilidades e práticas fundantes de leitura e escrita, mas também habilidades, conhecimento e atitudes que propiciam maneiras complexas de apreender e produzir significação, a partir de múltiplas fontes textuais e simbólicas (SILVA, 2013).

O usuário encarna um personagem em um universo de palavras, no qual o faz de conta ocorre pela compreensão auditiva, retorno da palavra (oralidade) leitura, e escrita, como um interminável e dinâmico cenário virtual, sempre em construção e movimento (SILVA, 2013). Cada jogador contribui para construir o universo no qual participa, sob o aspecto do “personagem” que ele incorpora. Deslocando-se em um universo fictício, os jogadores ficam mais ou menos “próximos” uns dos outros e interagem quando ocupam o mesmo “lugar” virtual. “Temos aí um bom exemplo de construção cooperativa de um mundo, recorrendo evidentemente ao dispositivo todos-todos” (SILVA, 2013, p. 95).

Conforme sugere Silva (2013), a capacidade de mapear e de se orientar é um letramento de imaginação e localização que o joga-

dor desenvolve gradualmente. Esse prazer construtivista é a mais alta forma de agência narrativa que o meio permite. Como se pode observar, embora o faz de conta se caracterize como a representação do mundo real, ele se aproxima ao máximo das situações experienciais que as pessoas vivem no cotidiano. Essa forma de agência é permitida, sobretudo, porque os jogadores têm a oportunidade de vivenciar experiências imaginativas marcantes que competem com as experiências do mundo real à medida que sentem controle, adquirem denso aprendizado e entendimento (GEE, 2009).

Sendo assim, cabe à imaginação do jogador a construção das imagens de lugares, cenas e personagens dirigindo para pontos de vista distribuídos que se articulam ao contexto do roteiro. Ou seja, há um caráter pluralístico no desvelamento de uma dada realidade, que se encontra imbuída de uma enorme subjetividade, perpassando imaginários e realidades diversas (MARINHO, 2011).

Com relação ao mestre do jogo nessa perspectiva educacional, pode-se afirmar que seu papel é desempenhado pelo professor, que se encarrega da tarefa de escrever uma *storyline*, de preferência com base na lógica aristotélica, (RODRIGUES, 2004). Essa *storyline* diz respeito às orientações que o mestre deverá compor, no sentido de estipular as regras e conduzir as etapas da partida de forma bem-sucedida. Para isso, deverá estar atento para as características da narrativa, a saber: a exposição, complicação, clímax e desenlace, bem como os itens essenciais para manter o caráter de aventura: cenário e enredo. Embora haja uma orientação a ser seguida através da *storyline*, sua rota não é linear, tampouco imposta (SILVA, 2013). As situações cambiam de acordo o perfil dos estudantes e as contribuições dadas por eles.

Nesse sentido, a base para uma pedagogia da imaginação centrada na criança, no jovem, no exercício da cidadania pode ser assim delineada:

- a) Uma comunidade variada pode contribuir mais que uma equipe fechada;
- b) Os papéis são fluidos, ou seja, o jogador, pode ser ora produtor, ora consumidor, ora membro da governança;
- c) O jogo é um artefato sempre inacabado, sempre em alteração;
- d) A propriedade é comum, as áreas são compartilhadas por todos, mas há méritos individuais (SILVA, 2013, p. 99-100).

As ideias expostas anteriormente evidenciam que o usuário não deve ser um mero decodificador de textos; é necessário que ele tenha uma atitude crítica e reflexiva para com o manejo dos itens, seu texto, classes, sua temática e a própria situação. Esse é um letramento crítico e reflexivo, pois o usuário começa a pensar em como aquilo é criado e pode ser executável (SILVA, 2013).

Entendemos que o uso de RPGs em contextos educacionais para o ensino de línguas trata-se de uma proposta de letramento crítico, uma vez que os alunos têm uma grande oportunidade de assumir uma posição mais decisiva em relação aos textos – para rejeitá-los ou reconstruí-los de maneira que sejam mais condizentes com suas próprias experiências no mundo (SILVA, 2013), tendo a abertura de expressar também as experiências trazidas de seus lares (LANKSHEAR; KNOBEL, 2013).

Uma abordagem nesses parâmetros envolve a combinação de múltiplos letramentos dependentes da situação-problema a que serão expostos: letramento na mitologia, letramento em atuação e RPG, letramento matemático, letramento de busca, letramento de programador, letramento de primeiros socorros, além de um letramento social de produção colaborativa, além de muitos outros, em geral, atrelados a culturas da juventude (SILVA, 2013).

Aliada à combinação dos letramentos, a abordagem promove a colaboração na divisão de tarefas: um jogador que escreve bem se une a um colega que programa bem e criam uma área melhor, se juntam

para superar um desafio/obstáculo em conjunto (SILVA, 2013). Percebe-se a inexistência do ideal de pureza, isto é, o tema estabelecido é alterável, pois a partir das colaborações e intervenções dos jogadores, com seus conhecimentos distintos e coleções de bens culturais e simbólicos heterogêneos, as colaborações tendem ao multicultural, ao híbrido e agregam ao jogo certos elementos que extrapolam o tema originário e o próprio roteiro (SILVA, 2013). Nesse caso, o mestre do jogo deverá desenvolver uma autonomia necessária para improvisar em situações que fujam à rota pré-fabricada.

Gee (2005) reitera que nutrir a alma promovendo as percepções de liderança na construção dos significados de modo participativo, criativo, inovador e engajado, redesenhando modelos antigos e deixando traços de transformação na sociedade constitui o papel da escola e da educação, que pode ser levado aos seus fins através de práticas didáticas que contemplem o ser multiletrado e multimodal que é o jovem aluno de hoje (GEE, 2005).

Conforme salienta o autor (2005), para cultivarem suas almas, os aprendizes precisam ter um sentimento de controle, significação, até mesmo de especialização, em face do risco e da complexidade. Eles querem e precisam se sentir como heróis em suas próprias histórias de vida e sentir que suas histórias fazem sentido. Eles precisam sentir que são realmente importantes e que têm importância nas histórias de outras pessoas. Se pensarmos em consonância com esse autor veremos através de uma alusão literária que, enquanto o corpo se alimenta de comida, a alma se alimenta de agência e de significação.

Gee (2009) teoriza sobre os jogos significativos (*serious games*) como sendo aqueles que envolvem o aprendizado dos tipos de espaços, habilidades, ou conteúdo, que podemos relacionar com a escola, com a cidadania, com a construção do conhecimento e do senso de comunidade e não ficar restrito à concepção popular de entretenimento (bruxaria, feitiçaria, guerra, etc).²⁵

25 “Serious games” involve learning the sorts of domains, skills, or content that we associate with school, work, health, citizenship, knowledge construction, or community building,

Gee (2009) aborda as propriedades mais significativas e importantes responsáveis pelo alcance dos efeitos intensos de aprendizagem, em termos de aprender a jogar (incluindo os conteúdos e habilidades envolvidas) e de criar um envolvimento/vínculo para jogar e aprender. A propriedade 1 diz respeito ao jogo como conjunto de regras que podem ser usadas por uma pessoa para alcançar os objetivos aos quais está pessoal e emocionalmente atrelada²⁶. A propriedade 2, por conseguinte, refere-se ao jogo pela sensação de microcontrole que proporciona, dando ao jogador uma intimidade encarnada ou o alcance de poder e visão²⁷. Conforme argumenta Gee (2009), nós humanos aprendemos melhor quando pensamos e resolvemos problemas através de experiências que temos enquanto seres encarnados no mundo. A propriedade 3, por sua vez, representa o jogo enquanto aprendizagem experiencial com todas as condições propícias para que a aprendizagem ocorra por meio da experiência.²⁸ A esse respeito, Gee (2009), respaldado em estudos mais recentes, aponta que as pessoas pensam e aprendem através das experiências, não através de cálculos abstratos e generalizações, embora o próprio autor reconheça que a aprendizagem experiencial às vezes pode também ser excessivamente concreta, ou muito apegada a situações específicas, insuficientemente generalizada.

Segundo o autor (2009), as pessoas armazenam essas experiências na memória (e a memória humana a longo prazo é vista, segundo tais estudos, como quase ilimitada) e as utilizam para executar

and not limited to “pure” popular form of entertainment (i.e., Witchcraft, sorcery, fantasy war, etc). (GEE, 2009, p. 2).

26 Gaming as Psyching out how rules can be used for one’s advantage to accomplish goals to which one is personally and emotionally attached (GEE, 2009).

27 Gaming as Micro-control that gives rise to either embodied intimacy or a reach of power and vision (GEE, 2009).

28 Gaming as experiential learning with all the right conditions for learning from experience met (GEE, 2009).

simulações em suas mentes com vistas a se prepararem para ação e resolução de problemas em situações desconhecidas. Essas simulações, conforme argumenta o autor (2009), as auxiliam a formularem hipóteses sobre como proceder em situações novas com base nas experiências anteriores.

A propriedade 4, por seu turno, descreve o jogo como o ato de encontrar e usar combinações de propiciamento e efetividade entre corpos ou ferramentas e mundos.²⁹ O propiciamento, segundo o autor (2009), é uma característica do mundo (real ou virtual) que permitirá que uma determinada ação seja tomada, mas somente se for acompanhada pela habilidade (chamada “efetividade”) em um jogador que tem os meios para realizar tal ação.

Na sequência, a propriedade 5 se refere ao jogo como modelagem e utilização de modelos para tornar a aprendizagem da experiência concreta mais geral e abstrata.³⁰ Os modelos são usados, segundo Gee (2009) para fomentar o pensamento imaginativo, a aprendizagem e a ação quando a coisa em si (real) é muito extensa, ou muito complexa, ou perigosa para lidar diretamente.

Por fim, a propriedade 6 diz respeito aos jogos como trajetórias ou histórias encenadas pelos jogadores.³¹ O conjunto dessas propriedades, portanto, capacita os jogadores a desfrutarem de experiências intensas que competem com àquelas vividas no mundo real, mais precisamente porque as experiências no mundo real, quando nós humanos obtemos controle, agência, aprendizagem densa e entendimento, contemplam exatamente essas propriedades.

Em meio a essa seara, começamos a refletir sobre o que mais apreciamos no uso de RPG como proposta didático-pedagógica, para

29 Gaming as finding and using effectivity-affordance matches between bodies or tools and worlds (GEE, 2009)

30 Gaming as modeling and using models to make learning from concrete experience more general and abstract (GEE, 2009)

31 Games as Player-Enacted Stories or Trajectories (GEE, 2009)

usar uma expressão proposta por Silva (2013, p. 109): o seu potencial “heterárquico”, que permite descentralizar, desterritorializar, descolecionar e hibridizar o poder em aula, chamando os participantes para a atividade na produção de um bem comum.

A proposta que discutimos aqui estimula certas habilidades e letramentos através de seus propiciamentos. Todavia, cumpre dizer que cada artefato é e deve ser apresentado com suas redes de saída abertas e funcionais para outras redes, outras propiciações, outras práticas letradas e, sobretudo outras experiências (SILVA, 2013), ou seja, as efetividades (GEE, 2009).

Bearne (2009) chama a atenção para o fato de que textos multimodais também são desenvolvidos e percebidos através das mídias sonora e visual fora da tela – como: *storytelling, drama, and presentations* – e tais textos integram as descrições e definições de textos multimodais com base em RPG.

Esses textos multimodais apresentam, segundo Burke e Hammett (2009), desafios significativos para o sistema escolar, cuja avaliação é estritamente elaborada na perspectiva do sucesso do aprendiz individual. Frequentemente, novos engajamentos textuais destinados aos educandos não correspondem a esforços individuais, mas a esforços colaborativos, os quais assumem o potencial de ampliar o acesso à comunicação, através da criação de uma cultura de aprendizado participativa. As autoras argumentam que as práticas avaliativas atuais não são capazes de medir as novas formas de raciocínio, composição e argumentação, disponíveis nos novos ambientes de letramento e, então, propõem avaliações distribuídas como uma abordagem legítima e apropriada para avaliar os novos letramentos. Tenho esperanças de que esta proposta possa de fato estimular educadores e educandos a encontrarem na pedagogia da imaginação, aquilo que Barthes apontou como nenhum poder, um pouco de sabedoria e o máximo de sabor possível.

Nessa perspectiva, Gee (2009) explica que os aprendentes sentem a necessidade de aprender pelas experiências interpretadas e atra-

vés das explicações de outras pessoas. A interação social, a discussão, o compartilhamento da palavra com os colegas, assim como recrutar um mentor dentre outros mais avançados são práticas relevantes. A prática de “debriefing” – isto é, de interrogar após uma experiência, ou seja, de relatar o porquê e de que maneira as coisas cooperaram para alcançar os objetivos propostos – é, de igual modo, importante.

A narrativa baseada em RPG a que estamos fazendo constante referência serve de modelo e inspiração para outros contextos, de modo não prejudicial, pois embora o roteiro seja escrito previamente, a participação dos alunos modela a narrativa ficcional de maneira colaborativa e inédita, segundo seus próprios valores, normas, crenças e experiências. Gee (2009) explica que os modelos, e nesse caso, podemos pensar as *storylines* (os roteiros) como modelos, são representações do mundo real (como aviões, carros ou prédios) ou de um sistema (como estrutura atômica, padrões climáticos, fluxo de tráfego, ecossistemas, sistemas sociais e assim por diante) e por isso são mais simplificados do que a coisa real. Tais modelos, segundo o autor (2009) servem de disparo para o pensamento imaginativo, aprendido e agência quando o objeto, o cenário, a coisa em si se torna muito extensa, complexa, cara ou perigosa para lidar diretamente.³²

Ainda sobre essa dificuldade em proporcionar momentos de uso real da língua inglesa em contextos formais de ensino, busco respaldo em Rajagopalan (2015), ao lembrar que esse impasse tem contribuído para a manutenção do desafio de ensinar a língua inglesa na América Latina, com ênfase especial no Brasil (RAJAGOPALAN, 2015). Segundo o autor (2015), algo que se tornou claro entre os formuladores dos currículos foi que o destaque excessivo na língua

32 Models are just depictions of a real thing (like planes, cars, or buildings) or a system (like atomic structure, weather patterns, traffic flow, eco-systems, social systems, and so forth) that are simpler than the real thing, stressing some properties of the thing and not others. They are used for imaginative thought, learning, and action when the real thing is too large, too complex, too expensive, or too dangerous to deal with directly (GEE, 2009, p. 14)

falada e o aprimoramento das habilidades de comunicação oral foi simplesmente mal conduzido e, ao mesmo tempo, um desperdício de tempo e energia simplesmente pelo fato de muitos dos aprendizes de língua inglesa dificilmente encontrarem situações reais em que suas habilidades fossem postas à prova.

Todavia, segundo Rajagopalan (2015) e estudos mais recentes sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil (DUBOC, 2015; MATTOS, 2015; TAKAKI; MACIEL, 2015), propostas significativas têm surgido como resultado da mudança de direção no ensino de língua inglesa, incluindo a formulação dos currículos e os objetivos dos específicos programas de licenciatura, para além do projeto educacional *per se*, levando em consideração, sobretudo, a adoção de medidas que impactem outros setores da sociedade brasileira.

Em estudo anterior (SANDES, 2015), havia discutido também que não é necessário muito esforço para perceber qual língua desempenha um papel fundamental de mediação na política externa brasileira. Para muito além disso, conforme aponta Rodrigues (2004), mais do que uma habilidade, a comunicação interpessoal competente é um direito. Por isso se faz tão urgente a construção de uma política estratégica que propicie a formação cidadã no Brasil, pois através da construção de um posicionamento, no sentido de produzir significação em língua inglesa entre os alunos do ensino básico, fornecendo as ferramentas necessárias para o seu uso efetivo, será possível capacitá-los para atuarem de forma concreta, tanto na equação de problemas em seus arredores, quanto na promoção de um salto qualitativo em proveito dos interesses brasileiros.

Como Moita Lopes (2008) presumiu, a língua inglesa deixará de ser concebida apenas como uma língua internacional, envolvida com o imperialismo linguístico e com a homogeneização ao redor do mundo e passará a ser vista também como uma língua de fronteira da qual as pessoas se apossarão para viver suas vidas sociais (viverem, amarem, aprenderem, trabalharem, resistirem e, por fim, serem hu-

manas), fazendo-a funcionar no contexto das histórias locais, não por mimetizar os designs globais, mas por expressar as identidades, que anteriormente não existiam.

Nessa mesma esteira, acredito então que é chegada a vez e a hora de repensarmos os objetivos para o ensino de língua inglesa no Brasil. A proposta didático-pedagógica baseada em RPG pode cooperar com a descentralização, desterritorialização e hibridização do poder em aula, potencializando o acesso à comunicação, através da criação de uma cultura de aprendizado densa e participativa.

Percurso metodológico

O Estágio IV para o curso de Letras – Língua Inglesa e Literaturas da Universidade Federal do Tocantins tem como meta a concretização do Projeto de Intervenção no Ensino Fundamental e Médio, oferecendo cursos de extensão, conforme Lei n. 11.788/2008 (DOU de 26.9.2008, seção I, pág. 3), parágrafo terceiro, e assessorias, intervindo na realidade observada durante a realização do Estágio.

A carga horária do estágio supervisionado IV é de 105 horas/aula distribuídas em 30 horas teóricas e 75h de Estágio nas Escolas, desenvolvendo as seguintes atividades: 30 horas de planejamento para realização dos cursos; 10 horas para o desenvolvimento do curso; 10 horas de assessoria nas atividades escolares como, por exemplo, participação no desenvolvimento do Projeto Pedagógico, entre outros; 25 horas para elaboração do relatório final de Estágio.

A ideia de desenvolver uma oficina sobre *Role Playing Games* nas aulas de Língua Inglesa em escolas da rede estadual foi gestada no interior da disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em língua inglesa e literaturas IV” do Curso de licenciatura em Letras – Língua Inglesa e Literaturas, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional, estado do Tocantins. A princípio, optou-se por desenvolver a oficina em duas turmas de segundo

ano do Ensino Médio. Entretanto, tendo em vista o fato de que as escolas estaduais estiveram em greve por mais de 90 dias, segundo o Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins (Sintet) e considerando que o calendário de reposição das aulas deveria ser implementado logo após o retorno das aulas, conseguimos liberação apenas de duas turmas do 1º ano do Ensino Médio para participação da oficina.

Para além disso, as ocupações na Universidade Federal do Tocantins, no campus de Porto Nacional, realizadas pelos estudantes que protestaram contra o congelamento dos gastos públicos e contra a reforma do Ensino Médio, embora imprescindíveis para a construção de um diálogo proveitoso, acabaram afetando os encontros de formação da disciplina e, por conseguinte, prorrogaram também o desenvolvimento da oficina na escola.

As professoras em pré-serviço tiveram nove encontros presenciais de formação acerca dos *Role Playing Games*, com duração de 4 horas-aula. Em cada encontro, um texto teórico era discutido, conforme pode ser observado no Quadro 8.1.

Quadro 8.1: Cronograma da disciplina

Data	Texto-base/ procedimentos metodológicos	Objetivo
Encontro 1 – 08/08/2016	Apresentação do Plano de Ensino e discussão das atividades de Estágio Supervisionado	Apresentar a proposta de desenvolvimento de oficina baseada em <i>Role Playing Games</i> na escola pública estadual.

Data	Texto-base/ procedimentos metodológicos	Objetivo
Encontro 2 – 22/08/2016	GLASS, Daisy; GLASS, Maria; BOMFIM, Thiago; HACK, Adeesha. <i>Role Playing Adventures: Engaging Integrated-Skills Activities</i> . TESOL Connections. In: TESOL International Association, the U.S.A, 2015.	Introduzir a abordagem didático-pedagógica dos <i>Role Playing Games</i> entre as professoras em pré-serviço, bem como suas especificidades.
Encontro 3 – 05/09/2016	RODRIGUES, Sonia. <i>Role Playing Game e a pedagogia da imaginação no Brasil</i> , Bertrand Brasil, 2004.	Obter algumas noções acerca da pedagogia da imaginação no Brasil.
Encontro 4 – 12/09/2016	GEE, James Paul. <i>Deep learning properties of good video games? How far can they go? Serious Games: mechanisms and effects</i> . New York: Routledge, 2009, p. 67-82	Entender as densas propriedades de aprendizagem que fundamentam os <i>Role Playing Games</i> .
Encontro 5 – 19/09/2016	BRASIL. PCN+ (<i>Ensino Médio</i>): Orientações Educacionais complementares aos PCNs: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, 2002.	Compreender as situações-problema e situações-desafio no âmbito educacional.
Encontro 6 – 26/09/2016	BRASIL. <i>Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio</i> (OCEM). Vol.: Linguagens, 2006.	Refletir sobre as novas discussões e os novos ambientes de letramento.

Data	Texto-base/ procedimentos metodológicos	Objetivo
Encontro 7 – 03/10/2016	Design de jogos de representação (<i>Role Playing Games</i> e <i>Role Playing Adventures</i>) à luz das teorias dos novos letramentos.	Colocar em prática a criação de narrativas em língua inglesa com base em <i>Role Playing Games</i> .
Encontro 8 – 10/10/2016	Design das oficinas e proposição de aplicação dos enredos em sala.	Desenvolver confiança e segurança antes da execução da oficina na escola estadual.
Encontro 9 – 17/10/2016	SILVA, Wagner Rodrigues da; FARJADO-TURBIN, Ana Emília (orgs.) Como fazer relatórios de estágio supervisionado: formação de professores nas licenciaturas. Brasília: Liber Livro, 2012.	Orientar as professoras em pré-serviço com relação à elaboração do relatório de estágio contendo a descrição da experiência com os <i>Role Playing Games</i> .

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Após o design das oficinas e a proposição da aplicação dos enredos dos RPGs em sala, as professoras em pré-serviço foram orientadas a elaborarem um questionário (Anexo 1), direcionado aos alunos participantes da oficina no Centro de Ensino Médio Paulo Freire, com vistas a capturar a posição-sujeito deles, avaliando tanto a receptividade, como também se houve alguma limitação nas narrativas.

Caracterização das professoras em pré-serviço

As professoras em formação são jovens entre 21 e 30 anos com níveis diferenciados de proficiência em língua inglesa. Todas aceitaram desenvolver a oficina com base na utilização de *Role Playing Ga-*

mes em uma escola estadual do município de Porto Nacional, estado do Tocantins. As professoras matriculadas na disciplina residem em diferentes localidades tais como: Porto Nacional, Monte do Carmo (município localizado a 43km de Porto Nacional), Brejinho de Nazaré (55km de Porto Nacional) e em Palmas, capital do estado do Tocantins (aproximadamente 60km de Porto Nacional).

Caracterização do Centro de Ensino Médio Paulo Freire

Segundo o sítio da Prefeitura de Porto Nacional, a administração do Centro de Ensino Médio é fundamentada no Programa de Gestão Compartilhada, que consiste em administrar os recursos repassados mensalmente pelo FNDE e Tesouro Estadual, através da Associação de Apoio formada pela comunidade escolar, presidida pela gestora da Unidade Escolar.

Ainda segundo a mesma fonte de referência, a instituição conta com um quadro de profissionais habilitados, qualificados e comprometidos com a prática pedagógica, atuando por área de conhecimento na qual são licenciados, priorizando a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. No Enem em 2012, o CEM Paulo Freire obteve a 1ª colocação na avaliação Regional de Ensino de Porto Nacional-TO, na categoria escolas públicas. Possui uma gestão democrática, direcionada aos princípios cristãos, buscando desenvolver nos educandos o gosto pelos estudos para melhor se posicionarem na vida moderna, preparando-os para as provas externas como Enem, e Vestibulares que determinam o ingresso deles nas universidades federais e privadas e conquistarem melhores condições de vida.

Caracterização da turma do 1º ano do Ensino Médio

A turma continha 11 alunos, sendo 05 do sexo masculino e 06 do sexo feminino, com faixa etária entre 15 e 19 anos. Segundo os dados obtidos através do questionário semiestruturado (anexo 1), seis alunos possuem um computador em casa, um aluno possui dois, outro aluno possui três e dois alunos não possuem computadores em suas residências.

Com relação ao tempo livre, durante o dia, quatro alunos disseram possuir de uma a três horas, três alunos de três a cinco horas e quatro alunos de cinco a dez horas por dia. Todos os alunos entrevistados afirmaram que gostavam de jogos eletrônicos, porém um aluno respondeu que não costumava utilizar seu tempo livre para jogar, cinco alunos disseram que costumavam utilizar menos de uma hora por dia para tais jogos, dois alunos costumavam utilizar de uma a três horas e dois alunos costumavam utilizar de três a cinco horas por dia.

Com relação ao tempo que gostariam de utilizar para jogos eletrônicos, dois alunos responderam menos de uma hora, dois outros responderam de uma a três horas, três responderam que gostariam de passar entre três e cinco horas jogando, um respondeu que gostaria de passar entre cinco e dez horas do seu dia jogando e, para a minha surpresa, três alunos responderam que, se pudessem, utilizariam mais de dez horas dos seus dias para a prática de jogos eletrônicos, o que demonstra um interesse bastante expressivo por esse tipo de atividade.

Design do enredo (*storyline*) e desenvolvimento da oficina

No sétimo encontro de formação da disciplina, realizado no dia 03 de outubro de 2016, os dois grupos de professoras em pré-serviço

receberam as orientações para a escrita da narrativa ou do roteiro (*storyline*) que viria a ser aplicado no Centro de Ensino Médio Paulo Freire. Os encontros da disciplina, como fora mencionado, tiveram duração de 4 horas-aula cada.

Tendo em vista o esforço requerido para elaborar uma narrativa em língua inglesa composta pelos segmentos da lógica aristotélica de exposição, complicação, clímax e desenlace, e dos itens essenciais de aventura: cenário e enredo, foi solicitado a escrita colaborativa da narrativa em dois grupos. Cada grupo compôs uma narrativa em língua inglesa, preparou *slides* e confeccionou o material necessário condizente com o cenário e enredo de suas narrativas.

O enredo (Anexo 2) é de autoria de um dos grupos de professoras em pré-serviço do Curso de Letras – Língua inglesa e Literaturas, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Porto Nacional.

Como pode ser observado, a complexidade do enredo requer um alto nível de competência linguística no idioma, pois ao enfrentar as situações-desafio / situações-problema, os alunos precisam expressar os seus planos na língua-alvo e muitos alunos ainda lutam para conseguir essa competência.

Logo, à medida que a narrativa era descrita, as professoras em pré-serviço utilizavam o recurso de várias imagens relacionadas ao enredo, que foram disponibilizadas em *slides*, e recorriam à língua materna sempre que necessário para fazerem os alunos acompanharem o texto multimodal que estava sendo produzido. O mesmo ocorria com os planos elaborados para a resolução das situações-problema por parte dos alunos. À medida que eles criavam as soluções para os problemas em língua portuguesa, eu, enquanto agente formador, auxiliava as professoras em pré-serviço, agentes em formação, a traduzi-las para o inglês e a projetá-las, para que os alunos tivessem a oportunidade de não somente ler as sentenças das quais eram autores, mas porque tinham também o direito de as ouvir, dessa vez, em inglês.

Para que o jogo não perdesse a característica de desafiador,

adotamos um dado clássico em formato de cubo (seis faces), gravado com números de um a seis, como nos jogos de tabuleiro, no intuito de estimular a criatividade, conforme os planos de resolução para os problemas ao longo da aventura iam surgindo. Quando uma situação-desafio aparecia e os alunos pensavam nas maneiras para resolvê-la, o mestre do jogo fornecia apenas uma chance de ser bem-sucedido, ou seja, conseguindo um número específico do dado estipulado pelo mestre. Como a probabilidade de acerto era bastante remota, o mestre solicitava aos alunos que trabalhassem juntos para aperfeiçoar o plano, e à medida que erravam, avaliavam o erro, reavaliavam a estratégia, unindo esforços para vencer os obstáculos e o mestre aumentava as probabilidades de alcance do objetivo através do dado. Essa prática estimulava a criatividade e transmitia a emoção que é tão peculiar em jogos de aventura.

Todavia, embora a recorrência à língua materna tenha sido frequente, levando em consideração que esta havia sido a primeira vez que alunos e professoras em pré-serviço participavam de uma oficina desse gênero, percebi que o fato de não os expor a uma atmosfera em que imperava a obrigação de uso da língua-alvo fez com que os alunos se entretecessem de tal maneira que, com o passar do tempo, passaram a criar uma intimidade com a narrativa, arriscando a utilização do idioma para se referir ora às profissões, ora aos objetos escolhidos antes de iniciarem a aventura.

As professoras em pré-serviço foram orientadas a perguntar aos alunos se eles aceitavam participar do jogo de representação. Após obter resposta unânime da turma, as duas mestras explicaram que, para participarem do jogo, os alunos deveriam se comprometer a não infringir suas regras, em conformidade com a propriedade de número 1, proposta por Gee (2009), ou seja, a propriedade 1 diz respeito ao jogo como conjunto de regras que podem ser usadas por uma pessoa para alcançar os objetivos aos quais está pessoal e emocionalmente atrelada.

Uma das regras do jogo era que os alunos deveriam escolher uma profissão e um objeto antes de iniciar a aventura. O fato da escolha da profissão e do objeto anteceder o conhecimento da temática da aventura permitiria o desenvolvimento da criatividade dos alunos, haja vista o fato de que as profissões e os objetos, como podem ser observados no Anexo 2, não apresentavam uma relação direta com o enredo do jogo, forçando-os a encontrarem usos possíveis para seus objetos e para suas profissões na aventura.

Recepção da proposta de produzir narrativas de jogos de representação pelas professoras em formação

O uso de RPGs nas aulas de Língua Inglesa na escola pública, segundo a experiência descrita pelas agentes em formação, no relatório de estágio, é considerado algo bastante atual e pouco investigado, como também pode ser, segundo o relato, um recurso riquíssimo, pois contém histórias interativas podem ajudar os alunos a adquirirem a língua inglesa oral e escrita e a estimular a produção de textos por parte dos alunos. Há inúmeros outros benefícios, como a socialização e o trabalho em grupo, o desenvolvimento da interpretação e da busca de soluções para diferentes tipos de situações.

No que diz respeito às técnicas de uso de RPGs para o ensino, as professoras em formação afirmaram que as discussões empreendidas após a leitura dos textos as:

fizeram também, reafirmar conceitos como aprendizagem ativa, aprendizagem significativa e prazerosa, aprendizagem a partir de experiências sociais, interativas e contextualizadas e aprendizagem por meio de **resoluções de situações-problema** (relato extraído do relatório de estágio supervisionado das professoras em formação, grifos do autor, 2016).

Apesar de não haver filiação teórica explícita para embasar a utilização das expressões mencionadas, o relato destacado acima transparece a opinião das professoras ao vivenciar uma prática motivadora, tal como a que foi exposta, no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas.

Com relação à carga horária prática do estágio, as professoras em formação descreveram que puderam perceber um interesse maior por parte dos alunos quando os comunicaram que iriam jogar um jogo de aventura e imaginação, que, segundo o relato de experiência, despertou a curiosidade e o interesse dos alunos, pois, como explicaram, os adolescentes gostam de jogos estilo RPG e preferem algo diferente e mais interativo a aulas expositivas.

Outro ponto destacado como marcante pelas professoras trata-se do medo dos alunos ao tomarem consciência de que o volume de exposição à língua inglesa na sala seria aumentado, algo que, segundo o relato, foi realmente desafiador e difícil pelo nível de conhecimento de inglês dos alunos. Por esse motivo, prolongou-se a partida do jogo, pois os alunos tinham que, conforme expuseram no relatório, tentar explicar o que estavam falando e, por isso mesmo, acabavam se amparando na língua materna com maior frequência. No entanto, conforme apontaram, a língua inglesa foi também bastante usada e os alunos aprenderam um número significativo de vocábulos, haja vista que tiveram apenas um encontro para o desenvolvimento da oficina.

As professoras compartilharam ainda que parte da atmosfera da sala dependia do professor e de sua motivação, pois se o professor não estiver bem-disposto para conduzir a atividade, a turma dificilmente demonstrará interesse; por isso, elas mantiveram-se do início ao final animadas e motivadas para assim despertarem o interesse e a motivação dos alunos.

Por fim, as professoras fizeram o seguinte relato:

Esta foi uma experiência bastante interessante, pois pudemos realizar na prática uma atividade lúdica e

interativa que de fato ensina inglês e **nos desprendemos um pouco mais das amarras da aula expositiva e gramatiqueria** (Trecho extraído do relatório de estágio das professoras em pré-serviço, grifos do autor, 2016).

O trecho destacado acima tornou-se bastante elucidativo, na medida em que refletiu o nível de satisfação das professoras em pré-serviço com a abordagem, demonstrando que o que fora produzido nas salas de aula era passível de ser realizado.

No dia 18 de novembro de 2016, as professoras aplicaram a oficina na escola. A oficina foi executada em uma turma do 1º ano que contava com 11 alunos, sendo 5 homens e 6 mulheres. De modo a facilitar a compreensão, as professoras dividiram a experiência com a oficina em quatro partes. A primeira delas descreve o momento da recepção, da acolhida por parte dos alunos e as primeiras impressões acerca do trabalho desenvolvido em campo.

Quando os alunos chegaram na sala, as professoras em formação se apresentaram e em seguida explicaram como seria a manhã dos alunos. Os alunos fizeram sinal de aprovação da proposta e aceitaram participar do jogo. Logo após, as professoras organizaram os alunos dividindo-os em dois grupos. O jogo deu início a partir da definição da profissão de cada jogador, para que cada um começasse a criar, em sua consciência, seu personagem. As professoras distribuíram cartas com as faces viradas para baixo e cada aluno deveria escolher uma. As cartas das profissões estavam escritas em inglês e cada uma delas continha uma imagem que traduzia o ofício daquela determinada profissão. Cada aluno deveria tentar adivinhar qual era sua profissão. Após verificarem quem tinha acertado, explicaram a profissão de cada jogador.

As professoras alertaram os alunos sobre o fato de que se tratavam de profissões diferentes, ou seja, profissões que muitas vezes ficam no anonimato, sem muita divulgação e que acabam tornando-se incomuns. Após a definição das profissões, as professoras infor-

maram aos alunos que poderiam carregar consigo um único objeto a ser usado na aventura, técnica que seguiu o mesmo protocolo das cartas da profissão.

No entanto, tendo em vista a quantidade baixa de alunos, cada jogador foi orientado a escolher até duas cartas com objetos. As cartas com objetos também estavam escritas em inglês e continham uma imagem e cada aluno deveria ler a carta e mostrar para os demais participantes presentes. Após essa fase, o jogo deu início a partir da mensagem veiculada pelas mestras do jogo, posições ocupadas pelas professoras, de que os alunos estavam sendo “transportados” para uma vila no Japão. Distribuindo a agência para os estudantes, pediram que usassem a imaginação, bem como a criatividade para descrever a vila e continuassem narrando a história, através de gestos e outras expressões corporais, solicitando que descrevessem certos elementos como a casa onde estavam e os gigantes que invadiram a vila.

Ao apresentar o primeiro desafio, observe o que descreveram as professoras:

os alunos se juntaram em seus grupos e começaram a elaborar soluções, eles se mostraram bastante empolgados neste momento. Definimos que eles jogariam o dado para ver se o plano deles tinha obtido sucesso, se tirassem um número par o plano tinha solucionado o desafio, se tirassem um número ímpar tinha falhado. Chamamos um representante de cada grupo para jogar o dado e assim seguimos com o jogo. Neste primeiro momento, **os alunos se mostraram bastante envolvidos, interessados, motivados e participativos**. Finalizando o primeiro momento, entregamos uma cartolina pra cada grupo e pedimos que um grupo desenhasse a casa em que estavam conforme haviam descrito no início do jogo e o outro grupo que desenhasse um gigante conforme haviam descrito anteriormente. As características de cada elemento estavam escritas em inglês no quadro e assim os alunos estavam revisando vocabulário; os alunos mostraram

que gostam de desenhar e criar e se empenharam para entregarem um bom retrato (trecho extraído do relatório de estágio das professoras em formação, grifos do autor, 2016).

Por conseguinte, a segunda parte da caracterização diz respeito ao desenvolvimento do jogo. Após retornarem de um breve intervalo, as professoras em pré-serviço deram seguimento à partida do jogo de representação com mais desafios e situações problemas, para os quais os alunos deveriam elaborar planos de solução, com vistas a superar estes problemas, fazendo uso dos objetos que dispunham, podendo ou não relacioná-los às suas profissões. Os alunos se juntaram em seus grupos, elaboraram planos estratégicos para vencer os conflitos e então as professoras, através do simples uso de um dado de tabuleiro, determinavam as chances de sucesso dos planos elaborados pelos grupos de alunos, mantendo a dinamicidade da partida, com base na sorte, ora aceitando as proposições de solução desenvolvidas pelos alunos, ora pedindo a reavaliação e aperfeiçoamento de suas ideias.

As primeiras propostas de resolução dos problemas enfrentados pelos alunos recebiam um número baixo de chances. À medida que as professoras solicitavam a reavaliação e/ou aperfeiçoamento do plano, os alunos eram estimulados a pensar de forma criativa e as professoras aumentavam as probabilidades de sucesso daquele plano, através do jogo do dado.

Vale lembrar que os alunos não possuíam domínio vocabular suficiente para a elaboração dos planos na língua-alvo. Por isso, as professoras vertiam os planos dos alunos do português para o inglês, dando a eles a oportunidade de exposição à língua inglesa.

A terceira etapa do jogo, por sua vez, se refere ao momento de finalização. Nessa etapa, as professoras afirmaram haver uma queda significativa do interesse e participação dos alunos, pois segundo o relato das professoras, eles se apresentavam cansados do jogo:

De fato, uma manhã inteira jogando é bastante cansativo, tanto que nós também já estávamos cansadas. Por isso, a finalização deixou a desejar. Finalizamos o jogo com um objetivo final que deveria ser realizado em conjunto pelos dois grupos. Após elaborarem a solução para alcançar este objetivo, revisamos a história construída através do jogo e escolhemos um trecho para encenarmos. Lemos o trecho para os alunos e pedimos que escolhessem os personagens que seriam. Depois pedimos que enquanto líamos eles fossem atuando. **Tivemos muita resistência dos alunos quanto a esta atividade**, somente três alunos de cada grupo aceitaram fazer a encenação, por isso pedimos que o restante então lessem (sic) em voz alta o trecho e os três alunos que aceitaram o desafio encenaram (trecho extraído do relatório de estágio das professoras em pré-serviço, grifos do autor, 2016).

Tendo em vista o depoimento das professoras em pré-serviço de que nunca haviam estudado e experienciado a utilização de *Role Playing Games* ao longo da formação acadêmica, o trecho acima destacado evidencia a não familiaridade com o instrumento de ensino baseado em *Role Playing Games*, o que pode ter contribuído para a perda de gerenciamento do jogo em vias de finalização da oficina, culminando na fadiga dos alunos e das professoras.

Após esta atividade, as professoras entregaram um questionário (anexo 1) a cada aluno para que avaliassem a experiência, agradecendo a participação, ao tempo em que pediam que cada um compartilhasse uma palavra que aprendeu no jogo. Em seguida, as professoras perguntaram se os alunos se recordavam do significado de algumas palavras usadas durante o jogo, na tentativa de mapear o volume de língua adquirido naquela manhã através do jogo.

A despeito do uso de língua materna ter sido bastante utilizada ao longo da oficina, os alunos demonstraram um alto nível de aprendizagem em termos de estrutura vocabular, pronúncia e oralidade, o

que evidencia a possibilidade de emprego de *Role Playing Games* nas aulas de língua estrangeira como ferramenta educacional dinâmica e prazerosa para os alunos, como pode ser observado através da análise, na seção a seguir, dos questionários por eles respondidos.

Análise dos questionários dos alunos

No que tange à quarta e última parte, as professoras fizeram a análise dos questionários aplicados para capturar as posições-sujeitos dos participantes, com vistas a analisar com fidedignidade e com mais respaldo as respostas concedidas pelos alunos.

A partir da análise do questionário pudemos constatar e tirar algumas conclusões e percepções e obter dados importantes para a análise da experiência. Através do questionário feito sobre o jogo, as professoras tabularam os dados de que 10 alunos acharam que o jogo facilitou muito o aprendizado de inglês e 1 aluno relatou ter dificuldade com a aprendizagem de inglês através do jogo.

Todos os 11 alunos participantes, segundo a análise dos questionários realizada pelas professoras, responderam que gostariam de jogar este estilo de jogo novamente e que o indicariam para os amigos. As opiniões sobre os aspectos do jogo abordavam os personagens, o cenário, o roteiro e os desafios. Sobre todos os aspectos anteriormente citados de 99 a 100% dos alunos os consideraram excelentes.

As professoras em pré-serviço, diante da tabulação dos dados, concluíram que os alunos puderam expor suas opiniões e impressões sobre a experiência de jogar um *Role Playing Game*. Todos os alunos responderam que gostam de tecnologias e de jogos de computador e videogames no estilo RPG. Dentre eles, 4 alunos informaram que gastam de 1 a 3 horas por dia na internet, 3 responderam gastar de 3 a 5 horas por dia e 4 disseram gastar de 5 a 10 horas diárias na internet, sendo que, para jogos eletrônicos, 5 informaram que utilizam menos de uma hora por dia, 2 alunos responderam que utilizam de

3 a 5 horas por dia, e para alguns, a ausência de computadores em casa os impede de jogar jogos eletrônicos. No entanto, se pudessem, a maioria respondeu que gostaria de 3 a 5 horas por dia com jogos eletrônicos.

Os dados analisados permitem dizer que o fato de gastarem uma quantidade considerável de tempo navegando na internet e com o uso de jogos eletrônicos está muito provavelmente atrelado à propriedade de número 2, discutida por Gee (2009), em termos de criar um envolvimento/vínculo para jogar, isto é, o jogo fornece uma sensação de microcontrole, dando ao jogador uma intimidade encarnada ou o alcance de poder e visão.

Quando questionados sobre o uso do jogo de representação (RPG) para o ensino de inglês, 10 alunos avaliaram o jogo como muito bom e 9 alunos relataram se sentir mais motivados a estudar a língua, o que indica uma porcentagem bastante alta sobre a boa recepção do jogo e uma compatibilidade com a propriedade de número 3, que pensa o jogo enquanto aprendizagem experiencial fornecendo as condições favoráveis para que a aprendizagem ocorra por meio da experiência.

No que se refere ao relato de experiência por meio do relatório, as professoras concluíram que a técnica foi amplamente apreciada pelos alunos que participaram, reafirmando o pressuposto de que jogos de imaginação e interação atraem a curiosidade e o interesse dos alunos para a participação, e assim, possibilitam experiências relevantes e aprendizagens significativas.

A oficina desenvolvida no âmbito do estágio supervisionado, segundo o relatório escrito pelas professoras em pré-serviço, trouxe enriquecimento profissional às agentes em formação, à medida que permitiu que elas tivessem contato com teorias antes não vistas e a assim repensar alguns conceitos e práticas. Descrevem as professoras:

nos motivou a sair da zona de conforto das aulas expositivas e das atividades comunicativas mais comuns

e fáceis e a buscar outras formas de se trabalhar o inglês de forma **comunicativa, lúdica e interessante para os alunos**. Além do processo de escrita do enredo do jogo a ser jogado, que de certa forma, foi uma iniciação na arte de fazer ficção e nos mostrou como seria interessante e enriquecedor para os alunos se, após muitas práticas com os jogos RPGs, estes fossem motivados a eles próprios escreverem enredos de jogos RPGs a serem jogados (fragmento extraído do relatório de estágio supervisionado das professoras em pré-serviço, grifos do autor, 2016).

O fragmento destacado acima demonstra um momento valioso no que se refere ao processo de formação profissional das professoras, momento em que há reflexão consciente sobre a própria prática, especialmente, quando reconhecem que o processo de escrita do enredo do jogo pode ser interpretado verdadeiramente como o emprego de autonomia para preparação das aulas de língua estrangeira, criatividade, bem como o manejo de técnicas de gerenciamento de dinâmica da aula.

Como sugerido pelas professoras em formação, seria interessante e enriquecedor se, após muitas práticas com os RPGs, os próprios alunos fossem motivados a escrever enredos de RPGs e a jogar. A esse respeito, penso que a própria prática de habituar os alunos a reproduzirem, através da escrita, os acontecimentos ocorridos no interior dos episódios dos jogos, promoveria um aumento expressivo da qualidade de (re)escrita dos alunos.

Ainda segundo as professoras, a implementação de RPGs nas escolas constitui, ao mesmo tempo, um desafio, especialmente pela falta de informação de educadores e profissionais da educação sobre a técnica e pelo preconceito existente com os jogos e o próprio ato de jogar. No entanto, tanto as professoras em formação, quanto o professor formador entendem que este desafio merece ser enfrentado, pois os benefícios e os pontos favoráveis dos RPGs para o ensino,

bem como para o desenvolvimento de várias capacidades e habilidades dos alunos foram aqui explicitados.

Isso não significa necessariamente que esta seja uma técnica sem falhas, o método salvador, mas pode ser pensada, sobretudo, como mais uma importante ferramenta paradidática em favor do aprimoramento do ensino de inglês e/ou qualquer outra disciplina que aceitar a experimentá-la e a empregá-la, pois, com base nas propriedades 4, 5 e 6, responsáveis pela obtenção de efeitos intensos de aprendizagem (GEE, 2009), o jogo é um ato de encontrar e usar combinações de propiciamento e efetividade entre corpos ou ferramentas e mundos, que passam a ser imaginados como modelos usados para fomentar o pensamento imaginativo.

O conjunto dessas propriedades capacita os jogadores a desfrutarem de experiências intensas como as trajetórias e histórias por eles encenadas, que comprovam práticas mais condizentes com as novas demandas e capazes de medir as novas formas de raciocínio, composição e argumentação, disponíveis nos novos ambientes de letramento.

Considerações Finais

Como outrora mencionado, o artigo teve como objetivo apresentar os resultados de uma oficina, construída no interior da disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura IV” do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e Literaturas, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), sob a minha orientação. A oficina em questão baseou-se na utilização de jogos de representação, do inglês *Role Playing Games* (RPG), que foi desenvolvida em uma turma de 1º ano do Ensino Médio em uma escola estadual do município de Porto Nacional, no estado do Tocantins.

É válido ressaltar que o fato de promover uma oficina com base em um jogo significativo com densas propriedades de aprendizagem (GEE, 2009) não significa que o único objetivo centrou-se

em proporcionar aos alunos entretenimento e prazer. Um jogo significativo, como o que fora desenvolvido, conteve, sobretudo, conteúdo, habilidades, valores e entendimentos conceituais importantes.

Como os resultados apontaram, a relevância dessa oficina centralizou-se no fato de possibilitar aos futuros professores de língua inglesa o aprimoramento da compreensão e produção oral e escrita em língua inglesa, em uma oficina de formação continuada. Isso possibilitou aos alunos da educação básica o desenvolvimento inicial da fluência na língua inglesa com temas relacionados à cultura, música, cinema, hábitos, costumes, literatura e, principalmente, solução de problemas, sem se apegar muito servilmente à estrutura gramatical, nem trabalhando-a anteriormente ao contexto.

Com relação à primeira pergunta que norteou esse estudo, a saber: “em que medida os jogos de representação (RPGs) podem ser usados para o ensino e para a aprendizagem de língua inglesa na perspectiva da formação cidadã?”, podemos concluir que o uso de RPGs em contextos educacionais para o ensino de línguas trata-se de uma proposta de letramento crítico, inserida na perspectiva da formação cidadã, uma vez que os alunos têm uma grande oportunidade de assumir uma posição mais decisiva em relação aos textos – para rejeitá-los ou reconstruí-los de maneira que sejam mais condizentes com suas próprias experiências no mundo (SILVA, 2013), tendo a abertura de expressar também as experiências trazidas de seus lares (LANKSHEAR; KNOBEL, 2013).

No que diz respeito ao segundo questionamento sobre “Quais as limitações na iniciação à narrativa por parte dos professores em formação e dos alunos no ensino básico?”, podemos apontar que a complexidade do enredo requer um alto nível de competência linguística no idioma, pois ao enfrentar as situações-desafio / situações-problema, os alunos precisavam expressar os seus planos na língua-alvo e muitos alunos ainda lutam para conseguir essa competência.

Outro ponto destacado como marcante pelas professoras refe-

ria-se ao medo dos alunos ao tomarem consciência de que o volume de exposição à língua inglesa na sala seria aumentado, algo que, segundo o relato, foi realmente desafiador e difícil pelo nível de conhecimento de inglês dos alunos, e que, conseqüentemente, prolongou a partida do jogo, pois tiveram que, conforme as agentes em formação expuseram no relatório, tentar explicar o que estavam falando e, por isso mesmo, acabavam se amparando na língua materna com maior frequência. No entanto, conforme apontaram, a língua inglesa foi também bastante usada e os alunos aprenderam um número significativo de vocábulos, haja vista que tiveram apenas um encontro para o desenvolvimento da oficina.

Contudo, com vistas a superar as limitações na iniciação à narrativa por parte dos professores em formação e dos alunos no ensino básico e como foi possível observar nas discussões aqui empreendidas, os aprendentes sentem a necessidade de aprender pelas experiências interpretadas e através das explanações de outras pessoas. Desse modo, a interação social, a discussão, o compartilhamento da palavra com os colegas, assim como recrutar um mentor dentre outros mais avançados são práticas relevantes. A prática de “debriefing” – interrogar após uma experiência, de relatar o porquê e de que maneira as coisas cooperaram para alcançar os objetivos propostos – foi, de igual modo, importante.

Em suma, para a construção da oficina, bem como para a alcançar os objetivos propostos, refletimos sobre as seis propriedades essenciais para a obtenção de efeitos intensos de aprendizagem, (GEE, 2009), levando em consideração a técnica de promover situações que demandassem a solução de problemas, em que os alunos pudessem ter uma experiência de erros e acertos, isto é, de ter a chance de errar, avaliar o erro, reavaliar a estratégia empregada até alcançar o objetivo final, de forma colaborativa.

A experiência de prática de ensino e estágio supervisionado em Língua Inglesa e Literatura, com base em *Role Playing Games* na

UFT, teve suas bases na Linguística Aplicada, sobretudo por se tratar de uma experiência que foi planejada e desenvolvida com o propósito de se discutir uma possibilidade real de superar um conflito com o qual a maioria dos professores de Inglês como língua estrangeira estão habituados, mas que pouco é discutido a respeito da prevenção e da resolução do problema, a saber: o desenvolvimento das habilidades de expressão oral na língua-alvo por parte dos alunos e também por parte dos professores.

Este conflito concerne à área de ensino e da aprendizagem de línguas e encontra abrigo na Linguística Aplicada, sobretudo porque não busca teorizações para longe de seu campo de atuação. A contribuição deste capítulo para o ensino de línguas reside no fato, portanto, de que o arcabouço teórico-metodológico aqui arquitetado foi exclusivamente designado para trabalhar com os problemas encontrados na realidade em que ocorrem, isto é, uma abordagem sensível à localidade.

Em outras palavras, o foco deste artigo foi trabalhar dentro da disciplinaridade do ensino de línguas, para que a partir de tal filiação, fosse possível buscar conexões outras, visando à solução de problemas de linguagem através de práticas inter, multi, transdisciplinares. Espero que as colaborações desse artigo possam servir de inspiração e/ou contribuir para pensar outros contextos (in)formais de aprendizagem.

Referências

BEARNE, E. Assessing multimodal texts. In: BURKE, A.; HAMMETT, R. F. *Assessing new literacies: perspectives from the classroom*. Edited by Anne Burke, Roberta F. Hammett. New York: Peter Lang, 2009.

BURKE, A.; HAMMETT, R. F. *Assessing new literacies: perspectives from the classroom*. Edited by Anne Burke, Roberta F. Hammett. New York: Peter Lang, 2009.

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras*. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

GEE, James Paul. *Why video games are good for your soul: pleasure and learning*. Common Ground, 2005.

_____. *Deep learning properties of good video games? How far can they go?* Serious Games: mechanisms and effects. New York: Routledge, 2009, p. 67-82.

GLASS, D; GLASS, M.; BOMFIM, T.; HACK, A. **Role playing adventures**: engaging integrated-skills activities. TESOL Connections. In: TESOL International Association, the U.S.A, 2015.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; HARVEY, A. Assessing multiliteracies and the new basics. *Assessment in Education*, v. 10, n. 1, p. 15-26, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *A new literacies reader: educational perspectives* / edited by Colin Lankshear, Michele Knobel. New York: Peter Lang, 2013.

MARINHO, C. O maravilhoso mundo narrativo. In: MARTINS, A. et al. *Livros & telas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

MATTOS, A. M. A. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública*: Letramentos, Globalização e Cidadania. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

MOITA LOPES, L. P. da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. *DELTA*, v. 24, n.2, p. 309-340, 2008.

RAJAGOPALAN, K. On the challenge of teaching english in Latin America with special emphasis on Brazil. In: RIVERS, D. (ed.). **Resistance to the known: counter-conduct in language education**. Palgrave, UK, 2015. p. 121-143.

RODRIGUES, S. **Role playing game e a pedagogia da imaginação no Brasil**: primeira tese de doutorado no Brasil sobre o Role Playing Game. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2004.

SANDES, F. N. **Impacto do ENEM na avaliação de aprendizagem de língua inglesa segundo os novos letramentos**. 2015. 153f.: il. ; algumas col. Orientador (a): Cristina Arcuri Eluf. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Vitória da Conquista, 2015.

SILVA, D. P. Jogo de interface textual: práticas de letramento em MUD. In: ROJO, R. **Escol@ Conectad@**: os multiletramentos e as TICs/ Adolfo Tanzi Neto... [et al.]; organização Roxane Rojo. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2013.

TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2.ed. 2015.

Anexo 1

Responda ao questionário segundo o modelo abaixo, marcando a posição que melhor reflete sua opinião. O traço mais central deve ser marcado quando estiver indeciso sobre o assunto, ao passo que os demais representam seu grau de concordância com a expressão mais próxima. Assim no exemplo abaixo a pessoa é contra a reforma no Ensino Médio. Caso ela fosse totalmente contra, ela marcaria o primeiro traço. Se ela acreditasse que em alguns momentos é necessário ser contra ela marcaria o terceiro. Do mesmo modo, se ela fosse totalmente a favor da reforma marcaria o sétimo (último traço), simplesmente a favor, mas não em qualquer situação, marcaria o sexto traço e se acreditasse que em alguns momentos é necessário ser a favor marcaria o quinto traço.

O que você pensa sobre a reforma do Ensino Médio?

Contra _ √ _ _ _ _ _ Favorável

Caracterização do grupo

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Idade _____
3. Você possui quantos computadores ou similares em casa?
() Nenhum () 1 (um)
() 2 (dois) () 3 (três) Se mais, quantos? _____

4. Quanto tempo livre você tem durante o seu dia:

- Menos de 1 hora por dia. De 1 a 3 horas por dia.
 De 3 a 5 horas por dia. De 5 a 10 horas por dia.
 Mais de 10 horas por dia.

5. Você gosta de jogos eletrônicos?

- Sim Não

6. Quanto tempo você costuma utilizar para jogos eletrônicos?

- Nenhum. Menos de 1 hora por dia.
 De 1 a 3 horas por dia. De 3 a 5 horas por dia.
 De 5 a 10 horas por dia. Mais de 10 horas por dia.

7. Se pudesse, quanto tempo você utilizaria para jogos eletrônicos?

- Menos de 1 hora por dia. De 1 a 3 horas por dia.
 De 3 a 5 horas por dia. De 5 a 10 horas por dia.
 Mais de 10 horas por dia.

Por favor, indique o que VOCÊ pensa sobre:

1. O que você achou do jogo aplicado ao ensino de Língua Inglesa?

_____ Muito Bom _____ Muito Ruim

2. Você se sentiu motivado a estudar a Língua Inglesa através do jogo?

_____ Muito Motivado _____ Desmotivado

3. Você acha que o jogo facilitou o seu aprendizado?

_____Facilitou muito _____Dificultou

4. Você gostaria de jogar este jogo novamente?

_____ Sempre _____ Nunca

5. Para quantos dos seus amigos você indicaria este jogo?

_____Para todos _____ Para Nenhum

Sobre os seguintes itens do jogo, demonstre sua opinião:

Personagens (_____Excelente _____Fraco)

Cenário: (_____Excelente _____Fraco)

Roteiro: (_____Excelente _____Fraco)

Desafios do jogo (_____Excelente _____Fraco)

Anexo 2

Setting: Village in Japan

Professions: Professional Pusher; Rental Boyfriend; Wedding Guest; Vomit Cleaner; Deodorant Tester; Water Slide Tester; Chicken Sexer; ethical hacker; Golf Ball Divers; Christmas tree farmer; End of Life Therapist; writer; bicycling teacher; bricklayer; pastor; coffin tester, shark aquarium cleaner, skydiver; tattoo artist; food taster; Sommelier; Elevator Inspector; Locomotive Engineer; Roofer; Cashier; Jeweler; Mail Carrier;

Objects: a rope, an umbrella, a flashlight; a comb; a chain; a clock; a lighter; a fan; a hoe; a hammer; a screwdriver, pliers; a paper clip; a credit card; a nail; scissors; an insulating tape; a ball; a camera; a knife; Matchbox; a mirror; a pan; a cell phone; a cup; a lipstick; a broom; a sleeping bag; a plunger; handcuffs; a box.

Storyline:

You all live in a small village in Japan. Can you describe me this village? What does it look like? (write on the board what students say about the village).

You are all together in a house. Describe me the house, does it have a basement or an attic? (Divide students in groups and have them describe what they can see inside. Write on the board what students say about the basement/attic. Type the list with the pieces suggested by the students and give a copy of it to each student the following day).

Suddenly Giants start to enter the village and eat all the people. Describe me these Giants. (write on the board what students say about the giants). You decide to go to the basement to hide your-

selves from the giants. However the basement's door is locked and there is no key. What do you do to enter the basement? (roll the dice to decide if they've succeeded or not).

At the end, ask one group to draw the village, another group to draw the basement of the house and the other group to draw the giants.

Good job!!! You have entered the basement. Now you all see a box, and in this box there is something you will need to escape from the city, but there is an abyss between you and this box. How can you cross the abyss? Look around the basement. Is there anything useful? Check the list. (Roll the dice to decide if they've succeeded or not. 1 = NO; 2 = a corpse; 3 = a spear, 4 = a ladder; 5 = a rope; 6 = a skateboard)

Well done you've got the box, but when you open it you see it's full of snakes, and these snakes multiply their heads in a certain time (roll the dice to decide how often the heads are multiplied). How do you eliminate the snakes to get the equipment? (roll the dice to decide if they've succeeded or not).

You did it! That's amazing! You've got the equipment items. They are jet bags, they drive you to jump long distances and high heights. The problem is that some of them are broken, and because of the weight of your body one cannot carry anybody else. (Roll the dice to decide how many equipment items are broken. Remember to duplicate the number). How do you escape without leaving some friends behind? (Roll the dice to decide if they've succeeded or not).

You are escaping through the village but the giants find you and start running after you. Although you are fast, the giants are getting closer and closer. You hide behind a tall building but one giant reaches you. To escape you have to kill him. The giants only die when you drill a hole in their forehead. What do you do to drill the giant's forehead? (Roll the dice to decide if they've succeeded or not).

Congratulations! You've killed the giant, but he bit the leg of one member in each group, you can't leave them behind, so you decide to go to the hospital to get an emergency kit. The entrance of the hospital is full of giants. The hospital is huge, there is no energy and it's getting dark, you don't know where the emergency kit is and a fire is breaking out.

Group 1: What do you do to enter the hospital?

Group 2: What do you do to find the emergency kit in a fast manner?

Group 3: what do you do to prevent yourselves from losing your fellow members?

Group 4: What do you do to put out the fire? (Review the list of objects/items you have)

Group 5: What can you do to prevent the injured members from continue bleeding?

(For each task, roll the dice to decide if they've succeeded or not).

Ok, you've got the emergency kit and solved all the problems, now you are all leaving the village. You enter the forest and there are no giants around you anymore, but your equipment gases are over. You have to continue your journey on foot.

Finally you got in the village. You tell the news to that village's people, and now your final task is to prevent the giants from entering this village. How do you do this? Devise a plan together, what will each group do? They will eventually succeed. Say "mission accomplished" and congratulate your fellow participants!!!

(Footnotes)

1 Os nomes dos alunos são fictícios.

Apoio:



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO TOCANTINS