

Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Paulo Henrique Arruda Silveira

Percepções sobre práticas de letramento em inglês em uma escola pública

Juiz de Fora
2019

Paulo Henrique Arruda Silveira

Percepções sobre práticas de letramento em inglês em uma escola pública

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Cristina da Silva

Juiz de Fora
2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silveira, Paulo Henrique Arruda.

Percepções sobre práticas de letramento em inglês em uma escola pública / Paulo Henrique Arruda Silveira. -- 2019.
87 p.

Orientadora: Marta Cristina da Silva

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2019.

1. Letramento. 2. Gêneros textuais. 3. Língua inglesa. 4. Escola pública. I. Silva, Marta Cristina da, orient. II. Título.

PAULO HENRIQUE ARRUDA SILVEIRA

Percepções sobre práticas de letramento em inglês em uma escola pública

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Aprovada em: 13/03/2019

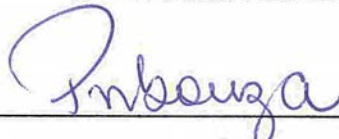
Banca examinadora:



Prof.ª. Dr.ª. Marta Cristina da Silva – Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof.ª. Dr.ª. Vera Lúcia Lopes Cristóvão – Membro externo
Universidade Estadual de Londrina



Prof.ª. Dr.ª. Patrícia Nora de Souza Ribeiro – Membro interno
Universidade Federal de Juiz de Fora

À minha querida avó (*in memoriam*), que me deu
a oportunidade de chegar onde cheguei.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

“Porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas” (RM 11:36).

Aos meus pais Helaine e Paulo,

Pela compreensão, apoio e carinho que tiveram comigo durante o período do mestrado, entendendo que nem sempre eu poderia estar tão presente quanto antes.

À minha família,

Pelo apoio necessário para eu atingir minhas metas. Se eu consegui concluir a etapa do mestrado, foi por causa do apoio dos queridos Francisco, Janete, Ludmila e Lenyr (*in memoriam*).

À Prof^a. Dr^a. Marta Cristina da Silva,

Pela orientação com afinco, rigor e solicitude, estando ao meu lado durante todas as etapas do mestrado, mostrando que a qualidade na pesquisa demanda muita leitura, interesse e proatividade.

Aos Professores do Curso de Mestrado,

Pelos ensinamentos e vivências riquíssimas durante as disciplinas do curso.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo observar se existe consonância entre as percepções das práticas de letramento não escolares dos estudantes de uma escola pública e o que é ofertado pela escola com relação à disciplina de língua inglesa, buscando-se investigar: (1) até que ponto os letramentos escolares valorizados nesse cenário dialogam com a forma como os estudantes usam a língua em suas práticas sociais; (2) em que medida a maior ou menor aproximação entre letramentos escolares e não escolares pode impactar o processo de ensino-aprendizagem; (3) qual é o lugar do gênero textual no desenvolvimento dos letramentos escolares da turma focalizada. Para tanto, acionou-se o arcabouço teórico dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 2014. (ANDRADE; JÚNIOR; SATO, 2016) em articulação com o conceito de gênero textual, em especial na perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1929, 1953) e na vertente do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999. SCHEUWLY; DOLZ, 2004). Através de diversas ferramentas de pesquisa, como observação em sala de aula por um período de seis meses, aplicação de questionários e entrevistas com os discentes e o docente responsável pela turma, examinou-se quais são as práticas de letramento dos estudantes em seu cotidiano e como isso se relaciona com o que é propiciado pela escola na disciplina de língua inglesa. Observou-se, também, a maneira como gêneros textuais e as práticas de letramento se articulam dentro da sala de aula. Constatou-se que, apesar de os alunos possuírem vivências ricas e diversificadas com a língua em seu cotidiano, existe dissonância com relação aos seus letramentos na vida social e o que é privilegiado na disciplina de língua inglesa na escola.

Palavras-chave: Letramento, gêneros textuais, língua inglesa, escola pública.

ABSTRACT

This paper aims to observe if there is a consonance between the perceptions of the non-school literacy practices of the students of a public school and what is offered by the school in relation to the English language subject, seeking to investigate: (1) to what extent the school literacy valued in this scenario dialogues with the way students use the language in their social practices; (2) to what extent the greater or lesser approximation between school and non-school literacy can impact the teaching-learning process; (3) what is the place of the textual genre in the development of the school literacy of the focused class. In order to do so, the theoretical framework of the New Literature Studies (STREET, 1984, 2014. (ANDRADE; JÚNIOR; SATO, 2016) was activated in articulation with the concept of textual genre, especially in the dialogical perspective of language (BAKHTIN, 1929, 1953) and in the sociodiscursive interactionism (BRONCKART, 1999. SCHEUWLY; DOLZ, 2004). Through a variety of research tools, such as classroom observation for a period of six months, application of questionnaires and interviews with the students and the teacher in charge of the class, the students' literacy events and practices were examined. and how this relates to what is provided by the school in the English language subject. It was also observed the way in which textual genres and literacy practices are articulated within the classroom. It was found that, although the students have rich and diversified experiences with the language in their daily life, there is dissonance regarding their literacy in social life and what is privileged in the English language at school.

Keywords: Literacy, textual genres, English language, public school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. LETRAMENTO.....	15
1.1 Os Novos Estudos do Letramento.....	15
1.2 Letramento e Língua Estrangeira Moderna.....	24
1.3 Letramento crítico.....	29
2. GÊNEROS.....	34
2.1 O conceito de gêneros.....	34
3. METODOLOGIA ADOTADA.....	42
4. ANÁLISE DE DADOS.....	48
4.1 Observação das aulas.....	48
4.2 Questionários com os alunos.....	51
4.3 Entrevistas com os alunos.....	62
4.4 Entrevista com o professor.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICES.....	80

INTRODUÇÃO

O conceito de letramento no Brasil tem se revelado como um assunto recorrente nas discussões sobre educação, sendo muitas vezes associado diretamente ao ambiente escolar formal e/ou confundido com o processo de alfabetização de crianças ou adultos. Esta associação errônea de termos acaba por propiciar reducionismo e confusão entre os dois conceitos em questão, de modo a gerar transferência de responsabilidades e acarretar em interferências negativas, como a valorização excessiva de um aspecto da língua em detrimento de outro, como afirma Soares (2004). A autora explica que a ideia de letramento se difere da de alfabetização, uma vez que a primeira, diferentemente da segunda, não está relacionada apenas à aprendizagem do sistema de escrita, mas também às práticas sociais de escrita e leitura.

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2016, p.39-40).

Percebe-se, portanto, que o conceito não está associado somente ao contexto da sala de aula, mas a outras esferas da sociedade. No entanto, no contexto escolar, acaba ganhando destaque devido ao grau de sua importância, no que diz respeito não somente ao aprendizado cognitivo, mas também com relação à formação da consciência crítica e a noções de cidadania, como afirma Rojo (2009):

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática (p.107).

Dessa formas, os alunos podem se apropriar da escrita para desenvolver o pensamento crítico e a cidadania, além de uma consciência linguística.

No entanto, de que modo a participação e apropriação dos estudantes nas práticas sociais de leitura e escrita ocorreriam e através de quais meios o objetivo mencionado acima poderia ser atingido, haja vista que, como escrito anteriormente, essas práticas são variadas? Entende-se que a abordagem escolhida de trabalho não poderia ser superficial ou homogênea e deveria priorizar a diversidade e diferentes

pontos de vista, levando-se em consideração que a sociedade é constituída por formas diferentes de se pensar e agir.

Um caminho para incentivar as práticas sociais de leitura e escrita com os alunos seria através do trabalho com gêneros textuais, levando-se em consideração o viés social que os mesmos possuem. De acordo com Bakhtin (1997), no dia a dia as pessoas transitam por diferentes esferas de atividades (escolar, acadêmica, familiar, profissional, religiosa, etc.), em posições sociais distintas, como receptores ou produtores de discursos, em variados gêneros, diversas mídias e culturas distintas, que refletiriam as relações cotidianas entre os indivíduos.

Essas relações cotidianas ocorrem em todos os âmbitos e esferas sociais quando, por exemplo, um empresário envia um e-mail importante para colaboradores da mesma companhia na qual trabalha ou quando uma mãe escreve um bilhete para seu filho, com o intuito de informar que deixou um prato de comida dentro da geladeira para quando o mesmo retornasse de seus afazeres. Dessa maneira, um bilhete de geladeira, rascunhos de letras de música, e-mails, verbetes de enciclopédia, seriam exemplos de gêneros textuais que refletiriam as relações sociais do cotidiano. Ensinar os alunos a usarem adequadamente os gêneros seria um caminho para desenvolver o letramento, uma vez que este último está relacionado às práticas de leitura e escrita de um indivíduo, como visto anteriormente, levando em consideração não apenas o aspecto linguístico, mas seu modo de vida e as distintas características regionais, sociais e culturais em que o mesmo se encontra.

Entende-se, pois, que se os letramentos não escolares possuem peculiaridades específicas, letramentos escolares também possuiriam características distintas dos demais e, também, entre si. No caso da Língua Estrangeira Moderna, além da aquisição de aspectos linguísticos de um idioma diferente do português, abordar-se-iam, também, questões como choque de culturas, xenofobia, globalização, preconceito linguísticos, barreiras sociais e outros tópicos concernentes à disciplina, tendo em vista o entendimento sobre o que é letramento, conceito que será melhor esclarecido nos capítulos seguintes.

Ademais, as próprias vivências pessoais dos alunos e seu contexto sócio-cultural também influenciariam suas visões sobre os aspectos inerentes à disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM) supracitados.

No locus de pesquisa deste trabalho, caracterizado por uma sala de aula do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública, composta por trinta alunos de classes

sociais distintas, além do professor, almejamos observar a articulação das práticas de letramento dos alunos e professor em sala de aula, na disciplina de Inglês. Foram utilizados instrumentos de pesquisa como observação, questionários e entrevistas durante o ano de 2018, na tentativa de responder à pergunta problema deste trabalho e atingir os objetivos geral e específicos explicitados neste trabalho, logo abaixo.

Considerando, portanto, o que vimos discutindo, a **pergunta norteadora** desta pesquisa é a seguinte: de que maneira as práticas do aluno fora do contexto escolar vão ao encontro das atividades trabalhadas pelo professor em sala de aula no ensino-aprendizagem de língua inglesa?

O **objetivo principal** desta pesquisa é observar se existe consonância entre as percepções das práticas de letramento não escolares dos estudantes de uma escola pública e o que é ofertado pela escola com relação à disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês. **Os objetivos específicos** são, por sua vez, **a)** examinar as percepções sobre as práticas de letramento de que os alunos e professor participam no contexto de sala de aula de língua inglesa de uma escola pública, no nível do Ensino Médio, **b)** descrever de que modo gêneros textuais e práticas de letramento se articulam no âmbito desse contexto e **c)** descrever as percepções sobre as práticas de letramento de que esses alunos participam fora da escola, em suas práticas sociais. Tem-se, por justificativa, a relevância que a língua inglesa vem adquirindo em esferas da sociedade como a Academia, o mercado de trabalho e a educação, de modo a existirem hoje diversas metodologias que focam em aspectos distintos da língua. Acredita-se, portanto, que observar os desdobramentos do ensino de Inglês na escola pública possui relevância não somente para o viés da educação, mas para sociedade como um todo, uma vez que o estudante transita por outras esferas em que o inglês está presente.

Uma segunda justificativa se dá com relação ao atual cenário político-social nacional e mundial, em que se constata a presença de conflitos ligados à xenofobia, preconceitos étnico-culturais e tensões entre países. Acredita-se que o estudo do ensino de inglês com um foco voltado para o letramento irá acarretar indiretamente a reflexão sobre esses conflitos, haja vista que o estímulo ao pensamento crítico e ao entendimento do funcionamento do mundo são tidos por pressupostos do campo de estudo mencionado anteriormente.

Por fim, pontua-se, como terceira justificativa, a importância de pesquisas com a temática “letramento” em língua estrangeira moderna em escolas públicas. Numa revista de literatura da área, observou-se uma lacuna no número de trabalhos sobre

letramento em inglês em escolas públicas, embora os trabalhos de Lima (2011), Edmundo (2013) e Mattos (2015), por exemplo, mostrem algumas abordagens realizadas em sala de aula envolvendo o contexto em que os alunos estão situados.

Visto isso, com base na pergunta problema deste trabalho bem como nos objetivos gerais e específicos mencionados anteriormente, abordar-se-ão, no capítulo 1, alguns conceitos relacionados aos estudos sobre letramento, com base nos Novos Estudos do Letramento (NEL), que buscam levar em consideração a diversidade das práticas sociais de leitura e escrita de um indivíduo, além de sua relação com o ensino de língua estrangeira e as abordagens concernentes aos estudos acerca de letramento crítico. Serão discutidas, também, algumas noções fundamentais em torno do conceito de letramento, bem como letramento e ensino de línguas, que podem contribuir para nossas perguntas de pesquisa.

Dentre os aportes teóricos que serviram de base a esse capítulo, recorreu-se a Stret (2014), que apresenta os fundamentos dos Novos Estudos do Letramento, explica os conceitos de letramentos autônomo e ideológico e relata uma pesquisa que realizou em uma comunidade nos Estados Unidos, onde observava as práticas de letramento dentro e fora da sala de aula.

Recorreu-se, também, a Soares (2004), que explica a diferença entre o conceito de letramento e alfabetização, considerando que a confusão terminológica e conceitual entre os dois termos interfere, negativamente, no processo de ensino e aprendizagem. Rojo (2009), em consonância com a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, defende se deve conhecer, estudar e dar voz aos letramentos não escolares, muitas vezes chamados de vernaculares.

Autores como Lima (2011), Edmundo (2013) e Mattos (2015) realizaram pesquisas no âmbito de letramento e ensino de línguas. Lima (2015) aponta para alguns problemas existentes no âmbito do ensino de língua na escola pública, como falta de preparo dos professores, certo descaso com o inglês na escola pública, entre outros. Edmundo, em sua defesa de dissertação, buscou analisar as práticas do ensino de língua inglesa de uma turma do 8º ano, durante um ano. Percebeu-se, porém, que, ao analisar suas próprias práticas, haja vista que era ela a professora da turma, houve um foco maior na criticidade, do que nos aspectos linguísticos, importantes no letramento. Mattos (2015) observou a atuação de três professores em sala de aula e observou que, em suma, existia dificuldades no tocante à transposição didáticas dos docentes.

No segundo capítulo, refletimos sobre o conceito de gêneros textuais e sua relação com o ensino. Estudamos Bakhtin (1997), que analisou a ligação entre gêneros e as relações sociais, entendendo haver uma conexão entre atividade humana e uso da linguagem. O mesmo entende que um indivíduo vai se estabelecendo discursivamente quando assimila vozes sociais e suas relações dialógicas. Autores como Sobral (2005), Faraco (2009) e Machado (2016) buscam trazer alguns pontos defendidos por Bakhtin.

No capítulo sobre a Metodologia, buscamos contextualizar o leitor com relação ao lócus de pesquisa do trabalho e os instrumentos de pesquisa utilizados, que foram a observação de aulas, bem como aplicação de questionários e entrevistas. Na análise de dados, realizamos a triangulação dos dados obtidos com as ferramentas de pesquisa utilizadas durante o ano de 2018.

Por fim, nas considerações finais, retomamos os principais pontos teóricos do trabalho, apresentamos as limitações e possíveis possibilidades de continuação da pesquisa e constatamos existir dissonâncias com relação às demandas e aspirações dos alunos para agir no mundo com a linguagem e o que é privilegiado na disciplina de língua inglesa na escola.

1. LETRAMENTO

As discussões sobre letramento são vastas e abrangem contextos e cenários diferentes, além de possibilitar a reflexão sobre as práticas sociais de leitura e escrita que as pessoas possuem no cotidiano. Nas próximas seções, serão abordados alguns matizes desse tema.

1.1 Os Novos Estudos do Letramento

O conceito de letramento não está restrito somente ao âmbito escolar, mas permeia outras dimensões sociais, tendo por característica o uso social da escrita. Um indivíduo que utiliza aplicativos de mensagens instantâneas para se comunicar, por exemplo, participaria de um contexto de letramento ao enviar textos e imagens para seus amigos e familiares, em que formas textuais não contidas em meios tradicionais de escrita, como o internetês, seriam utilizadas no dia a dia desse indivíduo. Além disso, outros exemplos, como o citado por Rojo (2009), em que um vendedor ambulante recorre a alguém para escrever e imprimir seus bilhetes e utiliza práticas letradas em suas vendas, além de cobrar e fazer o troco, pressupõe a ocorrência de outros contextos sociais envolvendo letramento, que podem estar associados não somente ao ambiente da educação formal, mas também a outros ambientes, como a igreja, a casa, instituições de lazer.

No entanto, como essas esferas da sociedade mencionadas anteriormente se modificam com o passar do tempo, mudando o contexto social e o fato de que letramento envolve o contexto social, questiona-se de que maneira se dá sua dinâmica na sociedade e com as relações humanas, visto que :

[...] o letramento é um produto da transmissão cultural. Uma definição de letramento implica a avaliação do que conta como letramento na época moderna em determinado contexto social... Compreender o que “é” o letramento envolve inevitavelmente uma análise social... (SCRIBNER, 1984, p.7-8).

Levando em consideração a dinâmica da sociedade contemporânea, marcada por disparidades sociais, econômicas, políticas, raciais, entre outras, pressupõe-se existir hierarquia ou diferença nos contextos sociais de práticas de leitura e escrita, em que existe valorização da escrita formal e erudita. Sobre as possíveis disparidades mencionadas acima, Rojo (2009) aponta para os novos estudos do letramento

(NEL/NLS), que teriam como foco de estudo a heterogeneidade das práticas sociais de escrita, leitura e uso da língua/linguagem e maior ênfase no caráter sociocultural das práticas de letramento.

Os novos estudos do letramento têm se voltado em especial para os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas. No entanto, cabe também uma revisão dos letramentos dominantes na contemporaneidade, em especial dos letramentos escolares, por diversas razões (ROJO, 2009, p.105).

Acerca das diversas razões pelas quais a autora entende ser necessária a revisão dos letramentos dominantes, é citada a maneira pela qual o mundo contemporâneo se apresenta devido à globalização, bem como a diversificação da circulação da informação, a diminuição das distâncias espaciais e temporais, bem como a presença da multisssemiose, que é entendida como a combinação de sistemas semióticos como linguagem verbal e não verbal em um texto (ROJO, 2012).

A escola, principalmente a pública, também mudou, de maneira que, na década de 1990, houve a universalização do acesso ao ensino fundamental. Consequentemente, a presença de letramentos vernaculares ignorados e antes desconhecidos, como o rap e o funk, trazidos por alunos de periferia e professores das classes populares, estaria presente de forma enfática nos contextos escolares e não escolares. Além disso, o advento cada vez mais intenso e rápido de tecnologias como tablets, celulares, computadores e de práticas sociais relacionadas com os acontecimentos da atualidade e com textos multisssemióticos circulantes acabaram por exigir da escola trabalhos que focam nessa realidade, como, por exemplo, o trabalho com multiletramentos, que dizem respeito a dois tipos importantes e específicos de multiplicidades e que fazem parte de nossa sociedade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos em que se comunica e informa (ROJO, 2012). Consequentemente, se ocorreu e ocorre mudança nas tecnologias e nos textos contemporâneos, é necessário que haja, também, mudança no modo como a escola trabalha com os letramentos demandados por essas mudanças (ROJO, 2012), como a utilização de elementos pertencentes ao cotidiano dos estudantes, como aplicativos, vídeos, músicas, entre outros.

Ainda com relação aos Novos Estudos do Letramento (NEL) e ao que foi discutido acima, Bragança; Baltar (2016) explicam que existe, nesta corrente, um foco maior na manipulação do código do que no domínio.

A guinada conceitual é relevante porque o foco dos NEL não está no domínio do código, mas na manipulação dele ou mesmo na relação que os sujeitos mantêm com ele, ainda que não o dominem, como quando, por exemplo, um sujeito analfabeto participa do momento da leitura da bíblia em uma cerimônia religiosa (p.4).

Dessa forma, alguns dos princípios dos Novos Estudos do Letramento (NEL) são os de que letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais, e sendo um processo historicamente situado, não deve ser visto como algo atemporal ou fora do contexto social, muitas vezes considerado apenas sob uma ótica funcionalista: “[...] o letramento é diferente em cada cultura, em cada espaço dentro de uma cultura, e nas mais diversas instituições e contextos. Nessa perspectiva, busca-se estudar o letramento baseado no que as pessoas realmente fazem (SATO;JÚNIOR; SANTOS 2016).

A ideia de que uma pessoa necessitaria de um grau cognitivo avançado com relação às habilidades letradas para garantir ascensão social seria questionada por estudiosos dos Novos Estudos do Letramento (NEL), como Street (2014). Ao entender que diversas tarefas demandam um tipo de habilidade letrada distinta das ensinadas na escola, de modo que a falta de certas capacidades e domínios letrados não representariam, necessariamente, barreiras à mobilidade social, Street (2014) salienta que a falta dessas habilidades acaba por ser uma deficiência menos alarmante do que é divulgado na sociedade, apesar de os governos terem a tendência de atribuir unicamente ao analfabetismo a responsabilidade pela dificuldades de os indivíduos ascenderem socialmente. O autor, ao realizar pesquisas etnográficas, constatou ser comum o número de pessoas que se apresentam em programas de alfabetização por se considerarem analfabetas, mas que possuem notável habilidade letrada em diversas dimensões de sua vida cotidiana.

Pessoas habituadas a administrar sua vida diária, intelectual e emocional tanto quanto prática e econômica, por meio de recursos orais não sentiram necessidade das elaboradas definições e distinções associadas ao letramento e ao analfabetismo no Ocidente. De fato, são muito poucas as culturas hoje em que não exista algum grau de letramento (STREET, 2014, p.36).

As barreiras e dificuldades estariam atreladas, pois, mais às questões de tomadas de consciência de empoderamento dos indivíduos do que à falta de habilidades cognitivas. Observando as mudanças paradigmáticas com relação à ideia de letramento, explanadas nos parágrafos anteriores, o autor acredita que os governos deveriam desenvolver estratégias para programas de letramento e alfabetização que trabalhassem com as variedades de necessidades letradas na sociedade contemporânea, algo que iria exigir maior consciência dos planejadores de políticas públicas com relação às habilidades das pessoas e suas próprias percepções e que o próprio papel da escola deveria, também, se voltar para essas questões observadas.

Acerca da questão da escola, Street (2014) explica que letramentos não escolares passaram a ser, de certo modo, subestimados, inferiorizados, com relação ao que se aprende nas instituições de ensino básico. Estas, por sua vez, são entendidas muitas vezes como lugares onde se ensina o que é correto para que os alunos consigam ter melhores oportunidades de progresso econômico e social no futuro. Visando responder à indagação sobre o motivo pelo qual uma variedade particular passou a ser considerada como único letramento, se existem múltiplos letramentos, como observado anteriormente, Street (2014) realizou uma pesquisa etnográfica em salas de aula no primeiro e quinto anos, passando três manhãs ou tardes em cada turma, além de gravar sessões de discussões com os professores, buscando entender quais eram suas visões sobre letramento. Além disso, fora da escola, realizou entrevistas com seis responsáveis pelas crianças que frequentavam a escola e pediu que os mesmos escrevessem um diário de registros de eventos letrados em suas residências. Essa pesquisa está descrita com mais detalhes no capítulo 5, intitulado “O letramento na educação”, mais precisamente entre as páginas 127 e 144.

Através da observação, notou-se que as professoras em sala de aula tratavam a língua como se fosse algo externo aos alunos e a si mesmas, como se a língua se impusesse aos estudantes.

Nas aulas que observamos, a professora se esforçava para levar as crianças a se identificar com a língua à medida que resolvia um problema de gramática ou de texto, como se estivessem lutando em conjunto contra uma autoridade externa à qual estavam todos sujeitos. O objetivo era levar as crianças a acompanhá-la em seus processos de trabalho para imitá-los. Havia pouca discussão sobre os sentidos da linguagem, sobre interpretações alternativas dos textos ou sobre como a professora chegava à sua própria conclusão acerca do que eles significavam. Era assim até mesmo depois da leitura na biblioteca: opiniões podiam vir à tona antes da leitura, mas não se debatiam as reações depois (STREET, 2014, p.131-132).

A espontaneidade ou a consciência dos alunos com relação à língua não eram aproveitados e levados em consideração, mesmo que esses elementos pudessem contribuir significativamente para uma melhor compreensão do conteúdo estudado.

Ao voltar seus olhares para o ambiente familiar das crianças da escola, Street (2014) constatou que o comportamento dos responsáveis acabava por endossar as práticas estabelecidas no ambiente escolar, e que o lar muitas vezes funcionava como uma extensão da sala de aula no que diz respeito à aquisição do letramento, que era percebida em casa como uma tarefa, um problema a ser resolvido. Uma vez fixadas as regras externamente, os responsáveis e seus filhos atuavam como colaboradores na resolução dessas tarefas. Além disso, os pais participavam de reuniões com os docentes, visando garantir a manutenção das professoras à altura de suas atividades pedagógicas.

De igual modo, em suas próprias casas, os pais reivindicavam autoridade para dirigir a aprendizagem dos filhos e, com isso, contestavam a dominação exclusiva da escola enquanto, ao mesmo tempo, marginalizavam os letramentos alternativos que as crianças podiam ter encontrado no contexto do lar, dos grupos de amigos e da comunidade, em prol de um letramento “escolarizado”. As casas eram repletas de brinquedos, jogos e vídeos, explicitamente voltados para o sucesso e a presteza escolares, mas a definição desse sucesso se tornou uma propriedade tanto do pai quanto do professor (STREET, 2014, p.134-135).

Ou seja, além de garantir que o lar se tornasse uma extensão do ambiente de aprendizado da escola, de modo que esta instituição se transformasse na referência principal em suas vidas no tocante às práticas de letramento, os responsáveis também atuavam na manutenção e perpetuação dessas práticas. Acredita-se que mesmo que se permitissem, pois, que as vivências dos alunos fossem trazidas para a sala de aula e abordadas nas disciplinas escolares, essas vivências refletiriam na dinâmica escolar formal e controladora apreendida em classe, de maneira a se formar um círculo vicioso, no qual outros tipos de letramentos dissociados dos escolares seriam marginalizados.

Street (2014) conclui, pois, existir um tipo de retroalimentação das práticas domésticas e comunitárias para com as práticas escolares de uma maneira não positiva, acabando por remodelar e afirmar uma “pedagogização do letramento” no contexto social dominante dos Estados Unidos. Observa-se, entretanto, em estudos de pesquisadores como Rojo (2009), que analisam o contexto brasileiro, certa similaridade no tocante aos mecanismos de manutenção de um sistema de letramento voltado mais

para aquisição de habilidades cognitivas do que para o contexto histórico-social de um indivíduo, em ambientes dentro e fora da escola.

Sobre essas discrepâncias conceituais, Street (1983) destaca dois tipos de letramento: o primeiro tem um enfoque *autônomo*, que vê o letramento “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variedade autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca” (STREET, 1983 p.5). Ou seja, o contato escolar com a escrita, sem levar em consideração nenhum tipo de contexto e a visão do indivíduo como ser autônomo e que não influencia ou é influenciado por outros propiciaria ao mesmo automaticamente desenvolver-se, atingir níveis superiores e ascender econômica e/ou socialmente. Como resultado disso, observar-se-ia um tratamento artificial e homogêneo do conteúdo a ser abordado em sala de aula com os alunos e uma diminuição de poder, de acordo com Júnior; Sato (2016), haja vista que o modelo autônomo acaba por propiciar o domínio de um país sobre outro, de uma cultura escrita sobre a outra ou da prática escolar sobre a prática do cotidiano. Sobre isso, os autores afirmam que:

A prática artificial desempodera as culturas, tornando seus usuários reféns de referências de conhecimento que não são aquelas vividas em seu cotidiano. As dificuldades vão da artificialidade ao preconceito, criando meios de esvaziamento do significado da aprendizagem, que permite aos órgãos avaliadores ‘descartar’ os indivíduos que mostrarem ‘baixo letramento’ escolar ao passo em que aniquilam a escola como fonte de fortalecimento e união entre pessoas de diferentes gerações, espaço e papéis. (JÚNIOR; SATO in SATO;JÚNIOR; SANTOS , 2016, p.83)

As ideias de segregação, não pertencimento e desempoderamento estariam associadas, portanto, ao enfoque autônomo, de acordo com o que foi observado acima. A tendência seria a de realçar a dimensão individual e técnica do letramento e levar em consideração as atividades de escrita e leitura como se fossem individuais e neutras, separadas das estruturas de poder e dos determinantes culturais que as constituem no contexto social (MORTATTI, 2004). Nesse contexto tecnicista, pensar na existência de apenas um tipo de letramento não seria algo incomum:

A característica da “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito [...] (KLEIMAN, 1995, p.22).

Em contrapartida, o enfoque ideológico “vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993, p.7). Diferentemente da primeira, essa concepção leva em consideração as diferentes maneiras de pensar e enxergar o mundo, bem como os diversos contextos sociais possíveis:

Não existe, assim, um único tipo de letramento. Além de ser um *continuum*, em sua dimensão social, letramento é, sobretudo, um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimento de que dispõem (MORTATTI, 2004, p.105).

O entendimento de que existem diferentes práticas sociais e diversas formas de envolvimento dos indivíduos nos leva a constatar que existem diferentes tipos de letramento, dispostos de maneira horizontal, ao contrário da disposição vertical ligada à vertente autônoma que categoriza e realiza classificações.

A compreensão de que existem disputas ideológicas e jogos de poder e que a consciência dessas relações se faz necessária no processo de educação seria uma das características do enfoque ideológico.

Mais além da cultura, a prática da escrita em meio social exige posições que refletem o poder que cada participante tem no processo de interação. Embora mergulhada na cultura, a prática letrada mantém relação com as estruturas sociológicas que sustentam o poder, no sentido de que agem “estabilizando” os meios de propagação e circulação dos textos, ou ainda, os procedimentos materiais de produção econômica (JÚNIOR; SATO, 2016, p.80).

O termo “ideológico” usado por Street na definição dos dois tipos de letramento não significa que haja neutralidade no chamado “modelo autônomo”.

Com relação às estruturas sociológicas que sustentam o poder e que estariam atreladas ao enfoque autônomo, estas pertenceriam igualmente ao âmbito ideológico, uma vez que carregariam, também, uma ideologia por trás de seu discurso:

O modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental. Uma das razões para nos referirmos a essa postura como modelo autônomo de letramento é que ela se representa a si mesma como se não fosse, de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como se fosse natural (STREET, 1984, p.147).

A título de ilustração, a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), caracterizada pela criação de um texto dissertativo argumentativo, poderia ser considerada um exemplo do modelo autônomo de letramento, uma vez que nos deparamos com um determinado padrão a ser seguido por todos os candidatos indistintamente e diversas instruções técnicas para que o aluno consiga uma boa pontuação e seja aprovado na seleção de ingresso ao ensino de nível superior, galgando patamares de sua vida profissional. Além do exemplo do ENEM, entende-se que a avaliação somativa também se enquadraria nessa perspectiva, caracterizada pela aferição de conhecimentos cognitivos através de métodos tradicionais como provas e trabalhos. De acordo com Bunzen (2014), as políticas nacionais e internacionais de educação ainda possuem forte vínculo com o modelo autônomo ao abraçar padrões universais que são traduzidos por gráficos, índices e avaliações formulados por entidades não associadas à escola e até mesmo aos governos. Isso acaba por acarretar na não relevância de aspectos cruciais de avaliações, ligados à situação socioeconômica e contexto cultural dos estudantes, gerando, portanto, uma padronização.

Por fim, entendendo existir variação de tipos de letramento através de vários contextos, práticas e domínios, de modo que o ambiente em que um indivíduo se situa, a comunidade ao seu redor, seus objetivos, visão de mundo, entre outros, interferem em suas vivências pessoais, compreende-se que essa variação acaba por proporcionar experiências diferentes umas das outras. Barton (1994) explica que culturas diferentes ou períodos históricos diferentes implicam em usos distintos da escrita, visto que as relações sociais ligadas aos diversos domínios do cotidiano dos indivíduos pressupõem diferentes ideologias. Tais experiências estão atreladas às definições de eventos e práticas de letramento que, embora em um primeiro momento possam parecer similares, apresentam diferenças conceituais importantes que afetam essas experiências e que estão atreladas aos conceitos de práticas e eventos de letramentos.

“Práticas de letramento” referem-se às valorações que a modalidade escrita recebe nas diversas vivências, ao passo que “eventos de letramento” são as ocasiões em que a escrita medeia a interação (BRAGANÇA; BALTAR, 2016, p.5). De acordo com os autores supracitados, tais conceitos teriam grande relevância para o entendimento da forma como grupos sociais distintos atribuem valores aos eventos de letramento presentes em sociedades grafocêntricas, ou seja, centradas na escrita, principalmente na esfera escolar. Ainda de acordo com os mesmos, implicações gerais para a esfera escolar parecem indicar que a ação docente deveria levar em conta os valores

associados às práticas de letramento dos alunos, de modo a intervir nos eventos de letramento. Percebe-se, pois, que as práticas estariam atreladas a um contexto mais geral, enquanto que os eventos estariam ligados a situações específicas. Street (2014) exemplifica bem a noção de “evento de letramento”:

O conceito de *eventos de letramento* enfatiza a importância de uma mescla de traços orais e letrados na comunicação cotidiana. Palestras, por exemplo, representam um clássico evento de letramento: pode ser que o palestrante leia anotações; um projetor de slides no alto projeta diferentes tipos de informações; as pessoas, de vez em quando, podem olhar para a projeção no alto, baixar o olhar e fazer uma anotação, ler sua anotação e voltar a escutar o palestrante; algumas podem arquivar suas anotações em algum lugar fora dali; outras podem jogá-las na lata de lixo. O todo, em certo sentido, é maior do que a soma de suas partes e é sustentado por sistemas de ideias e de organizações que não ficam necessariamente explícitos no discurso imediato (STREET, 2014, p.146).

O “todo”, mencionado na citação acima e que acaba por representar algo além da soma de suas partes, possuirá significações distintas para cada pessoa. Do mesmo modo que um espectador de uma palestra poderá, no final, guardar ou jogar fora suas anotações e entendimentos, um estudante também poderá ter contato com diferentes traços orais e escritos distintos e, até mesmo, associar esses traços a outros tipos de letramentos além dos escolares, como, por exemplo, ao criar uma ilustração, desenhar ou pesquisar na internet para compreender melhor certo assunto.

As práticas de letramento, por sua vez, estariam associadas a uma maior consciência das pessoas com relação aos eventos de letramento, à maneira como elas lidam e dão significados aos eventos e como os associam ao contexto social. Street (2014) esclarece:

Quero usar o conceito de *práticas de letramento* para indicar esse nível dos usos e significados culturais da leitura e escrita. Por práticas de letramento vou me referir não só ao evento em si, mas a concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento (STREET, 2014, p.147)

Esses significados que as pessoas atribuem aos eventos de letramento podem levar em consideração, também, suas crenças, valores, ideologia política, entre outros elementos que acabariam por trazer diferentes sentidos a esses eventos. Um exemplo disso na contemporaneidade é a utilização da letra “x” para substituir artigos que expressam posições no masculino ou feminino desfazendo, desse modo, marcas de

gênero, de modo que pessoas que não queiram se identificar com o gênero masculino ou feminino possam utilizar esse recurso na hora da escrita.

Ressalta-se ser importante que a escola não trabalhe apenas com práticas de letramentos mais prestigiadas ou hegemônicas, mas também com as vivências dos indivíduos, promovendo uma horizontalização dessas práticas (Bragança; Baltar, 2016). As instituições escolares propiciariam, dessa forma, o contato dos estudantes com o que é familiar e o que é estranho, o que é novo e o que é dado, fazendo com que estes internalizassem de forma ideológica o que é incomum e internalizassem diversas representações socioculturais. Essa perspectiva seria uma grande contribuição dos NEL para a área da educação: “Em nossa compreensão, o arcabouço conceitual dos NEL poderia promover propostas bem mais desafiadoras para a esfera educacional, do ponto de vista de uma orientação política sobre as práticas de letramento” (BRAGANÇA; BALTAR, 2016, p.10). Acreditamos que a possibilidade de trabalho com propostas desafiadoras se daria, sobretudo, devido ao advento de outros tipos de letramento não escolares, que remetem ao desconhecido, ao novo, a algo que poderia gerar estranhamento, inicialmente. Contudo, seria algo positivo, uma vez que propiciaria a participação democrática e o contato com outros pontos de vista.

Em suma, por trás de práticas e eventos de letramento existiriam significações atreladas aos diferentes contextos históricos, sociais, políticos, culturais, entre outros, que influenciariam na dinâmica das relações de escrita e leitura. Levando em consideração a temática deste trabalho, pautada no ensino de Língua Estrangeira Moderna na escola pública, questiona-se de que maneira as práticas de letramento são desenvolvidas no ensino de línguas, mais precisamente no Inglês, uma vez que, por ser a língua inglesa comumente associada à ascensão social e econômica, acaba por levantar questões relevantes para os estudiosos do campo da educação ligadas a conflitos de interesse, jogos de poder, ideologias, parâmetros de exclusão e inclusão, entre outros.

1.2 Letramento e Língua Estrangeira Moderna

Segundo Lankshear, Snyder e Green (2000), o letramento pode conter três dimensões, sendo elas a dimensão operacional, cultural e crítica. A operacional é direcionada para o aspecto linguístico, e representa a capacidade de uma pessoas escrever e ler em variados contextos, adequadamente. A cultural entende que os textos

devem ser compreendidos com relação ao contexto, ou seja, levar em consideração o contexto social maior em que ocorre o texto. A crítica, por sua vez, entende que as práticas sociais e os letramentos são socialmente seletivos e construídos, incluindo classificações e representações, como objetivos, valores, padrões, regras e perspectivas, e excluindo outras (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000).

Buscando trazer as três dimensões do letramento de Lankshear, Snyder e Green (2000) para o ensino de inglês, Mattos (2015) dá o exemplo da frase “there is beer in the fridge¹”. A autora explica que na dimensão operacional, a compreensão desta frase significaria entender as palavras que a compõem e as relações paradigmáticas e sintagmáticas que possibilitam a aparição dessas palavras juntas em uma mesma proposição. Seria, pois, a compreensão da língua em si. O estudante de língua inglesa precisaria entender, pois, que a construção “there is / there are” tem o significado de existência, que a palavra “beer” se refere a um tipo de bebida e que “in the fridge” se refere ao local onde geralmente a bebida é guardada (MATTOS, 2015).

Na dimensão cultural, a compreensão dessa frase não significaria somente entender que se refere ao lugar onde se guarda a cerveja, mas à ideia de que a frase pode significar uma oferta para que a pessoa que participa do contexto tenha liberdade para pegar a bebida.

Por fim, com relação à dimensão cultural, compreender a frase significaria compreender os possíveis entendimentos que ela transmite acerca do contexto em que é usada, e conseguir diferenciar esses possíveis entendimentos, buscando estabelecer qual é mais apropriado e adequado ao contexto, por que outros significados não são e por que a construção linguística ocorre dessa forma, por exemplo, quem está autorizado a oferecer a bebida e quem pode ou não pode aceitar a oferta. Essa terceira dimensão, a dimensão cultural, está muito associada ao lado crítico e ao estímulo à reflexão de funcionamento do mundo que o letramento pode propiciar.

Com relação a esse lado crítico e ao funcionamento de mundo, deve-se considerar as implicações de a língua inglesa possuir grande adesão mundial. Kachru (1986) entende que o uso do inglês e a oportunidade de se ter competência no idioma representam, muitas vezes, para o indivíduo, um potencial extra para aquisições materiais e sociais, uma vantagem. O indivíduo passa a ter “poder” ao possuir conhecimento da língua. Esse aspecto não pode ser ignorado no campo do ensino.

¹ Há cerveja na geladeira, em português.

Na escola, percebe-se um foco em demasia no ensino-aprendizagem de aspectos linguísticos. Jucá (2016) explica que a sala de aula regular é substituída, muitas vezes, pela escola de idiomas. Esta passa a ser um local desejado dos alunos e/ou pais que entendem ser o ambiente perfeito para o aprendizado da língua inglesa. A autora entende que o ensino inglês na escola regular parece ter sua tônica voltada para o desenvolvimento de níveis de conhecimento linguístico do estudante, especialmente o léxico e sintático, uma vez que existe uma gama de relatos sobre a utilização de práticas pedagógicas, no âmbito escolar, voltadas, ainda, para traduções, listagem de palavras e resolução de exercícios:

Assim, imerso, sobretudo em práticas pedagógicas lexicais e sintáticas, o ensino de inglês praticado na escola acaba focado essencialmente em conteúdos e, desse modo, se distancia tanto dos objetivos da própria instituição quanto dos objetivos de seus alunos, mantendo-os cada vez mais afastados das aulas propriamente ditas, de seus professores e da possibilidade de aprender a língua na escola. Sendo assim, resta às aulas de inglês da escola uma imagem de inadequação e inutilidade e, aos seus professores, uma reputação profissional negativa, enquanto que ao curso de idiomas parece restar uma imagem de espaço mais favorável para que o aluno aprenda a se comunicar em LI (JUCÁ, 2016, p.102).

A autora pondera, entretanto, que o curso de idiomas e a escola regular possuem metas e finalidades educacionais distintos com relação ao ensino de línguas. A escola não teria a incumbência de ensinar apenas conteúdo, deixando de levar em consideração valores políticos, culturais, sociais, ideológicos e políticos, pois aprender uma língua estrangeira iria além de estar apto a usar esta língua para fins comunicativos:

Isso significa dizer que, ao favorecer um ensino de LI por meio de práticas educacionais focadas apenas em aspectos linguísticos ou comunicativos isolados, corre-se o risco, nesse caso, de ensinar/aprender línguas como se elas fossem neutras, ou seja, como se não carregassem os valores e ideologias de suas comunidades de uso (JUCÁ, 2016, p.103).

A língua, portanto, não seria neutra, mas carregaria os modos de pensar, crenças, e ideologias. Da mesma maneira, entendemos que o educador estará transmitindo a seus alunos suas ideologias, além do conteúdo da língua inglesa.

No ensino de inglês, o aprendizado é, muitas vezes, focado em uma perspectiva mercadológica e homogeneizante, como se um indivíduo conseguisse melhor ascensão sócio-econômica se dominasse o idioma e possuísse conhecimento de uma determinada

cultura, corroborando com a concepção dominante, ao invés de construir diálogos com sua própria cultura. Acerca desse ponto, Edmundo (2013), em um estudo resultante de sua dissertação de mestrado, aponta que as determinações sociais, longe de serem neutras, são condicionadas pelas exigências pertencentes a esferas como sociedade, ciência e tecnologia e utiliza o conceito de “capital cultural” defendido por Bourdieu (1982), ao explicar que, muitas vezes, a língua inglesa é tida como uma mercadoria ou um símbolo de status e prestígio, representando possibilidades de ascensão profissional e/ou social.

Dessa maneira, as esferas mencionadas anteriormente influenciariam em decisões importantes acerca da língua inglesa, que acarretariam em decisões no âmbito da educação, como a grade curricular, material utilizado, abordagens, entre outros elementos. Edmundo (2013) também ressalta que a escola possui papel importante na construção e disseminação do capital cultural acerca do ensino de língua inglesa e discute sobre algumas questões relativas ao modo como o ensino ocorre nos espaços de educação. A autora destaca uma dessas questões, que considera ter grande importância:

Uma que me parece relevante ser discutida refere-se às implicações de um ensino que reforça valores culturais das nações e dos falantes nativos ou que elege o modelo do falante nativo como parâmetro para a normatização da língua, como se ele fosse o “dono da língua”. Esta é uma prática que pode ser observada tanto em ambientes de ensino de LE como naqueles que enaltecem a língua nacional e a colocam como referência superior para construção de sentidos (EDMUNDO, 2013, p.57).

Depreende-se que o tipo de ensino que normatiza modelos de idiomas e reforça valores culturais, descrito acima, esteja associado às noções de letramento autônomo, em que se tem um modelo, uma referência a ser abraçada, de maneira que as práticas pedagógicas e objetivos de aprendizado sejam elaborados com a meta de se atingir o padrão de letramento escolhido. No caso da língua inglesa, entende-se que a adequação a padrões americanos e/ou europeus de pronúncia e cópia de comportamentos e padrões culturais eurocêntricos ou anglo saxônicos seriam algumas das manifestações do tipo de ensino pautado no letramento autônomo. Além disso, ocorreria a supressão ou tentativa de imposição desses padrões a outras culturas, geralmente a cultura dos indivíduos que estão aprendendo a língua inglesa, ao invés de negociação, ou valorização de outras maneiras de pensar. Defende-se, portanto, uma concepção diferente acerca da questão do letramento, que abarque não somente aspectos linguísticos, mas também as

diferenças sociais e culturais, proporcionando não somente uma visão crítica, mas também de respeito às diferenças e tolerância. Consequentemente, a motivação pelo aprendizado de uma língua estrangeira se daria por outro viés, como postula Tílio (2012):

E por que aprender uma língua estrangeira? Porque esta pode orientar e sensibilizar o aluno em relação ao mundo multilíngue e multicultural em que vive, conscientizando-o acerca de diferenças culturais e levando-o a respeitar mais o outro e a conhecer melhor a si mesmo, uma vez que é através do olhar do outro que aprendemos a nos conhecer melhor (TÍLIO, 2012, p.207).

O aprendizado de uma língua estrangeira pautado na perspectiva acima contribuiria, também, para que o indivíduo desenvolvesse seu senso crítico e sua consciência com relação aos processos de funcionamento da língua e do mundo.

Letramento em língua inglesa, em síntese, seria “algo que leva a uma consciência das diferenças culturais e do pensamento crítico a respeito dos acontecimentos, significados e do contexto social com os quais o aprendiz se depara” (SEABRA, 2007, p.51). A consciência e o pensamento crítico permeariam, portanto, o ensino de inglês em um viés associado ao letramento ideológico. Em se tratando de leitura e escrita, por exemplo, o número de estudos que abordam o ensino dessas habilidades sob a ótica do letramento autônomo é vasto, de maneira que as questões culturais ligadas ao uso da língua acabam por ser negligenciadas e a utilização de estratégias de leitura, supervalorizadas e transferidas de uma língua para a outra.

Schlatter (2009) entende que o ensino de língua inglesa deve priorizar atividades que promovam letramento, isto é, a atuação em práticas sociais distintas de escrita e leitura na língua materna e na língua estrangeira. Deve-se permitir que o estudante possa engajar-se em atividades que requisitem o uso da língua a partir de temas relevantes ao seu contexto. Essas atividades devem levar em consideração o papel da língua estrangeira na vida do aluno, como este se relaciona ou não com a língua e o que esta pode dizer acerca da sua cultura e língua materna. Em suma, aprender a escrever e ler, segundo Schlatter (2009), em algumas situações de comunicação da língua estrangeira tem como objetivo ampliar a participação do aluno nas práticas sociais em sua língua e cultura, cooperando para seu desenvolvimento como cidadão:

Em outras palavras, o objetivo da aula de LE é tornar-se um espaço para reflexão, autonomia e sensibilização ao outro na busca por uma compreensão de sua própria realidade e de uma ampliação de sua participação em práticas sociais onde a língua estrangeira e as práticas de leitura e escrita são produtos culturais e simbólicos valorizados (Schlatter, 2009, p. 12).

Entretanto, de que maneira essas práticas sociais podem ser inseridas nas atividades e em sala de aula? Schlatter (2009) entende que a partir de temas norteadores relevantes a certo contexto de ensino e de uma perspectiva de leitura como prática social, é possível listar as situações de comunicação que fazem parte do campo temático. Em relação ao tema “cidadania”, para ilustrar, é possível listar uma série de textos distintos que se relacionam ao tema, como debates, atas de assembléias comunitárias, campanhas de saúde pública, formulários de adesão a trabalho voluntários, entre outro.

Em seguida, o professor poderia selecionar textos que condizem com os temas norteadores e que façam alusão a diferentes usos da língua. A autora pondera que a seleção dos textos leve em conta o contexto social e histórico de produção e de recepção do texto.

Conforme vimos nesta seção, as noções de criticidade e consciência de mundo estão muito presentes nas discussões sobre letramento em língua estrangeira. Acerca da ideia de senso crítico, observa-se, atualmente, através de trabalhos de autores como Maciel; Araujo (2011), Mattos (2015), entre outros, o aprofundamento de estudos ligados ao letramento centrados em um viés que prioriza a criticidade, com maior foco nos aspectos sociais e críticos do termo. Os Novos estudos sobre letramento estão priorizando essa vertente mais crítica. É sobre essa vertente do “letramento crítico” que discutiremos a seguir.

1.3 Letramento crítico

Acredita-se que as peculiaridades políticas do século XXI e a mudança na dinâmica das comunicações e educação tenham facilitado as discussões sobre letramento. Segundo Andrade (2016), “nossa sociedade, brasileira, século XXI, proporciona-nos acesso a diversos letramentos, os quais estão imbricados a uma sociedade que passa por diversas transformações sociais de natureza crítica” (p.51).

A conscientização da existência dessa relação de poder seria um dos atributos associados ao conceito de letramento crítico, ao problematizar, por exemplo, temas

delicados em sala de aula, concernentes a um texto estudado ou à própria maneira pela qual o texto foi elaborado, seu contexto de produção, entre outros elementos. Entende-se, contudo, que certas visões extremistas e radicais atreladas ao conceito acima, longe de propiciarem igualdade social, poderiam acarretar um efeito reverso, de maneira a promover, de forma demasiada, discursos de ódio e intolerância em sala de aula, por exemplo. Ao invés disso, uma visão que implique na busca pela convergência e o entendimento e respeito às diferenças nos parece representar uma melhor possibilidade de propagação de cidadania e trabalho com letramento crítico, uma vez que busca incluir e dialogar com diferentes perspectivas e pontos de vista.

Souza (2011) entende que, se o mundo contemporâneo globalizado tem por característica a justaposição e aproximação de diferentes povos e culturas em situação de conflitos, muitas vezes, seria interessante que as partes envolvidas buscassem ler suas posturas com criticidade, almejando compreender suas próprias posições e de seus adversários, de maneira a transformar confrontos violentos e sangrentos. Segundo o mesmo, “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico” (SOUZA, 2011, p.128). Dessa maneira, em uma sala de aula, por exemplo, a exposição ao diferente, ao outro, não se daria através de hostilidade e rebaixamento, mas sim, por reconhecimento e tentativa de entender a maneira de pensar alheia.

Sobre a tentativa de se compreender o modo de pensar dos outros, o autor traz perspectivas freireanas à cena ao ponderar que um indivíduo consegue ter consciência sobre si quando analisa o outro, o que este indivíduo não é. Segundo Freire (2005):

Não é a partir de mim que eu conheço você [...], é o contrário. A partir da descoberta de você como não-eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele. É uma coisa formidável (FREIRE, 2005, p.109).

Ou seja, nossas vivências e maneiras de ser estão interconectadas e se complementam e nos ajudam a definir quem somos. No contexto de sala de aula e de letramento, as diferentes experiências e vivências do professor e dos alunos se complementariam e poderiam contribuir para o desenvolvimento pessoal e, possivelmente, linguístico de cada um. A identificação do outro elemento como diferente, com o entendimento de que esse elemento faz parte do mundo em que vivo

ajudaria, portanto, a ter contato com noções de cidadania e respeito dentro da sala de aula.

Outro ponto relevante acerca dos estudos sobre letramento é o de que o indivíduo, ao tomar consciência do processo de funcionamento do mundo, bem como as dinâmicas de relações e possíveis mecanismos de manipulação de pessoas e grupos, acaba por se empoderar e ter maior capacidade de discutir e agir sobre esses mecanismos de dominação. A importância, portanto, da tomada de consciência do indivíduo seria algo crucial na perspectiva do Letramento Crítico. Paulo Freire (1987) nos dá subsídios importantes para essa reflexão:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o planejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (FREIRE, 1987, p.17).

Em outras palavras, para Freire (1987), o primeiro passo para que a pessoa se liberte é ter consciência de que está presa. E esse parece ser o ponto mais delicado da questão, pois, além do esforço que é requerido do indivíduo, provavelmente o lado que é tido como o mais favorecido não almeja essa libertação e pode até tentar impedir uma pedagogia libertadora, reforçando o modelo de educação tradicional, em que o ensino é unidirecional e focado apenas na transmissão de conhecimento, também conhecida como educação bancária.

Ainda segundo Freire (1987), a educação bancária realizaria a imposição de conteúdos aos educandos (supostamente os oprimidos). “Educação bancária” se refere ao fato de que o receptor capta a informação a guardar, sem contestar ou dialogar.

O educador ainda pondera que o ato de ensinar não seria caracterizado apenas pela transmissão de conhecimento, mas, também, através de ações de reconhecimento do indivíduo como ser inacabado e condicionado. Exigiria também respeito à autonomia do aluno, bom senso, humildade, curiosidade e a convicção de que mudar é possível. Acerca dessa questão das mudanças, pontua Freire (2013):

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente,

interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente (FREIRE, 2013, p. 74-75).

Além disso, o autor chama atenção para o fato de que o que condiz com esse sentimento de mudança é a ideia de transformar o mundo:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativa-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 2013, p. 96).

Além de proporcionar o questionamento e a desconstrução de paradigmas e dogmas, o pensamento crítico focaria, também, nas maneiras de se promover mudança, na busca de solução do problema, por assim dizer, e não somente na detecção do problema. Como ilustração do que foi dito, pode-se considerar uma pesquisa-ação desenvolvida por Mattos (2015) com três professores da rede pública. Na investigação, a pesquisadora acompanhou as abordagens desses três docentes nas aulas de Língua Estrangeira Moderna para, em seguida, propor reflexões e possíveis mudanças de alguns pontos da abordagem pedagógica. Em um trabalho de inglês, por exemplo, uma professora pediu para que os alunos identificassem placas de sinalização na comunidade e passassem para a língua inglesa. Apesar de ter sido algo diferente, a professora chegou à constatação de que poderia ter estimulado seus alunos a fazer algo em prol da escola, como, por exemplo, através da confecção de placas de sinalização em alguns ambientes do prédio.

Outro professor pediu para que seus alunos das séries iniciais enviassem e-mails dando opiniões sobre o dia das crianças (Children's Day). O mesmo pediu essa tarefa aos estudantes após ter trabalhado textos em inglês sobre mídia, consumismo, relações de poder, pais e filhos, buscando gerar reflexões sobre as associações negativas que a data possui e tentando mudar a ideia de que a data deve ser lembrada apenas como um dia em que as crianças ganham presentes. Apesar de ter relatado que o trabalho proporcionou reflexão de seus alunos, o professor compreendeu que não houve oportunidade de agência dos mesmos nesse processo:

Para proporcionar uma participação mais ativa dos alunos, a atividade necessitaria permitir que os alunos interferissem ativamente em suas comunidades, através de atitudes que os levassem a vislumbrar mudanças passíveis de serem implementadas na prática, como por exemplo, uma discussão com os demais membros da comunidade escolar, uma carta para a diretoria da escola argumentando sobre o assunto e solicitando uma palestra de um especialista, ou mesmo a confecção de um blog no qual os alunos pudessem postar algo relevante sobre as discussões feitas em classe e que pudesse ser divulgado para os demais membros da comunidade escolar (MATTOS, 2015, p.258).

A possibilidade de agência do indivíduo ocorreria em diversos contextos e seria focada em transformações positivas no local em que o indivíduo está situado, ao invés de uma postura passiva na qual os alunos, na melhor das hipóteses, apenas realizassem questionamentos e reflexões sem, contudo, desenvolverem práticas que remetessem à ação, à mudança e ao protagonismo, conceitos defendidos por Freire (2013).

Almejando, por fim, realizar uma síntese do que foi estudado até o momento, observa-se que nas práticas ou eventos de letramento mencionados anteriormente existe a presença de diferentes gêneros textuais, pertencentes à esfera escolar e a outras esferas sociais. Diversas espécies de textos se fazem presentes no cotidiano de um indivíduo, de modo a ser possível se questionar como esses vários gêneros influenciam o processo de letramento. Dito de outro modo, os gêneros seriam um caminho para o letramento. Eles estão presentes no cotidiano, pois, segundo Bakhtin (1997), existe uma conexão entre o uso da linguagem e da atividade humana: os âmbitos da atividade humana estão sempre relacionados com o uso da linguagem, que se dá por enunciados. Esses enunciados constituem os gêneros do discurso. Em nossa pesquisa, falaremos sobre gêneros textuais presentes nas práticas de letramentos dos alunos, dentro e fora de sala de aula. Buscando responder a estes questionamentos, abordar-se-á no próximo capítulo a relação entre letramento e gêneros textuais e alguns temas-chave no campo de estudo sobre a noção de gênero, como a identificação da existência de diferentes correntes epistemológicas, o foco na corrente do Interacionismo Sociodiscursivo e sua relação com o contexto educacional.

2. GÊNEROS

Como visto na seção anterior, os gêneros textuais estão relacionados às práticas e eventos de letramento dentro e fora da esfera da escola, na medida em que representam um caminho para o letramento. Sua utilização no âmbito escolar é algo prescrito em normatização e diretrizes curriculares, uma vez que permitem um contato maior do estudante com situações cotidianas, podendo propiciar inúmeros benefícios para seu aprendizado.

2.1 O conceito de gêneros

De acordo com Bakhtin (1997), que analisou profundamente a ligação entre gêneros e as relações sociais, existe uma conexão entre o uso da linguagem e a atividade humana, de modo que todos os âmbitos da vida estão sempre relacionados com o uso da linguagem, que se dá por enunciados. Em outras palavras, Bakhtin (1997) entende que todas as esferas estão de alguma forma associadas ao uso da língua e que o uso desta se dá através de enunciados orais e escritos. Dessa maneira, aquilo que é dito sempre está relacionado ao tipo de atividade em que os integrantes estão envolvidos, de modo que atividades e gêneros do discurso são mutuamente constitutivos.

O autor acredita que as pessoas só se comunicam através de gêneros, muitas vezes inconscientemente. Esses são diversos e são apresentados a nós quase da mesma maneira com que nos é apresentada a língua materna, língua que dominamos de maneira livre até iniciarmos os estudos da gramática. Os gêneros são entendidos como tipos relativamente estáveis que se formam no âmbito de cada esfera de atividade humana (Bakhtin, 1997). Bakhtin entende que os tipos são relativamente estáveis ao dar ênfase tanto à historicidade dos gêneros quanto à imprecisão de suas características e fronteiras, uma vez que seu repertório aumenta e se diferencia à medida que uma dada esfera da sociedade fica mais complexa e se desenvolve.

A importância da relação entre o ser humano e o texto é, portanto, uma marca da abordagem dialógica dos gêneros. Nessa perspectiva, o enunciado é entendido como a unidade mínima de composição, sendo o elo da comunicação verbal.

Para Bakhtin (1997), o indivíduo, imerso nas múltiplas dimensões e relações da interação socioideológica vai se estabelecendo discursivamente, de maneira a assimilar vozes sociais e, concomitantemente, suas interrelações dialógicas. O mundo interior

seria uma espécie de microcosmo heteroglóstico, criado a partir da internalização ininterrupta e dinâmica da heteroglossia social. Em outras palavras, o mundo seria uma arena repleta de vozes sociais em suas variadas relações de dissonâncias e consonâncias e, além de tudo, em movimento permanente, pois a interação sociológica acaba por ser um contínuo devir (FARACO, 2009). O enunciado, conseqüentemente, se apresentaria como uma realidade consideravelmente mais dinâmica e complexa do que simplesmente como um objeto que articula as intenções de quem o produz, ou seja, quando se entende o enunciado somente como um veículo univocal e direto pertencente à expressão de uma consciência individual.

Na síntese de Sobral (2005), o dialogismo se faria presente nas obras bakhtinianas de três maneiras diferentes : a) como princípio geral do agir, uma vez que só se age em relação de diferença com relação a outros atos de sujeitos, b) como princípio da produção de discursos e enunciados que provêm de diálogos prospectivos e retrospectivos com outros enunciados/ discursos e, finalmente, c) como maneira específica de composição de discursos / enunciados, fazendo oposição à forma de composição monológica, apesar de que nenhum enunciado seja monológico em sua constituição nos outros dois sentidos do conceito (SOBRAL , 2005, p. 106). O dialogismo estaria relacionado, também, ao conceito de atitude responsiva ativa, caracterizado pela ideia de que um indivíduo está sempre interagindo com o discurso e não permanece em uma postura passiva, na qual o mesmo não reage. Nas palavras de Bakhtin (1997),

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grã dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 1997, p.291).

É possível compreender que, mesmo que um ouvinte acabe, aparentemente, não reagindo ao texto, o ato de não ter nenhuma reação seria, também, uma resposta. Compreende-se que a linguagem, para o autor, não seria algo estático e se adaptaria a diferentes situações.

Bakhtin (2006) ainda salienta que se comete um equívoco ao afirmar que a língua, como sistema de regras incontestáveis e imutáveis, tem existência objetiva. No entanto, existe uma relação de objetividade ao se falar que a língua constitui, relativamente à consciência individual, um sistema de normas que não se altera, que é o modo de existência da língua para os membros de determinada comunidade linguística. Essas normas, no entanto, são inseparáveis de ideologias, uma vez que a língua por si só é inseparável de ideologias. Segundo o autor:

A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. Para se separar abstratamente a língua de seu conteúdo ideológico ou vivencial, é preciso elaborar procedimentos particulares não condicionados pelas motivações da consciência do locutor (BAKHTIN, 2006,p.97).

O texto refletiria, também, a inseparabilidade entre ideologia e língua. A biografia de um homem de classe média alta, por exemplo, com o título de herói, poderia ser interpretada de diferentes maneiras por indivíduos de classes sociais distintas, tomando-se por análise a concepção que essas pessoas possuem acerca do conceito de herói.

Os gêneros textuais representariam, também, as situações do cotidiano e propiciariam proximidade entre o universo do ouvinte e o conteúdo do gênero. Logo, entendendo que são inúmeras esferas de atividade humana, a quantidade de gêneros existentes é, também, vasta. Entre esses gêneros, alguns são mais formais e outros, menos, embora a diferença entre primário e secundário não seja baseada somente no grau de formalidade, conforme explicita Machado (2016):

[...] Bakhtin distingue os gêneros discursivos primários (da comunicação cotidiana) dos gêneros discursivos secundários (da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita). Trata-se de uma distinção que dimensiona as esferas e uso da linguagem em processo dialógico-interativo. Os gêneros secundários- tais como romances, gêneros jornalísticos, ensaios filosóficos- são formações complexas porque são elaborações da comunicação cultural organizada em sistemas específicos como a ciência, a arte, a política (MACHADO, 2016, p.155).

É importante frisar que Bakhtin não estabelece hierarquia ou grau de importância acerca dos gêneros primários e secundários. Essa caracterização está baseada na elaboração de seus códigos culturais, de acordo com a citação acima.

Ademais, os secundários não são refratários aos primários. É possível, por exemplo, que um gênero do cotidiano possa entrar para o âmbito da ciência ou da arte, por exemplo. Existiria, portanto, uma fluidez nesses conceitos relacionada às práticas sociais de um indivíduo.

Outro ponto sobre os gêneros é que a amplitude dos estudos levou à criação de diferentes correntes epistemológicas que, longe de representarem uma concorrência entre si, podem atuar como partes dialógicas sobre o referido tema. Entende-se que as teorias de gênero não podem ser classificadas com muita facilidade em taxionomias fechadas. “Há muito mais um diálogo (crescente) do que um jogo de oposições claras entre esses trabalhos” (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005, p. 8-9).

Segundo esses autores, é possível organizar as teorias sobre gêneros em três grupos, levando em consideração a compatibilidade que os estudos possuem entre si. São as abordagens sociossemióticas, que apresentam aportes da teoria textual, das análises críticas e da teoria sistêmica, as abordagens sociorretóricas, nas quais se estudam teoria de texto, as posições etnográficas sobre o discurso e, por fim, as abordagens sociodiscursivas, cujos trabalhos focam em um viés mais social da linguagem. Optei, neste trabalho, pelo foco maior nesta última abordagem pelo fato de a mesma possuir um olhar mais voltado para as questões pedagógicas, campo de estudo ao qual esta pesquisa se vincula.

Percebe-se, também, que os gêneros têm ganhado significativo papel nas discussões sobre língua e sociedade, em geral. Se antes havia um foco maior em aspectos voltados para a classificação e sistematização, a ênfase nos estudos sobre seu papel comunicativo na sociedade ganhou maior amplitude, como afirmam Askehave; Swales (2009):

De fato, os grandes avanços dos últimos anos não têm surgido de uma maior sofisticação na categorização de gêneros nem de critérios consequentemente mais rigorosos para se determinar sua filiação, mas de uma ampla variedade de estudos que têm aprofundado e ampliado nossa compreensão dos papéis do discurso na sociedade contemporânea (p.222).

Dessa forma, novos horizontes sobre esses referidos papéis do discurso na sociedade são descortinados, na medida em que se percebe maior complexidade e profundidade em sua função comunicativa. Longe de serem entidades formais, os gêneros são formas verbais de ação social estáveis relativamente, e que ocorrem em textos de comunidades de práticas sociais e de específicos domínios discursivos

(MARCUSCHI, 2002). Um anúncio publicitário, por exemplo, possui peculiaridades e características distintas de um texto jornalístico, levando em consideração variáveis entendidas como mais visíveis, como o contexto social e finalidade, bem como influenciadores não tão visíveis, como o propósito de manipular o público alvo, como afirma Bhatia (1993), ao mencionar o exemplo de repórteres experientes que conseguem, de maneira sutil, insuflar seus pontos de vistas políticos disfarçados de um noticiário objetivo.

Entendendo que os gêneros textuais são representações do cotidiano, dialógicos, demandando do receptor interpretações e capacidades distintas na realização do texto, sua relação com a questão do letramento é estreita.

Com relação aos gêneros textuais no contexto escolar, Kleiman (2000) explica que nos trabalhos com gêneros “as práticas de letramento decorrem de um interesse real na vida dos alunos, servindo para atingir algum outro fim que vai além da mera aprendizagem da língua, no seu aspecto formal (p.238)”. Ensinar os gêneros seria, portanto, por assim dizer, um caminho, uma maneira de se atingir o letramento. Além disso, como o letramento está associado ao contexto social de cada indivíduo, os gêneros não permanecem estáticos, podendo mudar, uma vez que a comunicação na sociedade ocorre de modo dinâmico e sofre alterações no decorrer do tempo.

É de se salientar ainda que esses gêneros não podem ser considerados como sendo estáticos dado que vão sendo adaptados às situações sociocomunicativas, pois, ao realizar uma ação de linguagem, o agente confronta suas próprias representações da situação vivida com as representações já cristalizadas por formações sociais outras (CRISTOVÃO, 2015, p.37).

O estranhamento e o diálogo seriam, dessa forma, algo positivo proporcionado pelo contato com os gêneros textuais. Além disso, o aspecto dialógico da abordagem com gêneros pode assumir, segundo a visão bakhtiniana, construções conjuntas, uma vez que “viver dialogicamente significa estar aberto a novos conceitos, novas ideias, novas perspectivas e, portanto, a aqueles que são diferentes de nós” (SHIELDS, 2007, p.9). O dialogismo inerente aos gêneros estaria, pois, em convergência com alguns pressupostos do letramento crítico, pautado no entendimento do outro e na compreensão das diferenças. Percebe-se que essa visão de gênero está relacionada às abordagens sociodiscursivas.

Estamos discutindo, até o presente momento, as vantagens de se trabalhar com a perspectiva de gêneros textuais para desenvolver os letramentos. Com relação à abordagem com gêneros no ensino de língua estrangeira, acredita-se que, além de proporcionar a reflexão e o diálogo sobre aspectos linguísticos e sociais, os mesmos possibilitariam o contato dos estudantes com diferentes composições textuais da língua estrangeira, ligadas ao cotidiano ou não, promovendo maior imersão no idioma e evitando atividades artificiais ou discrepantes de seu universo.

Na vida real, a criança encontra-se imersa em um mundo de gêneros, sendo, pois, relevante que ela aprenda a lidar com eles e a interagir por meio deles (também em LI) em diferentes situações e campos, de modo apropriado e criativo (ROCHA in DIAS; DELL'ISOLA, 2012, p.285).

O trabalho com letras de músicas (lyrics), trechos de textos de vídeo game, blogs, artigos da internet seriam algumas das diversas possibilidades de trabalho com gêneros em sala de aula na disciplina de Língua Estrangeira Moderna, além dos convencionais, como relatos, resumos, entre outros, que acabariam por contribuir para a formação da consciência crítica e linguística do indivíduo.

No âmbito do ensino de língua inglesa, a abordagem com gêneros não somente abarcaria a aquisição da língua, mas também propiciaria o contato dos alunos com contextos sociais e culturais distintos. Tilio (2012) entende que a discussão sobre o ensino de línguas por gêneros discursivos tem aumentado devido à percepção da função social que a língua estrangeira possui como forma de atuação no mundo. Tilio (2012) salienta, ainda, que o engajamento crítico na sociedade contemporânea demanda, de forma progressiva, o domínio de habilidades comunicativas que possibilitam a um indivíduo interagir, participar do mundo e se comunicar. O uso da língua estrangeira de forma plena permitiria ao indivíduo atuar no mundo e modificá-lo. O gênero seria, para tanto, uma ferramenta importante.

Schneuwly (2004), levando em consideração a relação entre ensino e gêneros, entende que este último é um instrumento de articulação entre o individual e o social. É, também, instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e aprendizagem, um mega instrumento que serve como apoio no trabalho, escola e na própria mediação da atividade dos seres humanos no mundo. Todas as nossas ações são mediadas por gêneros.

Dolz; Abouzaid (2015) apontam várias justificativas para se trabalhar com gêneros no ensino. Em primeiro lugar, gêneros textuais permitem que haja uma representação das convenções que dirigem um grupo de textos para uma comunidade cultural. O professor, ao apresentar um conto de fadas aos alunos, faz com que estes passem a conhecer diversas informações sobre essa família de gêneros, como marcadores linguísticos, bem como elementos próprios como intriga, ficção, etc.

Uma segunda razão é a de que a dinâmica dos atos de comunicação e condições é orientada por determinadas convenções sociais. Uma entrevista radiofônica, por exemplo, despertaria o questionamento dos leitores sobre a identidade de seus interlocutores, o programa de que participam, seu público destinatário, entre outros. Além dessas justificativas, os autores mencionam outros pontos positivos de se trabalhar gêneros no ensino, como a possibilidade de se utilizar conteúdos temáticos particulares a cada gênero. Em um artigo enciclopédico sobre vulcões, seria possível abordar personagens mitológicos como Vulcano, filho de Jupiter, por exemplo.

Outra possibilidade é a de se trabalhar as configurações das unidades linguísticas concernentes aos grupos de gêneros, permitindo a antecipação das estruturas da língua que poderão ser trabalhadas em sala de aula. Um exemplo disso são as receitas de cozinha, que permitiriam um trabalho com o modo imperativo.

No nível da recepção, a configuração das unidades linguísticas permite a identificação do gênero, e os encadeamentos cotextuais permitem ver a organização formal e a semântica que rege a compreensão do texto. No nível da produção, elas fornecem convenções formais reguladoras da inteligibilidade do texto produzido (DOLZ; ABOUZAIID,2015, p.9) .

Em outras palavras, tanto na produção quanto na recepção, existem benefícios linguísticos para os alunos. Entretanto, percebe-se que o papel dos textos trabalhados em sala de aula na perspectiva do gênero vai muito além das questões puramente linguísticas. A análise crítica se faz presente nesse momento, e a própria escolha que o professor faz sobre o texto a se trabalhar em sala de aula pode remeter a questionamentos. De acordo com Bawarshi; Reiff (2010):

Reconhecer que os gêneros são socialmente situados e culturalmente condicionados é reconhecer que eles carregam consigo crenças, valores e ideologias de determinadas comunidades e culturas. Isso se estende aos gêneros prescritos pelos professores, enfatizando a importância de se ensinar uma conscientização crítica de gêneros (p.237).

Buscando resumir o que foi visto até o presente momento, conclui-se que o conceito de letramento não está associado ao nível de erudição de um indivíduo, mas às práticas de escrita e leitura que o mesmo está inserido em seu contexto social. Os gêneros textuais seriam um caminho para o letramento, visto que, segundo a visão bakhtiniana, gêneros refletem as diversas esferas da sociedade que estão, por sua vez, sempre relacionadas à utilização da língua, através de enunciados escritos e orais.

3. METODOLOGIA ADOTADA

Tendo em vista nossos objetivos gerais e específicos, esta é uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, com diversos instrumentos de pesquisa caracterizados pela aplicação de questionários, observação de aulas e entrevistas semi-estruturadas com os alunos e o professor responsável pela turma.

Com relação ao lócus de pesquisa, a escola pública escolhida como cenário da pesquisa foi fundada no ano de 1965 e possui, atualmente, mais de 1300 alunos matriculados em turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio e 89 professores efetivos em regime de dedicação exclusiva, além de 11 substitutos. De acordo com seu site oficial, o colégio é voltado para a formação do cidadão criativo, crítico e compromissado com a edificação de uma sociedade mais fraterna, livre e justa. Em sua filosofia constam, pois, princípios como o destaque para a construção do conhecimento como tarefa primária da escola, o compromisso com um programa associado às diversas áreas e disciplinas, incentivo ao trabalho interdisciplinar, entre outros.

O foco desta pesquisa será uma turma de 30 alunos do 1º ano do Ensino Médio. Escolheu-se trabalhar somente com esta turma devido ao cronograma curto e a maior compatibilidade dos horários das aulas com os do pesquisador. A turma é composta por alunos na faixa etária média de 15 anos, de bairros e classes sociais distintos, haja vista que o método de entrada no colégio é através de sorteio.

Antes de iniciar a pesquisa no colégio, tivemos nosso projeto aprovado pela Plataforma Brasil e distribuímos termos de compromissos aos alunos, seus responsáveis e o docente responsável pela turma, buscando resguardar os participantes e a nós mesmos de qualquer dano. Além disso, substituímos os nomes dos participantes por nomes fictícios, com o intuito de preservar suas identidades.

As etapas da pesquisa foram observação, aplicação de questionários com os alunos e entrevistas com o professor e os alunos. Acreditamos que a utilização desses três instrumentos de pesquisa proporcionaram melhor acuidade na triangulação dos dados e permitiram observar o problema de pesquisa sob diversos ângulos.

Na observação, buscamos responder ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que é o de examinar as percepções sobre as práticas de letramento de que os alunos e professor participam no contexto de sala de aula de língua inglesa. Com os questionários e entrevistas, tivemos percepções, também, das práticas de letramento que

ocorrem fora da sala de aula, buscando responder aos outros dois objetivos específicos desta pesquisa, visando, assim, responder ao objetivo geral.

A etapa da observação se iniciou no dia sete do mês de março de 2018 e ocorria duas vezes por semana, às quartas e sextas feiras. As aulas tinham duração de aproximadamente quarenta e cinco minutos de aula e a turma era composta pelos trinta alunos e o professor. Este, com mestrado e doutorado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professor efetivo da escola e leciona para as turmas de Ensino Fundamental e Médio.

Os questionários foram entregues aos 30 alunos da turma observada, objetivando conhecer as práticas de letramento em língua estrangeira que os alunos possuem fora do contexto escolar. Foram entregues, também, termos de consentimento para os responsáveis dos alunos que tinham menos de 18 anos, com o propósito de assegurar que os mesmos estavam de acordo com a participação na pesquisa. Infelizmente, apenas 18 termos foram devolvidos ao pesquisador devidamente assinados. O universo de participantes, conseqüentemente, foi reduzido a 18, além do professor.

As entrevistas com os alunos foram gravadas e realizadas com cinco alunos concomitantemente, em uma área aberta do colégio, visando ter maior espontaneidade e deixar os jovens mais confortáveis com a situação. Com o professor, conseguimos entrevistá-lo brevemente, por cerca de sete minutos, visto que a rotina do mesmo é intensa e, naquele momento, acontecia sua aula com a turma.

Com relação à compilação dos dados da entrevista, utilizamos o software “Excel” na tabulação dos questionários, com o intuito de gerar gráficos para melhor interpretar os dados. Na observação, criamos um diário, onde anotávamos os pontos importantes e percepções da aula. Nas entrevistas, transcrevemos as partes que davam respostas aos nossos questionamentos. Em seguida, construímos o corpo do texto, associando as informações que tínhamos e triangulando os dados.

Buscando embasamento teórico com relação às ferramentas de pesquisa utilizadas neste trabalho, trazemos alguns aspectos da pesquisa qualitativa, que segundo Godoy (1995), permite um olhar mais holístico para o cenário de investigação:

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de

dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995).

Em outras palavras, a pesquisa qualitativa é entendida como um método de investigação que analisa a natureza subjetiva do objeto (ANDRÉ, 2005).

Optou-se por instrumentos ligados à pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, porque se crê que este tipo de pesquisa permite que nuances não perceptíveis em pesquisas quantitativas possam ser captadas, além de ser muito importante para o campo educacional. André faz uma ressalva com relação à fronteira entre pesquisa quantitativa e qualitativa que, segundo a autora, é muito tênue. A mesma entende que:

O uso do termo “pesquisa quantitativa” para identificar uma perspectiva positivista de ciência parece-me no mínimo reducionista. Associar quantificação com positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas. Se, por exemplo, faço um trabalho de pesquisa que pretende caracterizar os alunos que frequentam o curso noturno de formação para o magistério, embora eu use dados quantificáveis como idade, nível socioeconômico, trajetória escolar, ocupação, a leitura desses dados não necessariamente seguirá uma linha positivista. Nem eu afirmarei que os instrumentos são neutros ou que os métodos de amostragem me permitem generalizar os resultados rigidamente para a totalidade (ANDRÉ, 2005, p.21)

Em nosso trabalho, por exemplo, os questionários, ferramentas de pesquisa associadas a uma abordagem quantitativa, permitiram que tivéssemos um primeiro contato com algumas práticas dos estudantes, que reduzíssemos nosso campo de atuação e buriássemos alguns resultados para, em seguida, realizar entrevistas com cinco estudantes, haja vista que o tempo não iria permitir que entrevistássemos todos.

Gatti; André (2011) afirmam que o uso dos métodos qualitativos trouxe ampla e vasta colaboração para o avanço do conhecimento no âmbito educacional, possibilitando a melhor compreensão dos processos escolares, de relações, de aprendizagem, de processos culturais e institucionais, de sociabilidade, o cotidiano escolar em suas implicações múltiplas, as mudanças e resiliência que fazem parte das ações educativas.

Alguns pontos importantes desta contribuição são: a) a introdução, por parte dos pesquisadores em educação, de posturas de investigação mais flexíveis e com maior adaptação para estudos de processos culturais e micro-sócio-psicológicos, possibilitando a iluminação de aspectos e processos antes ocultos por estudos quantitativos; b) o

entendimento de que a interpretação e compreensão de grande parte das questões e problemas educacionais envolvem a utilização de tratamentos multidimensionais e enfoques multi/inter/transdisciplinares; c) o foco sobre os atores em educação, isto é, a possibilidade de os pesquisadores retratarem a perspectiva do sujeito; d) a compreensão de que o processo de pesquisa é influenciado pela subjetividade, sendo necessário controlar esta última (GATTI; ANDRÉ, 2011).

Além desses quatro aspectos, outros aspectos ganham nova conotação com o uso da abordagem qualitativa, como uma compreensão mais profunda e com enfoques múltiplos acerca do fracasso escolar, a compreensão de questões educacionais atreladas a preconceitos sócio-cognitivos das naturezas distintas, debates sobre equidade e diversidade e o foco na importância dos ambientes comunitários e escolares. As autoras ainda salientam que:

[...] os acontecimentos da sala de aula só podem ser entendidos no contexto em que ocorrem e são permeados por uma multiplicidade de significados que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 32).

Os contextos dos estudantes e suas vivências pessoais são, pois, muito importantes quando se utiliza a pesquisa qualitativa no campo da educação. É preciso levar, também, em consideração que existem relações entre os alunos, bem como a comunidade e o docente. Questionamo-nos se essas relações poderiam e deveriam ser valorizadas durante a pesquisa. André entende que:

O estudo da dinâmica de sala de aula precisa levar em conta, pois, a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos. Isso significa, por um lado, considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extraescolar). Por outro lado, significa analisar os conteúdos e as formas de trabalho em sala de aula, pois só assim se poderá compreender como a escola vem concretizando a sua função socializadora (ANDRÉ, 2005, p.37).

Ou seja, são muitas as variáveis que influenciam na pesquisa qualitativa em sala de aula, perpassando o ambiente de sala de aula e levando em consideração, inclusive, redes de relações extra-escolares.

Sobre a observação, é importante constatar que “é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade” (MARCONI; LAKATOS, 2003 p.190-191). Além disso, abarca as ações de ver e ouvir, buscando examinar fenômenos e fatos que se deseja estudar. A observação é muito importante em pesquisas no contexto escolar. Segundo André (2005):

O processo de investigação da sala de aula se fará basicamente por intermédio da observação direta das situações de ensino-aprendizagem, assim como por meio da análise do material didático utilizado pelo professor e do material produzido pelo aluno (p.37).

No contexto da pesquisa, tal ferramenta é importante, pois permite captar nuances e aspectos delicados cruciais para a análise de dados, associados ao comportamento dos indivíduos. A opção pela utilização de entrevistas e observação possibilitou maior interpretação da pesquisa, fazendo com que novas perspectivas possam ser aceitas e entendidas no momento da análise de dados. De acordo com André (2005):

Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo. A observação participante e as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação organização do universo estudado (p.38).

Com relação à entrevista semi-estruturada e ainda de acordo com Marconi;Lakatos, 2003, as perguntas são elaboradas com antecedência, todavia, com liberdade para alterar a disposição das perguntas, mudar a ordem ou realizar algum acréscimo. Lançou-se mão das entrevistas com os estudantes na tentativa de coletar dados sobre suas percepções nas aulas de inglês. Por isso, foram feitas perguntas visando depreender o que os alunos pensam sobre as aulas, do que eles sentem falta e o que gostariam que mudasse nas disciplinas, sempre com vistas a investigar as suas práticas de letramento. Por outro lado, buscou-se captar do professor sua concepção sobre letramento, no que o mesmo se baseia ao planejar suas atividades e qual sua opinião acerca de sua disciplina para a formação dos alunos. As perguntas foram feitas com o intuito de se perceber a consciência do professor com relação ao ensino, se são

levados em consideração os aspectos sociais, ou somente uma visão focada mais em pontos linguísticos.

4. ANÁLISE DE DADOS

4.1 Observação das aulas

A observação em sala de aula foi realizada entre os meses de março e julho, na turma de inglês do primeiro ano do Ensino Médio. Nos primeiros dias de observação em sala de aula, notou-se que o professor organizou os alunos em duplas, segundo seus níveis de conhecimento linguístico. Aquele (a) que possuía um nível de compreensão mais avançado se juntava a outro (a) para ajudá-lo (a) nas atividades durante as aulas. Por isso, o professor sondava, de antemão, quem faz ou havia feito cursos de idiomas, além de observar como a turma reagia ao conteúdo nos dias iniciais, como uma avaliação diagnóstica de forma indireta.

O livro adotado, elaborado pela editora Macmillan, se chama “On track 1” e não pertence ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A dinâmica das aulas possuía certa regularidade, de modo que o docente trabalhava na maioria das vezes com o livro didático e vez ou outra trazia textos impressos e atividades que trabalhavam a parte da escuta (listening). O mesmo também complementava exercícios do livro, acrescentando perguntas no quadro negro e pedindo aos alunos para copiarem e responderem em seus cadernos. Quando questionado sobre o motivo dessa prática, o professor respondeu que entende ser importante que os alunos escrevam e copiem manualmente para que possam praticar, uma vez que acredita que os mesmos não possuem muito contato com a escrita manual e formal atualmente, devido, entre outros fatores, ao advento das novas tecnologias de informação. Ademais, o mesmo acredita que o colégio em que estudam, por ser um colégio de aplicação, reflete, de certa forma, a realidade dos colégios públicos brasileiros, onde ainda se escreve no quadro devido à ausência de recurso financeiro para que todos os textos sejam disponibilizados em forma de impressão.

Lembrando, porém, da ideia de Scribner (1984) de que o letramento consiste em um produto da transmissão social e que sua definição deva levar em conta um entendimento do que seja letramento em certo contexto social, entende-se ser válida a adaptação do conteúdo escolar ao cotidiano dos alunos, trazendo, assim, o conteúdo escolar para sua realidade. Além disso, segundo a constatação de Rojo (2009) de que a escola pública sofreu mudanças e que a presença de letramentos vernaculares como o

rap e o funk estariam presentes de forma mais notável no ambiente escolar, a incorporação destes letramentos vernaculares seria, além de inevitável, algo natural.

Observou-se nas aulas, também, que o docente procura estimular a todo o momento os alunos a compreenderem e falarem a língua inglesa, se utilizando, para isso, de certas estratégias didáticas. O mesmo explica, em inglês, as diretrizes para a realização das atividades, bem como a matéria de algum conteúdo gramatical. Quando percebe que alguns discentes não compreenderam ou ficaram com dúvida em algo que disse, o mesmo tenta dar exemplos e situações envolvendo os próprios estudantes. Se ainda percebe a presença de dúvidas, como último recurso, explica a palavra em português ou pede para que o colega de dupla explique o conteúdo para o outro que está com dificuldade.

Outra estratégia utilizada é a leitura e repetição em voz alta por parte dos alunos dos enunciados dos exercícios bem como de palavras novas que surgem. É comum, pois, a turma toda repetir algo que o professor fala e que os exercícios sejam corrigidos de forma oral e no quadro para que se pratiquem a pronúncia e a escrita. O professor também fazia perguntas que não estavam nos livros aos alunos, geralmente quando estava introduzindo um assunto novo. Dessa maneira, era possível observar sua pronúncia e seu grau de entendimento da língua. Nesses momentos, constatou-se que alguns demonstravam não entender o que estava sendo perguntado e outros conseguiam responder com facilidade. No primeiro caso, era pedido que algum colega o ajudasse, ou mesmo explicasse em português o assunto.

Sobre a condução das aulas, o professor pedia exemplos aos estudantes e ilustrava o conteúdo com situações cotidianas, visando garantir um melhor aproveitamento do conteúdo..

Outro ponto constatado durante a observação foi o de que o docente percebia certos momentos em que podia abordar alguns conteúdos da língua que não estavam previstos na aula do dia ou que não eram o foco da lição, mas que surgiam espontaneamente. Nessas ocasiões, ele interrompia momentaneamente o que estava explicando, abordava o que surgia e, então, voltava à explicação anterior. Exemplos disso ocorreram quando o mesmo explicou aos estudantes as diferenças entre os termos “weather” e “climate” em inglês ou quando treinou com eles a pronúncia dos números ordinais.

Apesar da dedicação e esforço percebidos em sala de aula por parte de aula, notou-se que o foco das aulas é quase todo voltado para a aprendizagem da língua e da

maneira correta de se falar e se escrever, algo que converge com a ideia de Edmundo (2013) de que o tipo de ensino que ratifica valores culturais dos falantes de uma nação e que designa a maneira de pronúncia desse falante como parâmetro para a normatização da língua é uma questão que deve ser repensada acerca do ensino de Língua Estrangeira Moderna nas instituições escolares.

Com relação à maneira como as avaliações são conduzidas, observou-se que o docente aplica uma avaliação escrita que mensura o nível de compreensão de texto e conhecimento léxico-gramatical e uma prova que mede as habilidades associadas à escuta (listening). Nessa prova, um áudio é passado certo número de vezes (geralmente duas), e os alunos precisam responder às informações contidas em uma folha de papel e entregar no final da aula. Além disso, os deveres em cadernos também são avaliados.

Outra constatação concernente ao modo de avaliação em sala de aula foi a de que o modelo autônomo se fez mais presente do que o modelo ideológico, algo já apontado por Street (1984) ao afirmar que o primeiro tem sido um campo preponderante da teoria desenvolvimental e educacional. Bunzen (2014) também corrobora essa ideia ao mencionar as políticas internacionais e nacionais de educação e como o método de avaliação somativo ainda é dominante no contexto brasileiro, caracterizado pela aferição de conhecimentos cognitivos através de meios tradicionais como trabalhos e provas.

Levando em consideração a observação realizada entre os meses de março e julho, constatou-se um maior foco nos aspectos estruturais da língua como vocabulário, gramática, compreensão de texto, pronúncia e escuta (listening). As atividades em sala de aula, bem como os trabalhos e avaliações eram voltados para essa finalidade, associada ao conceito de Street (1993) sobre letramento autônomo.

Também não se constatou estímulos à reflexão crítica, problematizações inerentes à disciplina, tais como xenofobia, preconceito linguístico, hegemonia cultural, entre outros, no período de observação das aulas e que fariam parte do letramento em língua inglesa, de acordo com Seabra (2007), que entende que o mesmo levaria a uma consciência das diferenças entre culturas e o pensamento crítico concernentes aos significados e acontecimentos do contexto social com o qual os aprendizes se deparam.

Acredita-se, do ponto de vista da observação em sala de aula, que a valorização de outros aspectos ligados ao letramento ideológico, como problematizações, empoderamento e autonomia dos estudantes poderiam ter sido mais bem trabalhados, além do foco em aspectos linguísticos. Estes, por sua vez, foram bem elaborados e

planejados pelo docente, de maneira que se percebeu que grande parte da turma conseguia entender e elaborar estruturas complexas da língua inglesa.

4.2 Questionários com os alunos

A ideia do questionário no anexo deste trabalho era a de ter percepções sobre as práticas de letramento dos quais os alunos participam e, ao mesmo tempo, conhecê-los melhor para, em um segundo momento, aprofundar a pesquisa com entrevistas com alguns dos alunos selecionados, com base nas respostas dos questionários que despertassem dúvidas ou motivassem maiores reflexões.

As perguntas do questionário foram realizadas com o intuito de perceber especificamente as práticas de letramento em língua estrangeira. Para isso, foram feitas quatro perguntas sobre a maneira como os alunos se relacionam com a língua inglesa.

A primeira pergunta indagava a frequência com que os alunos utilizam o inglês em suas vidas. Foram dadas onze situações cotidianas, sendo que a última estava em branco para que os mesmos pudessem completá-la com alguma situação que acharam não ter sido contemplada. Os estudantes deveriam marcar se utilizam o inglês nas situações do dia a dia: frequentemente, às vezes, raramente ou nunca. 33,3% dos alunos marcaram a primeira opção, 44,4% marcaram a segunda. As duas últimas tiveram 11% cada uma. É possível ver que, de acordo com essas marcações, que os contextos de uso da língua que envolvem tecnologia e recursos multimídia são aqueles em que os estudantes mais utilizam o inglês. Isso corrobora a ideia de Rojo (2012) de que o rápido advento das tecnologias e de novas práticas sociais de escrita e leitura demandam por parte da escola trabalhos que foquem uma abordagem ligada a essa realidade. Assistir a programas, filmes e séries faz parte das práticas de letramento em inglês da maioria dos participantes, como se pode ver no gráfico abaixo:

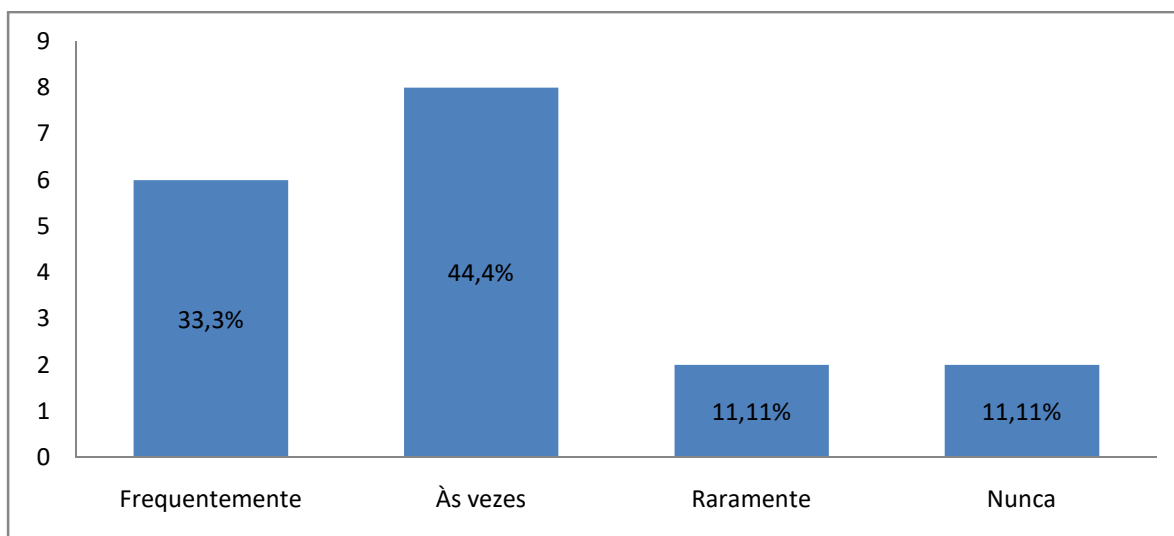


Gráfico 1 - Com que frequência você usa o inglês para assistir programas, filmes e séries?

No gráfico 2, os entrevistados responderam com que frequência usam o inglês para conversar pessoalmente. As opções de marcação eram “frequentemente”, “às vezes”, “raramente” e “nunca”, como visto logo abaixo.

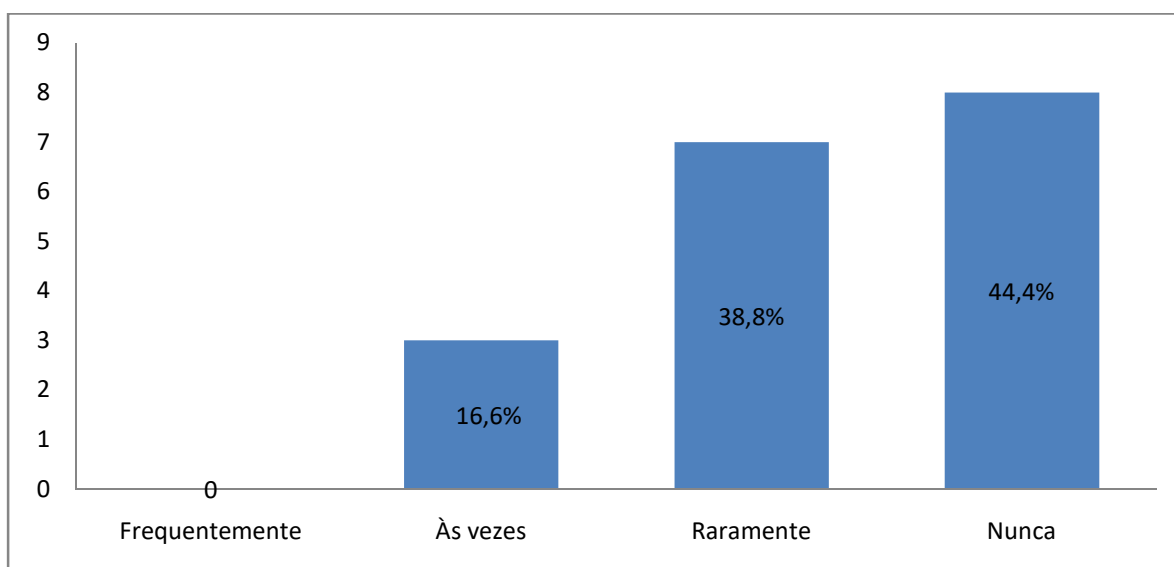


Gráfico 2 - Com que frequência você usa o inglês para conversar com amigos pessoalmente?

Não houve marcações no campo “frequentemente”, 16,6% em “às vezes”, 38,8% em “raramente” e 44,4% em “nunca”. De fato, as tarefas que envolvem produção tiveram menos adesão do que as outras. Isso pode estar relacionado com a ideia de Selinker (1972) de que o aprendiz, ao se expor a uma nova língua, passa por um período

de “silêncio”, em que ainda está se habituando a novas informações. No caso da comunicação pessoal com os amigos, tal atitude torna-se ainda mais rara, talvez por falta de oportunidades para praticarem o inglês em seu cotidiano.

O próximo campo analisado foi a frequência com que os estudantes utilizam o inglês para postar em redes sociais, conforme mostra o gráfico 3.

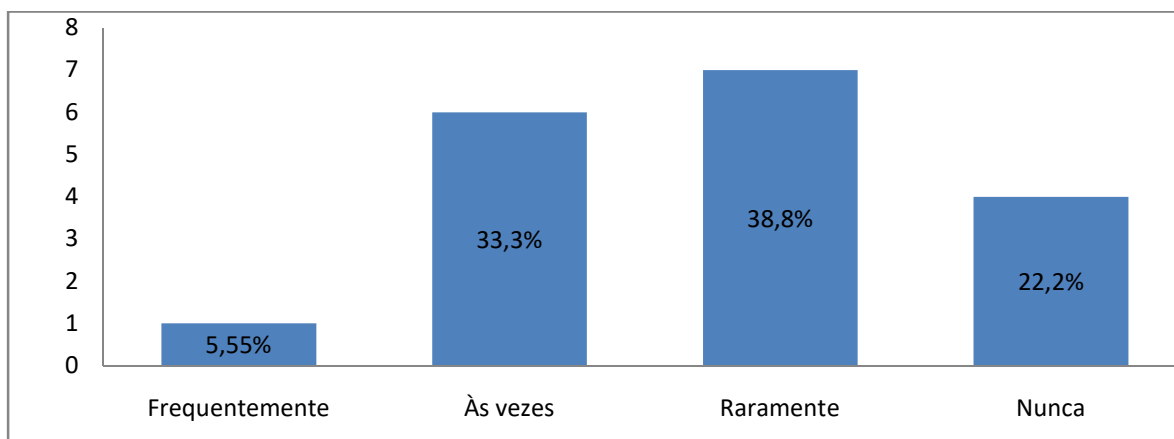


Gráfico 3 - Com que frequência você usa o inglês para postar em redes sociais?

Percebemos que houve 5,55% no campo “frequentemente”. No entanto, foram 33,3% em “às vezes”, 38,8% em “raramente” e 22,2% em “nunca”. Isso pode ser um reflexo do conhecimento linguístico desses alunos, como visto em Mattos (2015). Mesmo com a escola ofertando a disciplina de inglês desde as séries iniciais, é possível que o manejo da língua ainda não seja suficiente para postagens nas redes sociais.

Buscou-se, também, analisar a frequência com a qual os entrevistados utilizam o inglês para ler textos literários, conforme mostra o gráfico 4:

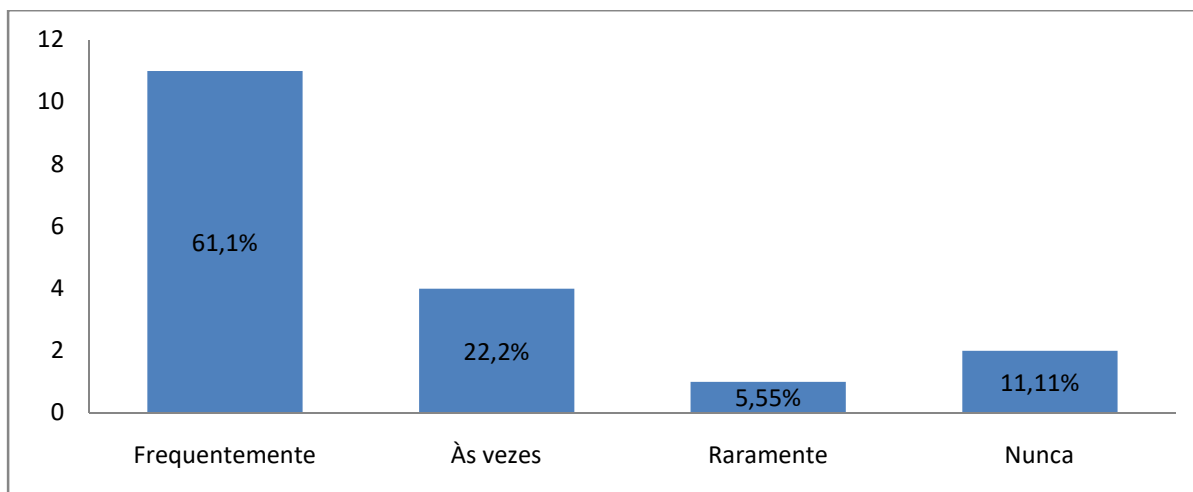


Gráfico 4 - Com que frequência você usa o inglês para ler textos literários?

Algo inusitado ocorreu com relação à frequência do inglês nos textos literários. Os gêneros secundários, que são aqueles entendidos como mais complexos (Bakhtin, 1997), também fazem parte dos letramentos dos entrevistados. 61,1% dos alunos responderam que frequentemente utilizam o idioma para ler contos, poesia, entre outros, 22,2% marcaram “às vezes”, 5,55% escolheram a opção “raramente” e 11,11% marcaram “nunca”, como visto no gráfico acima. Em um segundo momento de pesquisa, na entrevista, constatou-se que os alunos possuem, de fato, vivências muito ricas com textos literários, algo que poderia ser mais bem aproveitado em sala de aula. Um modelo disso é o da aluna Fabiana², que lê a mesma obra em inglês e português para realizar comparações entre as duas e aprimorar seu entendimento sobre a história. Segundo a mesma:

A maioria dos livros que eu leio são primeiro lançados nos Estados Unidos e aí (sic) eles demoram para poder chegar no Brasil. E aí eu não tenho paciência para poder esperar. Aí eu tenho que comprar eles em inglês para poder ler mais rápido. E tem livro também que às vezes eu gosto muito dele e já li mais de uma vez, aí para poder falar que é uma coisa diferente, eu compro em inglês para poder ler ele.

Houve, também, sugestões por parte desses alunos em realizar trabalhos com textos e livros. O professor poderia, por exemplo, realizar alguma atividade envolvendo livros literários em sala de aula, algo que, a nosso ver, teria boa aceitação por parte dos alunos.

² Utilizamos nomes fictícios neste trabalho, com o intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

Com relação à leitura de textos em inglês na internet, grande parte dos entrevistados possuem tal prática às vezes, conforme mostra o gráfico 5, logo abaixo. 16,6% dos alunos marcaram a opção “frequentemente”, 50% marcaram “às vezes”, 11,11% marcaram “raramente” e 22,22% marcaram a opção “nunca”.

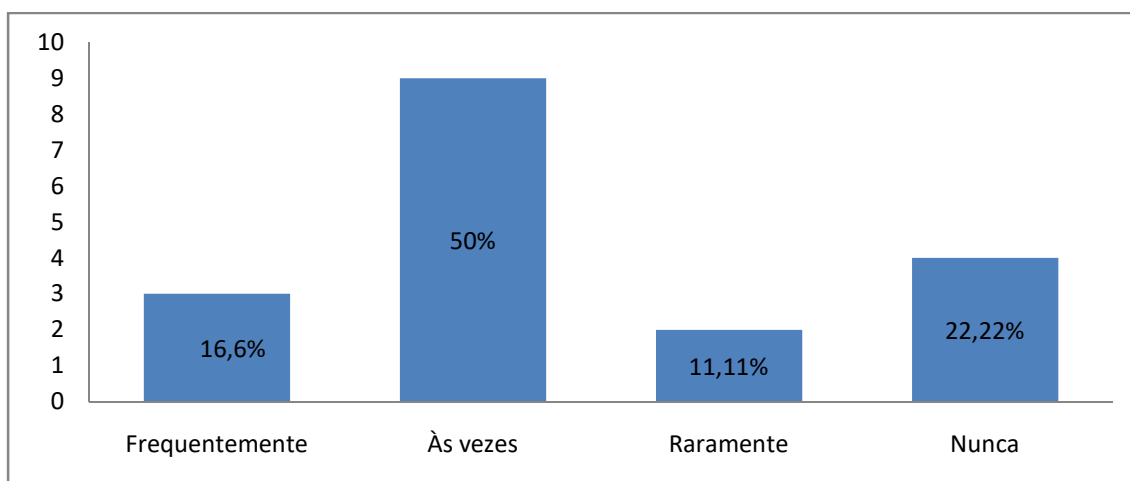


Gráfico 5 - Com que frequência você usa o inglês para ler textos na internet?

Mais uma vez, vemos que as tecnologias de informação e comunicação possuem papel fundamental em suas práticas de letramento. Rojo (2012) explica que a chegada cada vez mais rápida e intensa de tecnologias como celulares, tablets e computadores, que relacionam textos circulantes e multissemióticos demandam trabalhos da escola que foquem nessa realidade. A internet permite maior contato e circulação dos textos em língua inglesa. Almejando maior objetividade e clareza sobre a natureza desses textos, perguntamos a cinco alunos quais seriam esses textos. Obtivemos variadas respostas, como poemas do aplicativo Instagram, textos em fóruns, tutoriais de jogos, entre outros. Isso mostra possibilidades de trabalho em sala de aula com diferentes gêneros textuais presentes na internet e corrobora as ideias de Bakhtin (1997) sobre os aspectos sociais do gênero que diz que todos os âmbitos da atividade humana estão sempre relacionados com o uso da linguagem. Nas situações cotidianas, os estudantes sempre se comunicam, interagem, dialogam com o outro, oralmente, ou por escrito, através de algum gênero textual. Nas entrevistas, um dos alunos alegou sentir falta de mais trabalhos com textos em sala de aula.

A utilização do inglês em jogos é uma prática de letramento muito presente na vida dos alunos, como mostra o gráfico 6, logo abaixo.

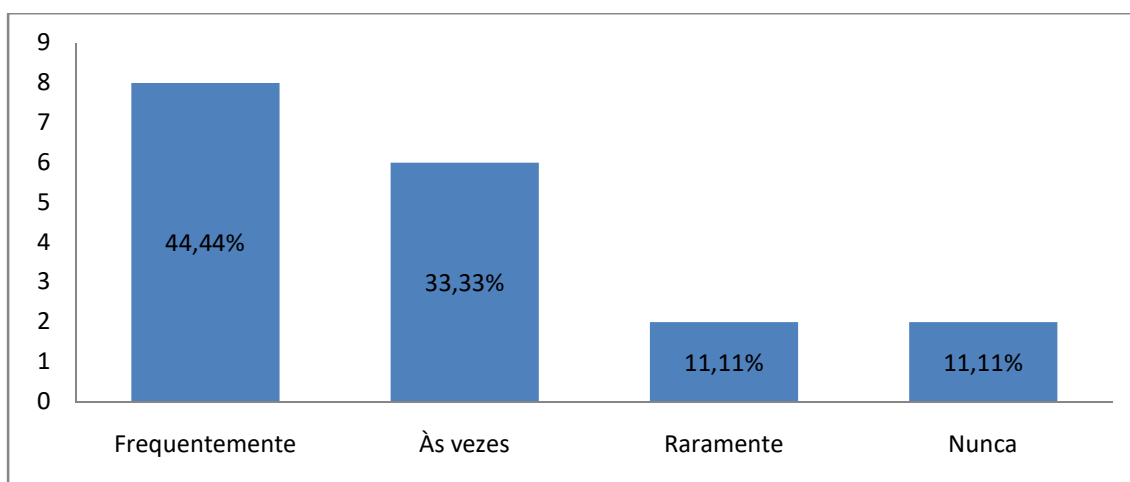


Gráfico 6 - Com que frequência você usa o inglês para jogar?

De fato, observou-se que os jogos levam a outras práticas, como a leitura de textos na internet, no caso de um tutorial para avançar uma fase de um jogo. Trata-se de um potencial não explorado na escola pesquisada. Questionamo-nos se os jogos, com sua grande influência sobre a vida do público alvo não seriam uma alternativa viável e mais uma ferramenta no ensino-aprendizagem de língua inglesa e, se sim, quais e como as atividades envolvendo esses jogos poderiam ser desenvolvidas em sala de aula e fora dela, como complemento ao ensino. Com base nos exemplos dados por Mattos (2015) de trabalhos envolvendo letramento e inglês em sala de aula, entendemos ser possível a abordagem com jogos.

As letras de músicas também são gêneros muito frequentes no cotidiano dos entrevistados. De acordo com o gráfico 7, 61,1% marcaram a opção “frequentemente”, 22,22% marcaram “às vezes”, 5,55% marcaram “raramente” e 11,11% marcaram “nunca”, conforme mostrado abaixo:

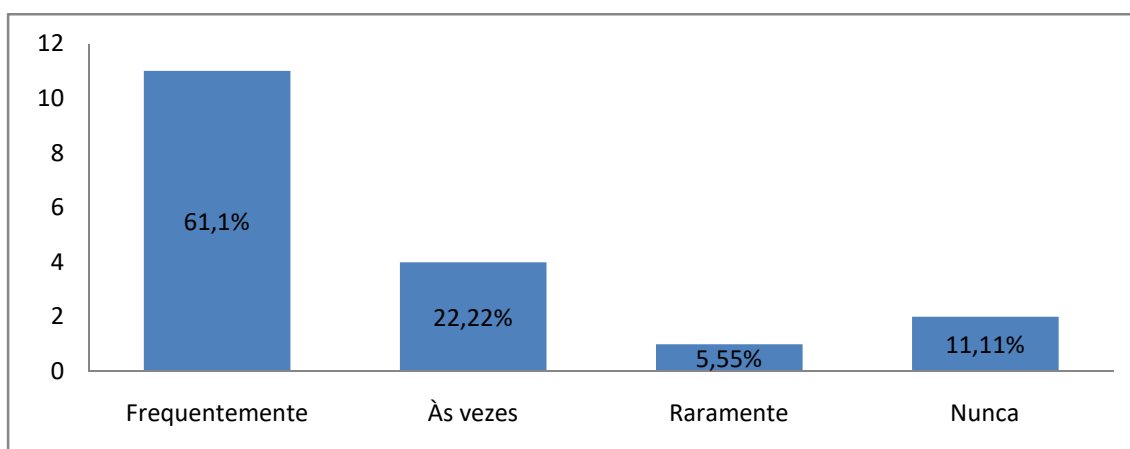


Gráfico 7 - Com que frequência você usa o inglês para compreender letras de músicas?

Era de se esperar tal resultado, pois música é algo que, a priori, faz parte do cotidiano dos adolescentes. Com o advento da internet, é possível ter acesso às músicas e suas letras de forma mais fácil. O gênero “letra de música” é gênero textual possível de ser trabalhado em sala de aula e acreditamos que, provavelmente, geraria grande repercussão e boa adesão dos discentes em sala de aula, levando em consideração que, nas entrevistas realizadas posteriormente, alguns alunos alegaram sentir falta de trabalhos envolvendo canções em sala de aula.

Acerca do uso do inglês em aplicativos de mensagens instantâneas, mostrado no gráfico 8, a frequência é baixa e acreditamos que se iguala à situação da comunicação com os amigos pessoalmente.

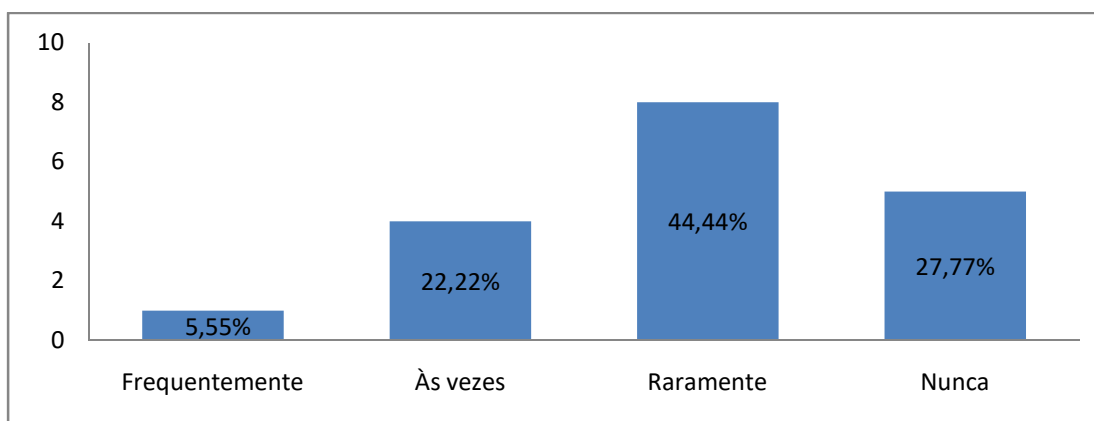


Gráfico 8 - Com que frequência você usa o inglês para enviar mensagens instantâneas?

Culturalmente, não temos o hábito de nos comunicar em inglês entre nós. Seria, porém, uma oportunidade de o docente trabalhar outros tipos de letramento com os alunos, abordando a maneira pela qual pessoas de outras línguas se comunicam, as gírias e abreviações que utilizam, entre outras questões acerca desse tipo de linguagem. Lembrando que, segundo a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento que foi adotada neste trabalho, Bragança;Baltar (2016) explicam que o foco dos NEL não é no domínio do código, mas no modo como ele é utilizado pelas pessoas.

No uso do inglês para escrever e-mails, o resultado foi o seguinte:

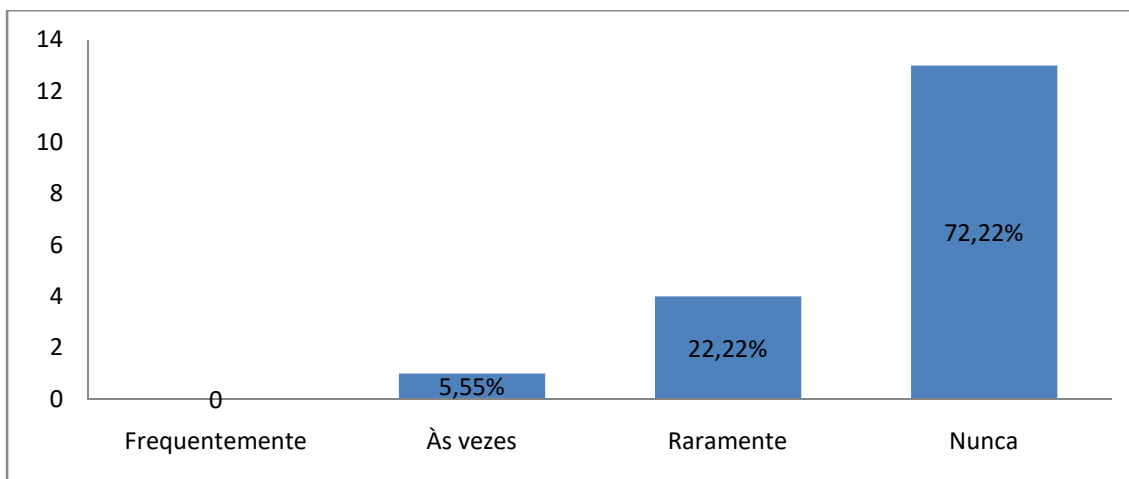


Gráfico 9 - Com que frequência você usa o inglês para escrever e-mails?

72,22% dos alunos marcaram a opção “nunca”, 22,22% marcaram “raramente” e 5,55% marcaram “às vezes”. Era de se esperar tal resultado, haja vista que o uso de e-mails para a finalidade de comunicação, principalmente a comunicação informal, tornou-se menos recorrente em vista do surgimento de outros aplicativos de comunicação instantânea. “Eu nunca mandei e-mail”, disse Conrado. “Eu mando e-mail por interesse, literalmente. Quando é trabalho, essas coisa assim (sic)”... disse Janaina. Em suma, a utilização de e-mail não faz parte de forma expressiva dos letramentos do público-alvo, de acordo com o que foi mostrado nos questionários e nas entrevistas.

Por fim, com relação às tarefas da escola, percebemos que o inglês é utilizado frequentemente nessas atividades, conforme o gráfico 10, evidenciando o papel dos letramentos tipicamente escolares das práticas desses alunos:

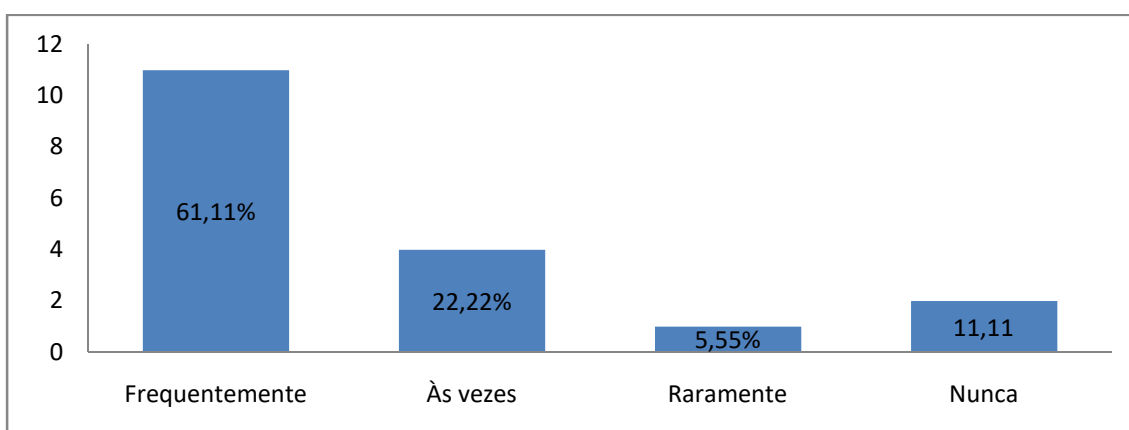


Gráfico 10 - Com que frequência você usa o inglês para fazer tarefas da escola?

Percebeu-se que o professor, em sua atuação dentro de sala de aula, prioriza o uso da língua inglesa, utilizando o português apenas para esclarecer dúvidas recorrentes e explicar expressões e termos de maior complexidade ou algum conteúdo gramatical.

Em seguida, buscou-se averiguar a frequência com que os alunos utilizam o inglês em sua vida cotidiana. Os mesmos tiveram que marcar apenas uma das seguintes opções: “uma vez por semana, duas a três vezes por semana, quatro a cinco vezes por semana, sempre e nunca. Constatou-se que a maioria dos alunos que responderam ao questionário possui contato com a língua inglesa ao menos duas vezes por semana, como visto no gráfico a seguir:

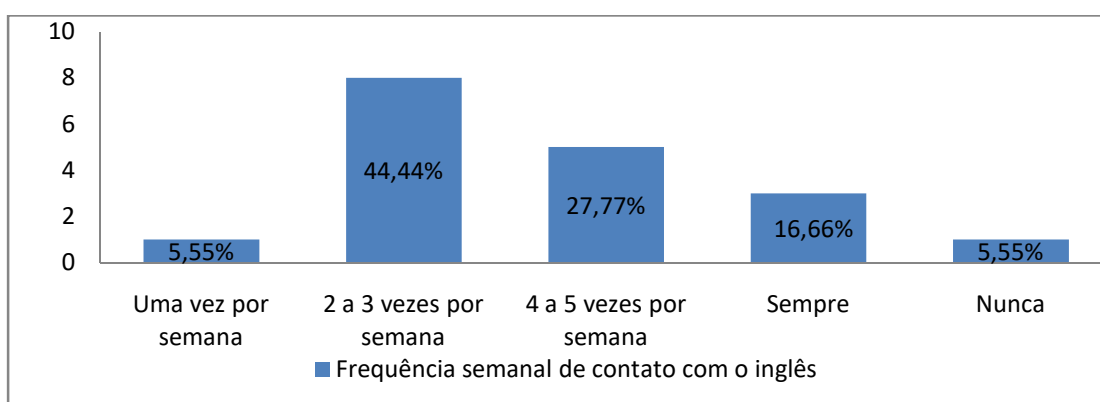


Gráfico 11 - Com que frequência você usa o inglês na sua vida cotidiana?

A terceira pergunta foi realizada com o intuito de descobrir em quais contextos o aluno acha mais importante usar adequadamente o inglês. Os alunos podiam marcar quantas opções quisessem. Estas, por sua vez, eram divididas em atividades sociais, na escola, em casa, no curso de inglês, na lan house e, por fim, havia um espaço em branco que podia ser preenchido com alguma sugestão. Percebeu-se que 22,2% completaram este espaço com a opção “viagem”. Admitimos que, durante a elaboração do questionário, nos esquecemos de levar em consideração esse campo, algo que foi percebido rapidamente ao analisarmos os resultados da pesquisa. O gráfico 12, logo abaixo, ilustra o que queremos dizer:

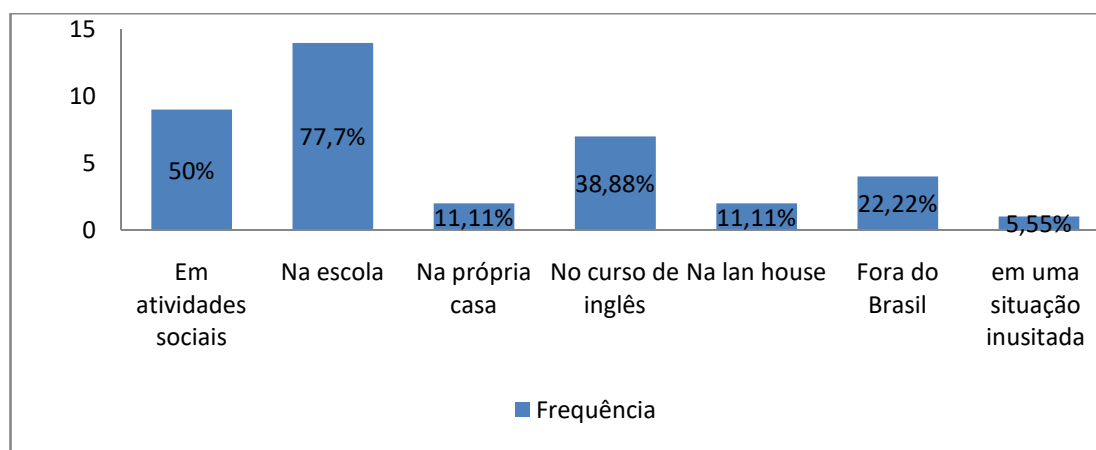


Gráfico 12 – Em que contextos você acha mais importante saber usar adequadamente o inglês?

Notou-se que a situação que mais teve marcações (77,7%, ao todo) foi o ambiente escolar, seguido de atividades sociais, com 50%, seguido pelo curso de inglês, com 38,8%. Foi surpreendente o número considerável de marcações no item “atividades sociais”. Tomou-se o cuidado de deixar escrito na pesquisa que atividades sociais se referiam a festas, encontros, idas ao shopping, entre outros, visando delimitar esses contextos. Boa parte dos entrevistados acha importante o uso adequado do inglês nessas situações. No geral, existem ideias associadas aos conceitos de letramento autônomo (STREET, 2014), em que o uso adequado da língua é associado ao ambiente escolar. Entretanto, essa visão muda de acordo com a percepção de que é importante saber usar o inglês adequadamente em atividades sociais.

Objetivou-se, também, depreender do aluno para qual finalidade é importante aprender inglês. Nesse item, era possível marcar mais de uma alternativa. Ressalta-se que as opções de marcação eram crescimento profissional, conhecimento intelectual, compreensão de séries, livros e músicas, comunicação com outras pessoas, intercâmbio, interesses acadêmicos, aprovação em processos seletivos e, por último, o entendimento de que não é importante aprender inglês.

Constatou-se que, além de finalidades ligadas a ascensão social, existem, também, finalidades pessoais e de comunicação, como visto no gráfico 13.

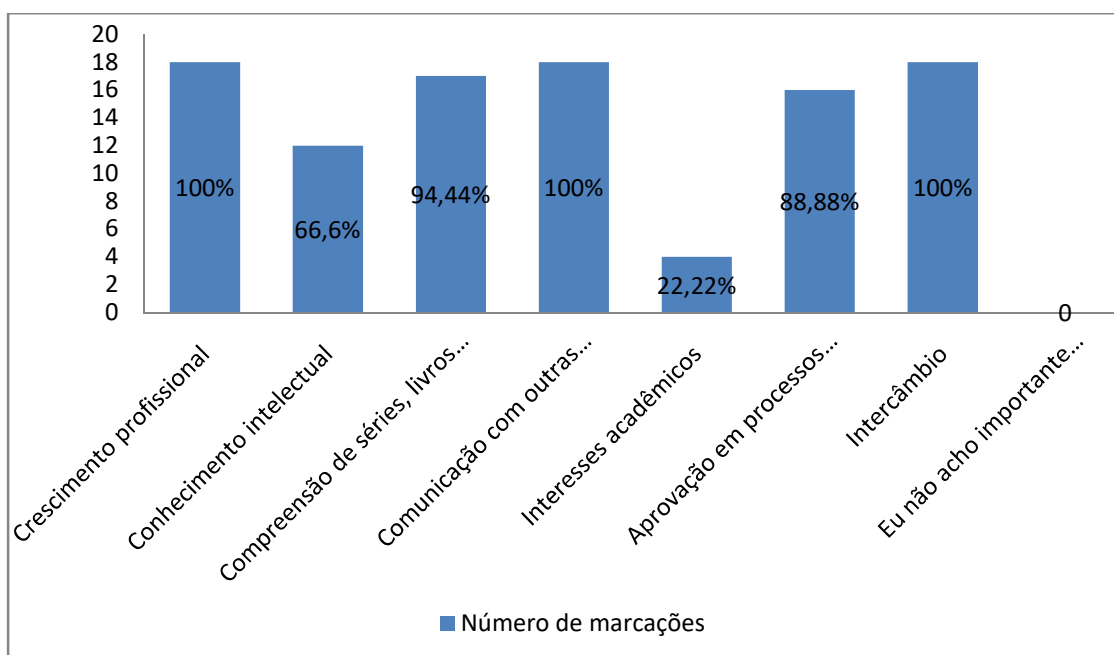


Gráfico 13 – Você considera importante aprender inglês para:

De acordo com o gráfico acima, todos os entrevistados acreditam que aprender inglês é importante para crescerem profissionalmente, se comunicarem com outras pessoas e realizarem intercâmbio. A questão do intercâmbio é algo muito visado pelos alunos. A entrevista com cinco deles reforçou essa constatação. Tilio (2012) aponta que o aprendizado de uma língua estrangeira pode sensibilizar e orientar o aluno acerca do mundo multicultural e multilíngue em que vive. O intercâmbio seria um meio de potencializar essa sensibilização, pois proporciona imersão de um indivíduo em uma cultura e modos de pensar diferentes.

Ao analisarmos os dados obtidos com os questionários respondidos, percebemos que as tecnologias de informação e comunicação parecem possuir papel significativo nas práticas de letramento dos estudantes fora do contexto escolar, no âmbito do Inglês.

Questiona-se se as dificuldades vivenciadas no contexto da Língua Estrangeira Moderna, no tocante às práticas de letramento, são exclusivas da LE ou se não estariam relacionadas à distância entre o contexto escolar e os outros contextos sociais em que o estudante transita, fora da sala de aula, com base nos estudos de Street (2014).

Além desses questionamentos, perceberam-se respostas nos questionários que levaram a indagações. A que estariam relacionados, por exemplo, os “interesses acadêmicos”, item que obteve muitas marcações? Quais seriam as atividades sociais relacionadas ao inglês de que os jovens participam? Com o intuito de buscar respostas

que respondessem às nuances não captadas nos questionários, realizaram-se entrevistas com alguns desses adolescentes.

4.3 Entrevistas com os alunos

Como explicado no parágrafo anterior, com o intuito de buscar respostas para certos questionamentos levantados após análise dos dados dos questionários, optou-se pela realização de entrevistas com alguns dos alunos que participaram da pesquisa. Devido à limitação de tempo e a questões logísticas, foram entrevistados cinco alunos, selecionados de acordo com as respostas dos questionários, respostas estas que levantaram dúvidas e que foram marcadas pela maioria dos alunos. Foram entrevistados os estudantes Fabiana, Joaquim, Conrado, Marília e Fabiana³, que possuem entre 15 e 16 anos e frequentam as disciplinas de inglês, na sala de aula onde a pesquisa foi realizada. Os mesmos foram escolhidos devido à necessidade de esclarecimento de dúvidas sobre os questionários que responderam. Abordou-se, inicialmente, o item 4 do questionário, que buscava depreender dos entrevistados o motivo pelo qual é importante aprender inglês. A alternativa “interesses acadêmicos” obteve muitas e marcações e, por isso, buscou-se averiguar quais seriam estes interesses acadêmicos.

Joaquim explicou que escolheu essa alternativa porque almeja seguir a carreira de professor de Inglês, embora muitas pessoas não falem bem da profissão. Fabiana disse que escolheu essa alternativa pois almeja cursar medicina e, para entrar na residência, é preciso saber inglês, além de pensar, também, no mercado de trabalho, uma vez que, segundo a mesma, o idioma é o básico que um indivíduo deve ter. Marília frisou a questão do intercâmbio, pelo fato de o inglês ser, em suas palavras, “a língua do momento”, o que faz com que a pessoa tenha que saber o idioma. Conrado, que almeja estudar fora do Brasil, acredita que em qualquer lugar que o mesmo for, terá contato com a língua inglesa, visto que é a língua mais falada no mundo. Marília explicou que o inglês, por ser um acréscimo a tudo o que um indivíduo fizer, é importante. Acreditamos que a mesma quis dizer que o inglês é importante e está presente em muitas situações do cotidiano. Isso converge com as ideias de Bakhtin (1997) acerca das múltiplas finalidades dos gêneros.

³ Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos entrevistados.

Na segunda pergunta da entrevista, questionou-se sobre o último item do questionário, o qual era semelhante ao item quatro, no entanto, abordando o uso da língua portuguesa. A alternativa “interesses acadêmicos” também obteve muitas marcações neste item.

Joaquim explicou que é importante que as pessoas conheçam regras da gramática, pois se utiliza o idioma o tempo todo. O aluno menciona, ainda, a possibilidade de um candidato não ser selecionado para a vaga pretendida em uma entrevista de emprego devido ao uso de um “português ruim”. Conrado declarou que, se um indivíduo não tiver uma formalidade na fala em algum momento importante de sua vida, o mesmo não irá longe. Fabiana focou na questão do ingresso no ensino superior. Para a aluna, é importante, antes de tudo, ter uma boa gramática, haja vista que no processo seletivo o candidato se depara com provas de redação e, quando entra na faculdade, se depara com a língua, dependendo da faculdade que escolhe. Fabiana citou o exemplo dos estudantes do curso de Direito, que possuem vocabulário específico.

Fabiana, por entender que a língua portuguesa é nossa língua materna, disse que precisamos saber falar de qualquer forma. Acredita ser importante saber falar bem, para conseguir algo na vida. É necessário fazer faculdade para conseguir empregos. Marília concordou com Fabiana e acrescentou a importância de saber escrever bem, tanto com relação à faculdade quanto ao mercado de trabalho. Como visto em Edmundo (2013), as determinações sociais são condicionadas por exigências que pertencem a esferas como tecnologia, sociedade e ciência. Nos depoimentos dos alunos vistos acima, percebe-se certa inclinação dos mesmos em relacionar o idioma a algo que possibilitaria ascensão social.

É possível perceber, nas duas primeiras perguntas, que os interesses acadêmicos estão relacionados às possibilidades de ascensão social, algo que converge com a ideia de letramento autônomo. Quando se trata de estudos acerca da língua inglesa, acreditamos que as aulas de inglês observadas contribuem para essa visão, pois são focadas na aquisição da língua e não abordam, de forma suficiente, aspectos socioculturais.

A terceira pergunta da entrevista estava relacionada à questão do questionário que buscava depreender dos participantes em que contextos eles achavam mais importante saber usar adequadamente o inglês, cuja opção intitulada “atividades sociais” foi muito marcada. Perguntou-se ao grupo quais seriam essas atividades sociais que eles marcaram nos questionários. Joaquim, por fazer muito uso de jogos virtuais,

explicou que entra em fóruns e conversas com pessoas norte-americanas. Segundo o mesmo, é importante ter o conhecimento da língua para ter boa comunicação, além de compreender as histórias e diálogos dos jogos. Ademais, as gírias do universo dos games também contemplam o idioma inglês. De acordo com Joaquim:

Eu uso bastante no dia a dia porque eu jogo bastante. Aí normalmente eu entro em fóruns, essas coisas (sic) e eu converso com americanos e tal (sic). É importante ter esse conhecimento para ter uma comunicação boa. E não só comunicar, mas também entender a história dos jogos. Normalmente está tudo em inglês, aí para você entender a história, o diálogo, essas coisas, acho importante saber o inglês.

Questionado qual gíria mais utiliza, Joaquim declarou usar as gírias “LOL”⁴, “LMAO”⁵, “ROFL”⁶. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) possuem um papel significativo nas práticas de letramento de Joaquim. Esses letramentos diversos poderiam ser melhor trabalhados em sala de aula, de acordo com a explicação de Bragança; Baltar (2016), de que as escolas deveriam trabalhar não somente com as práticas de letramentos hegemônicas ou mais prestigiadas, mas também com as vivências dos alunos.

Conrado frisou a importância da interação com pessoas de outros países e o conhecimento de outras culturas. Fabiana, ao contrário de Joaquim, disse não usar o inglês de forma constante, no sentido de estar conversando com outras pessoas ou algo do tipo. Entretanto, apontou para os sites, as séries legendadas, intercâmbio. Os outros dois alunos, por não terem marcado a opção no questionário, não responderam a essa pergunta da entrevista. Percebendo que o assunto do intercâmbio saiu muito nas falas, perguntou-se aos alunos se estes almejam fazer intercâmbio. Fabiana e Joaquim afirmaram possuir o interesse de viajar para o exterior. Conrado não se pronunciou. São muito raras as vivências dos entrevistados com a língua inglesa, algo que não é muito explorado em sala de aula, de acordo com a observação realizada no início de 2018.

Outra pergunta feita aos estudantes com o intuito de esclarecer dúvidas sobre o questionário foi com relação ao uso que os mesmos fazem do inglês no tocante aos textos literários. Foi constatado um número substancial de alunos que frequentemente possuem contato com poemas, contos, romances, entre outros. Joaquim, por exemplo,

⁴ Abreviação da expressão “laughing out loud” que, em português, significa algo como “rolando de rir” ou “rindo muito alto.”

⁵ Sigla de “laughing my ass off”, algo como “me borrei de tanto rir”.

⁶ “Rolling on the floor laughing” que, em português, pode ser traduzido como “rolando no chão de tanto rir”.

que foi um dos que marcaram esse item, justificou sua resposta dizendo que, na internet, existem muitos textos literários e que lê histórias em quadrinhos. Conrado alegou ler muitos poemas de pessoas estrangeiras na rede social “Instagram”. “Eu fico lendo muitos poemas no Instagram. Tem pessoas que são de outros países que postam algumas coisa lá e eu fico lendo”.

Fabiana disse ler livros em inglês. No entanto, acredita ser importante que um indivíduo inicie esta experiência com livros de fácil compreensão, como a obra “O Diário de um banana”, do autor Jeff Kinney. Ler um livro mais simples, portanto, ao invés de um clássico. Fabiana disse que a maioria dos livros que lê é lançada nos Estados Unidos, primeiramente. Como a mesma não tem paciência para esperar a versão traduzida das obras, acaba por comprar os livros em seu formato original. Além disso, quando gosta muito de um livro, lê o mesmo várias vezes em português para, em seguida, ler em inglês, visando ler algo diferente. A estudante mencionou uma ocasião em que leu uma obra de trezentas páginas na língua inglesa. A mesma continuou explicando que busca aprimorar o idioma, por possuir primos americanos e canadenses que não falam português. Marília, da mesma forma que Joaquim e Conrado, utiliza a internet para ler textos, como poemas.

Entendemos ser possível ocorrer trabalhos com diferentes gêneros textuais, tanto com relação à produção quanto à compreensão. A vivência dos entrevistados com diversos gêneros textuais é rica e vasta e poderia ser mais bem aproveitada em sala de aula, com atividades que contemplassem os gêneros com os quais os alunos possuem contato. Dolz;Abouzaid (2015), ao apontarem algumas justificativas para o trabalho com gêneros textuais, mencionam o entendimento de que a dinâmica dos atos de comunicação é orientada por convenções sociais.

Averiguando o contato dos estudantes com gêneros textuais diversos, foi perguntado aos mesmos se o professor estimula os alunos a lerem, ou se esse movimento é feito por conta própria. Houve um consenso dos alunos de que o hábito pela leitura é algo inerente deles.

Em seguida, foi perguntado a eles se possuem contato também com textos literários em português. Joaquim alegou que já leu muitos livros, como “O Hobbit”, “O senhor dos Anéis”, “Harry Potter”, “As Crônicas de Nárnia”. Entretanto, no momento da entrevista, disse não possui mais esse hábito. Conrado, ao contrário de Joaquim, não costumava ler livros antigamente. Atualmente, se interessa mais por eles. Questionados se lêem mais livros em português do que em inglês, Conrado disse que sim. Joaquim

acredita se dividir. Na sala de aula, por exemplo, tem mais contato com o português. Em casa, com o recurso do computador, tem mais contato com a língua inglesa. Fabiana, assim como Joaquim, lia muito. Atualmente, devido ao tempo, seu contato diminuiu. Fabiana argumentou ter situação semelhante à de Conrado e alegou que tem uma meta de quarenta livros para ler no presente ano. Entretanto, leu “apenas” 20. Marília alegou não ler muitos livros. As vivências literárias dos entrevistados também são vastas no âmbito da Língua Portuguesa, algo já apontado pelo questionário, em um primeiro momento. Diante de um público habituado à leitura, seria possível, para o docente, realizar trabalhos com um grau de complexidade maior nas aulas de inglês, algo que ocorre de forma pontual, como constatado na observação.

Por fim, foi perguntado aos estudantes se os mesmos acreditam que algo poderia ser mudado na aula de inglês. Houve consenso entre eles acerca da necessidade de mudanças na disciplina. Marília e Fabiana explicaram que as aulas são muito focadas no livro didático. Segundo elas, seria interessante o contato com elementos diferentes, como um texto, brincadeira, música, vídeo, entre outros. Fabiana salientou que a conversação era um déficit. A aluna acredita que, pelo fato de haver duas aulas semanais, é possível ter uma aula de conversação e outra com o livro didático, como ocorre no curso de idiomas que a mesma fazia. Além disso, segundo a mesma, o contato somente com o livro se torna maçante, e as aulas deveriam ser mais espontâneas. Conrado focou no trabalho com música e mencionou a possibilidade de trabalho com exercícios de listening e compreensão de textos. Joaquim gostaria de atividades como filmes, trabalho com livros, jogos e a possibilidade de trazer um estrangeiro para conversar com eles. Constatou-se que, de fato, existe uma rotina nas aulas ministradas pelo professor, envolvendo atividades com o livro.

Longe de criticar a existência de uma rotina, haja vista que entendemos a necessidade e importância de sua existência para o aprendizado, acreditamos que a incorporação de outros elementos, além do livro didático, iria enriquecer as aulas e permitir que as práticas de letramento dos alunos fossem mais valorizadas.

4.4 Entrevista com o professor

Como explicado anteriormente, a entrevista com o docente foi realizada com o intuito de conhecer suas percepções sobre letramento e gêneros textuais, o modo como

planeja suas aulas e se leva em consideração o contexto de seus alunos durante o preparo e execução das aulas.

Perguntou-se, inicialmente, se o professor considera o conceito de letramento importante, também, no ensino de língua inglesa, já que há muito se fala sobre esse conceito associado ao ensino da língua portuguesa. O mesmo respondeu da seguinte maneira: “Ainda existem poucos estudos. Eu não li nenhum artigo ou nada a esse respeito. Mas eu acredito, sim, que haja um letramento e que o aluno que vem sendo acostumado, exposto à língua oral, à língua escrita, aos textos ao que vê na televisão, vai desenvolvendo, digamos, um letramento em língua inglesa. E também, acho que em sala de aula, é muito importante que o professor se preocupe em fornecer ao aluno condições para que ele possa participar e se apropriar melhor dos conhecimentos. Então, quando ele se preocupa em ensinar algumas instruções, algumas palavras, frases, e hábitos linguísticos, até, propicia uma aprendizagem da língua, em geral, bastante melhor”. O mesmo acredita ser possível desenvolver o letramento na língua inglesa.

Percebe-se, em sua fala, um cuidado com a questão da aprendizagem, em propiciar o contato dos alunos com o letramento em língua inglesa, em criar a imersão cultural com a língua. Existem aspectos associados ao conceito de letramento autônomo (STREET, 2014), como no momento em que menciona a questão da aquisição e exposição do aluno à língua inglesa. Foi possível perceber esses aspectos na observação em sala de aula, que tinha como foco a aquisição de linguagem e o aprendizado de expressões e estruturas gramaticais.

Em seguida, perguntou-se qual sua opinião sobre a disciplina Língua Estrangeira Moderna para a formação dos alunos. Obteve-se a resposta de que conhecer uma língua é conhecer um universo. Em um mundo globalizado, o aprendizado de qualquer língua é extremamente importante e, quando se aprende um novo idioma, se adquirem informações sobre uma nova maneira de pensar, visto que cada língua representa uma maneira diferente de se pensar o mundo. O indivíduo conhece novas culturas e oportunidades de acesso a diversas janelas culturais. Entretanto, em seu caso, que trabalha com língua inglesa, também é dar oportunidade ao aluno de fazer parte da comunidade global que vivenciamos na atualidade e que vivenciaremos crescentemente. Sua fala converge com as ideias de Tilio (2012), que acredita que a língua estrangeira pode sensibilizar e orientar o estudante para o mundo multicultural e multilíngue em que vive, além de conscientizá-lo sobre a diversidade cultural e fazer com que respeite

as outras pessoas e se conheça, haja vista que, para o autor, é através do olhar das outras pessoas que o indivíduo aprende a se conhecer.

Na terceira pergunta, o professor foi questionado se, na sua visão, a abordagem de gêneros textuais pode ser uma via interessante de ensino na aula de inglês. O mesmo acredita ser indevida a palavra “abordagem” e que é importante que o educador faça com que os alunos se apropriem de gêneros orais e escritos. No entanto, uma aula pautada exclusivamente em gêneros textuais acabaria se transformando em algo engessado, como a aula de gramática no passado. Os gêneros textuais possuem um lugar muito importante e são um ganho que a linguística teve, uma teoria indispensável que deve fazer parte do ensino, mas não como uma abordagem única. O professor valoriza, portanto, o trabalho com gêneros e reconhece sua importância. Entretanto, de acordo com as ideias de Bakhtin (1997), que entende que todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas ao uso da linguagem, que se dá por enunciados, percebe-se, neste momento, de acordo com sua fala, uma visão que parece estar mais pautada na funcionalidade dos gêneros.

Na quarta pergunta, questionado se trabalha apenas com conteúdos predefinidos pela escola, ou se possui uma margem para propor conteúdos, atividades ou projetos, o docente diz que possui liberdade total. Apesar de trabalhar com conteúdos programados pela escola e achar importante se ater a eles, visto que isso garante um fluxo da aprendizagem e organização, possui liberdade para incluir o que acha interessante ou procedente.

Acerca da utilização ou não de instrumentos ou ferramentas para detectar interesses e necessidades dos alunos no contexto em que estão inseridos, o educador declarou não fazer isso de maneira sistemática. Entretanto, sempre realiza uma pesquisa no princípio do ano, em que pergunta aos discentes quais são seus interesses, o que gostariam de fazer, de aprender. Isso não significa que as sugestões serão obrigatoriamente seguidas, no entanto, esse procedimento funciona como um norteador, um modo de manter os alunos mais interessados em sua disciplina.

Apesar dessa declaração, percebeu-se que os alunos anseiam por conteúdos e atividades distintas do livro didático. Os mesmos alegaram que o professor centraliza suas aulas no material oficial e não traz elementos diferentes. Não estamos, aqui, criticando a didática do professor, pois entendemos que são muitos os desafios que um docente possui e que existe um conteúdo e cronograma a serem cumpridos. Nossa

observação visa refletir sobre caminhos para a melhoria do ensino público e buscar possíveis horizontes de atuação do profissional em sala de aula.

Por fim, indagado como realiza a seleção dos gêneros textuais abordados, o professor respondeu que o material didático utilizado na escola possui uma diversidade grande de gêneros textuais. No entanto, quando percebe que algum gênero não está sendo bem desenvolvido, aborda este com maior atenção, ou se percebe que há interesse dos alunos por outro gênero, acaba por trazer material extra, se achar viável. Levando em consideração as três últimas questões, nota-se a preocupação em sondar os alunos e ouvir sua opinião, algo que converge com as ideias de Mattos (2015) acerca da participação do aluno no processo de aprendizagem, de modo coerente e aprofundado. Parece haver uma contradição entre o que o professor diz fazer e o que é realmente feito na visão dos alunos.

De acordo com o que foi percebido em sala de aula e durante as entrevistas com os alunos, existe, ainda, um foco em demasia no livro didático e o desejo por parte dos mesmos em trabalhar com textos e livros fora do material oficial. Os gêneros trabalhados são os que estão presentes no livro didático e de um modo funcional, que está relacionado ao processo de aquisição de linguagem, somente.

Nos questionários e entrevistas com os alunos, percebeu-se que os mesmos possuem vivências ricas e letramentos diversos no tocante à língua inglesa, relacionados a livros, sites, jogos e aplicativos. O meio digital possui influência significativa nesses letramentos.

Resumindo a análise, constatou-se empenho e afinco do professor no tocante à aquisição da língua inglesa em sala de aula. O mesmo procura aprofundar o conteúdo explicado e trabalhar leitura, fala, pronúncia e escrita com os discentes nas atividades, tentando fazer com que tenham maior contato com o idioma. Além disso, se preocupa com o aprendizado dos alunos e busca explicar e esclarecer suas dúvidas. Com relação aos alunos, os mesmos possuem com o docente uma relação de respeito e admiração. Entretanto, percebe-se, pelas suas posturas, certa desmotivação durante a realização das atividades em sala de aula.

As práticas de letramento dos alunos parecem não ser levadas em consideração durante as aulas de Língua Estrangeira Moderna, existindo, pois, divergências com relação ao que é ofertado e o hiato entre letramentos escolares e não escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de letramento tem sido muito discutido na atualidade, como visto no primeiro capítulo deste trabalho. Com o surgimento dos Novos Estudos do Letramento, o foco em abordagens com uma visão mais social se fez mais presente nas pesquisas sobre o tema, e letramentos não escolares ganharam mais espaço. “Os novos estudos do letramento têm se voltado, em especial, para os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas” (ROJO, 2009, p.105). A diversidade cultural, os diferentes contextos de escrita e leitura, maneiras de pensar e agir fazem parte dessa heterogeneidade mencionada acima e podem e devem ser contemplados em sala de aula, visando criar pontes de saberes, criar diálogo entre docente e discentes e promover o empoderamento dos agentes envolvidos no contexto educacional.

No âmbito da língua inglesa, a valorização dos diferentes tipos de letramento pode contribuir para criar reflexões importantes sobre temas como xenofobia, nacionalismo, estereótipos, além de sensibilizar o aluno acerca das diferenças culturais, fazendo com que o mesmo respeite o outro e conheça melhor a si mesmo (Tilio, 2012). Falamos da forma autônoma de letramento, que entende não haver hierarquia entre os tipos de letramento.

Os gêneros textuais, caracterizados por tipos relativamente estáveis que se formam dentro de cada âmbito da atividade humana (Bakhtin, 1997), são um caminho para se atingir o letramento, haja vista que representam as diversas situações do cotidiano e contextos diferentes. Os gêneros textuais representam as situações do cotidiano e facilitam a proximidade entre o universo do ouvinte e o conteúdo do gênero. Se as situações são inúmeras, os gêneros são, da mesma forma, inúmeros, indo de gêneros primários, como uma receita de bolo, um bilhete de geladeira, uma multa de trânsito, a gêneros secundários como poema, conto, artigo científico, cada um com suas peculiaridades e características próprias.

Na esfera escolar, o trabalho com gêneros textuais permite que sejam contemplados não somente o desenvolvimento intelectual, mas também, aspectos ligados a cidadania, cultura, política e outras esferas. O conhecimento passa a ser representado como uma via de mão dupla, ao invés de ser algo unilateral, que parte do professor para os estudantes.

O objetivo deste trabalho, que era o de analisar as percepções dos alunos sobre suas práticas de letramento na vida social e os letramentos desenvolvidos no contexto de sala de aula, na disciplina de língua inglesa, levou este pesquisador à observação em sala de aula, por um período de seis meses, além da aplicação de questionários e entrevistas com os alunos e o professor responsável pela disciplina.

A observação, que ocorreu entre os meses de março e julho de 2018, mostrou certa regularidade na dinâmica das aulas e o livro didático como instrumento principal de atuação na sala de aula. Existia maior foco no ensino de aspectos estruturais da língua, associados mais a uma visão de modelo autônomo de letramento.

Nos questionários realizados com os alunos, constatamos haver, segundo as marcações, contato com a língua inglesa através de diferentes situações, e variados gêneros textuais, envolvendo ambientes escolares e sociais, tecnologia, letras de música, textos literários, entre outros. Além disso, percebemos que os entrevistados consideram o inglês uma língua importante para finalidades profissionais e pessoais. As práticas de letramento em língua inglesa dos alunos são vastas e diversificadas, de acordo com as percepções que tivemos nos questionários.

Nas entrevistas realizadas com cinco alunos, pudemos aprofundar as percepções dos questionários e vimos as relações que os entrevistados possuem com o inglês. Um exemplo disso é do universo dos jogos, envolvendo comunidades, fóruns de discussão, gírias e até mesmo a comunicação com outros jogadores de outras partes do mundo, que ocorre através do inglês, principalmente. O contato com livros e a maneira como estes são utilizados, bem como as finalidades que os estudantes possuem com relação às obras, envolvendo até mesmo a língua portuguesa, foi um ponto a ser considerado e que pode ser levado em consideração em sala de aula e no planejamento das tarefas.

De acordo com a entrevista com o professor, as aulas são planejadas com rigor e levam em consideração o aprendizado da língua inglesa através de atividades envolvendo habilidades de escuta, pronúncia, escrita e leitura. São pautadas, entretanto, no modelo de letramento autônomo, de acordo as percepções durante a entrevista.

Na sala de aula, apesar da competência e grande experiência do professor no tocante ao ensino da língua e aquisição de aspectos lexicais, morfo-sintáticos e fala, observa-se que os letramentos dos alunos são pouco valorizados. Conclui-se que existem divergências entre os interesses e aspirações dos alunos na disciplina de Língua Estrangeira Moderna, as práticas de letramento em que estão inseridas em sua vida social e o conteúdo ofertado em sala de aula. Apesar de os discentes possuírem

vivências diversas com o idioma inglês em seu cotidiano, existe uma lacuna entre seus letramentos e o que é ofertado na disciplina de língua inglesa, ocasionando uma demanda, por parte dos alunos, de atividades em sala de aula que busquem abranger trabalhos distintos do livro didático e que façam parte de seu cotidiano, como músicas, filmes, livros, dentre outros.

Com essa constatação, não estamos fazendo juízo de valor sobre o trabalho do professor responsável pela turma. Longe disso, reafirmamos que o mesmo possui grande experiência no campo didático-pedagógico. Falta, no entanto, um olhar um pouco mais direcionado para as práticas socioculturais dos estudantes.

Gostaríamos, também, de relatar as dificuldades que tivemos no decorrer da pesquisa. Uma das dificuldades foi com relação ao número de participantes. Apesar de 27 alunos da turma terem preenchido os questionários, apenas 18 tiveram seus termos de compromisso autorizados pelos responsáveis, o que limitou a coleta e utilização dos dados.

Outra dificuldade foi com relação ao tempo de pesquisa. Como o professor tem uma rotina extensa e muitos compromissos, as entrevistas não puderam durar muito. Outro ajuste que fizemos foi com relação à ideia de abordar, também, as práticas de letramento em português. Os dados coletados com relação aos letramentos não escolares em inglês foram suficientes e uma possível comparação com as práticas letradas em português não se mostrou relevante para a pesquisa.

Este trabalho se deteve nas percepções dos estudantes com relação às suas práticas de letramento em inglês. Devido ao escopo do trabalho e às limitações de tempo, não pudemos acompanhar essas práticas de letramento através de observação, nos atendo principalmente à análise dos dados coletados nos questionários e entrevistas. Acreditamos que um diferente tipo de olhar, com uma observação de natureza etnográfica, poderia expandir novos horizontes de pesquisa.

Como possível desdobramento desta pesquisa, apontamos, também, a importância de analisar outros contextos envolvendo a escola pública, como a periferia e a zona rural, e investigar se os fenômenos que ocorrem nessas instituições no tocante às práticas de letramento são semelhantes, se divergem e quais as peculiaridades de cada contexto, trazendo contribuições para o ensino de línguas na escola pública.

Por fim, espera-se que este trabalho possa ter contribuído com as discussões acerca do letramento em língua estrangeira, especialmente no contexto da escola

pública, indicando a possibilidade de abordagens didático-pedagógicas mais significativas e socialmente relevantes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. B. in JÚNIOR, J.R.L. ; SATO, C, in SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SANTOS, R. C. R. *Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento*. Recife: Pipa Comunicação, 2016, p.51-69.

ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2005a.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2ª ed., Trad. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALDO, A. Refletindo sobre causas para o descompasso entre a formação docente e as demandas do aluno de educação básica. *Veredas*, v.21, n°3, 2017.

BARROSO, T. *Gênero textual como objeto de ensino: uma proposta de didatização de gêneros do argumentar*. Signum, v. 14, n. 2, 2011.

BARTON, D . *Literacy: an introduction to the ecology of written language* (2nd ed). UK: Blackwell Publish, 1994.

BERNSTEIN, B. *Class, Codes and Control 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London;New York: Routledge, 1990.

BIASI-RODRIGUES, B.; BEZERRA, B. G. Propósito Comunicativo em Análise de gênero. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRAGANÇA, M. L. L., & BALTAR, M. A. R. *Novos estudos do letramento: Conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos*. *Imagens da Educação*, v. 6, n. 1, p. 3-12, 2016.

BRONCKART, J.P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BUNZEN, C. Apresentação, In. STREET, B. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CARVALHO, C. in SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SANTOS, R. C. R. *Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento*. Recife: Pipa Comunicação, 2016, p.87-97.

DOLZ, J.; ABOUZAIID, M. *Pluralidade dos gêneros e singularidades do texto: tensões constitutivas da didática das línguas*. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 5-25, dec. 2015.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 92, p. 23-37, 1993.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T.C. et al (Org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 1. p. 17-40.

_____. *Gêneros textuais no ensino-aprendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva* / Lucas Moreira dos Anjos-Santos, Ana Paula Marques Beato-Canato, Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo (organizadores). Campinas: Mercado de Letras, 2015.

D'ALMAS, J. Alunos-professores de língua inglesa e suas cognições sobre ensino por meio de gêneros textuais in CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2018

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

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.

GATTI, B; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, V.; PFAFF, N. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-38.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo : Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n.3, p, 20-29. São Paulo, 1995

GUIMARÃES, E. Independência e morte. In: OR LANDI, E. (org.). *O discurso fundador; a fundação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, p. 27–30, 1993.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: UNESP, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 47ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R, 1989. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HASAN, R. *Aspects os Language in a Social Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HILSDORF, C.R. Gêneros discursivos e multiletramentos no ensino de Inglês no Fundamental I: Em busca da formação plurilíngüe. In DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P (org). *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

JUCÁ, L. Ensinando inglês na escola regular: a escolha dos caminhos a seguir depende de onde se quer chegar. In: JESUS, D. M.; CARBORIERI, D. (Orgs.) *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a Sala de Aula de Línguas*. Campinas SP: Pontes Editores. 2016.

JÚNIOR, J.R.L. ; SATO, C, in SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SANTOS, R. C. R. Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento. Recife: Pipa Comunicação, 2016, p.71-86.

KACHRU, B. B. World Englishes: approaches, issues, and resources. *Language Teaching*, v.25, n.1, p.1-14, 1992.

KLEIMAN, A. Modelos de Letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In:_____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A; SIGNORINI, I. (Orgs.). *O ensino e a formação do*

professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000. p. 223-243.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools*. St. Leonards: Allen & Unwin, 2000.

LIMA, D. C. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

LOMBARDI, R. S. *A produção oral sob a perspectiva dos gêneros textuais e do letramento no livro didático de língua inglesa*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

MACIEL, R. F ; ARAUJO, V. A. (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATTOS, A. M. A. *Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Letramentos, Globalização e Cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MEURER, J. L., A. Bonini & D. Motta-Roth. (Orgs.) 2005. *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial.

MORTATTI, Maria do Rosário. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

NASCIMENTO, E. L.; GONÇALVES, A. V. A perspectiva Interacionista Sociodiscursiva no trabalho educacional in CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

ROCHA, C. H. Gêneros discursivos e multiletramentos no ensino de inglês no fundamental 1: em busca da formação plurilíngua. In DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P (org). *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, vol. 7, nº 1, p. 11-23, jan/abr 2009.

SCRIBNER, S. Literacy in three metaphors. *American Journal of Education*, v.93, n.1, 1984. P.6-21.

SEABRA, D. M. *A sócio-construção da leitura em língua estrangeira sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)— Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Vol. 10. No. 4. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press, p.209-232, 1972.

SHIELDS, C. M. *Bakhtin*. Nova York: Peter Lang Publishing, 2007.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOBRAL, A. Filosofias (e filosofia) em Bakhtin In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 106.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autentica 1998.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 25:5-17, 2004.

SOUZA, L. M. T. M. 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^a.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

TILIO, R. Os gêneros do discurso e o livro didático de inglês: algumas considerações. In DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P (org). *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

_____. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. v. 7, n. 26, p. 117-144 Rio de Janeiro, 2008.

VYGOTSKY, L.S. (1934/1993). *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Modelo do questionário aplicado aos alunos

Questionário

Nome:

Idade:

1. Com que frequência você usa o inglês na sua vida cotidiana? Marque as alternativas abaixo

Situações	Frequência			
	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Assistir programas, filmes e séries				
Conversar com amigos pessoalmente				
Postar em redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter, etc...)				
Ler textos literários (poemas, contos, romances, etc.)				
Ler textos na internet				
Jogar jogos (no smartphone, videogame, PC, etc.)				
Compreender letras de músicas				
Enviar mensagens no Whatsapp, Faceboook Messenger, etc.				
Escrever e-mails				
Fazer tarefas da escola				
Outra: Quais?				

2. Em que contextos você acha mais importante saber usar adequadamente o inglês?

- a) Em atividades sociais (festas, encontros, shopping, etc.)
- b) Na escola
- c) Na própria casa

- d) No curso de inglês
 e) Na lan house
 f) Outra(s): Qual (is)? _____

3. Você considera importante aprender inglês para (é permitido marcar mais de uma resposta):

- a) Crescimento profissional
 b) Conhecimento Intelectual
 c) Compreensão de séries, livros e músicas
 d) Comunicação com outras pessoas.
 e) Intercâmbio
 f) Interesses acadêmicos
 g) Aprovação em processos seletivos (Ex: Enem)
 g) Outro (a). Qual (is)? _____
 h) Eu não acho importante aprender inglês

4. Com que frequência você usa o português na sua vida cotidiana? Marque as alternativas abaixo

Situações	Frequência			
	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Assistir programas, filmes e séries				
Conversar com amigos pessoalmente				
Postar em redes sociais (Facebook, Instagram, etc...)				
Ler textos literários (poemas, contos, romances, etc.)				
Ler textos na internet				
Jogar jogos (no smartphone, videogame, PC, etc.)				
Compreender letras de músicas				
Enviar mensagens no Whatsapp, Facebook Messenger, etc.				
Escrever e-mails				
Fazer tarefas da escola				

Outra: Quais?				
---------------	--	--	--	--

5. Em que situações você acha mais importante saber usar o português de forma adequada? (é permitido marcar mais de uma resposta)?

- a) Em atividades sociais (festas, encontros, shopping, etc.)
- b) Na escola
- c) Na própria casa
- d) No curso de inglês
- e) Na Lan house
- f) Outra(s): Qual (is)? _____

6. Você considera aprender português importante para para (é permitido marcar mais de uma resposta):

- a) Crescimento profissional
- b) Conhecimento Intelectual
- c) Compreensão de séries, livros e músicas
- d) Comunicação com outras pessoas.
- e) Intercâmbio
- f) Interesses acadêmicos
- g) Aprovação em processos seletivos (Ex: Enem)
- g) Outro (a). Qual (is)? _____
- h) Eu não acho importante aprender português

Apêndice 2 – Roteiro da entrevista com o professor

O que o senhor entende por letramento?

Em sua opinião, qual a importância da disciplina Língua Estrangeira Moderna para a formação dos alunos?

Como o senhor realiza o planejamento de sua aula?

O senhor conta com algum suporte externo na preparação e/ou execução de suas aulas?
Se sim, qual seria esse suporte?

Apêndice 3 – Roteiro das entrevistas com os alunos

Sobre as questões 3 e 6, quais seriam esses interesses acadêmicos que você marcou?

Com relação às questões 2 e 5, quais seriam as atividades sociais?

Acerca dos textos literários, presentes nas questões 2 e 4, o professor estimula você a ler ou você lê por conta própria?

Você acha que algo poderia ser mudado na aula de inglês? Se sim, o que seria?

Você gostaria que houvesse recursos diferentes, como vídeo e música em sala de aula? Justifique sua resposta.

Apêndice 4 – Termo de assentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Percepções sobre práticas de letramento em inglês em uma escola pública”. Nesta pesquisa pretendemos analisar as vivências de letramento dos alunos do 1º, na disciplina de Língua Estrangeira Moderna-Inglês, no período de um ano. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a relevância para o contexto escolar da atualidade e o fato de a escola ser uma referência de ensino público.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Você ira participar de uma entrevista e observação indireta.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem na possibilidade de exposição da sua identidade,, seja por imagem, seja por identificação sonora, etc . No entanto, todas as medidas para que isso não ocorra serão tomadas. A pesquisa contribuirá para melhoria a médio e longo prazo do ensino de Inglês nas escolas públicas.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

Apêndice 5 – Termo de consentimento livre e esclarecido para responsáveis de menor de idade

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Percepções sobre práticas de letramento em inglês em uma escola pública”. Nesta pesquisa, pretendemos analisar as vivências de letramento dos alunos do 1º ano do Ensino Médio, na disciplina de Língua Estrangeira Moderna-Inglês, no período de um ano.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a relevância para o contexto escolar da atualidade e o fato de a escola ser uma referência de ensino público.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): entrevista e observação em sala de aula.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, ele tem assegurado o direito à indenização. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O (A) Sr. (a), como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). O pesquisador irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem na possibilidade de exposição da identidade do participante, seja por imagem, seja por identificação sonora, etc. No entanto, todas as medidas necessárias para que isso não ocorra serão tomadas. A pesquisa contribuirá para melhoria a médio e longo prazo do ensino de Inglês nas escolas públicas.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora e a outra será fornecida ao Sr. (a).

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade

Apêndice 6 - Termo de consentimento livre e esclarecido

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Percepções sobre práticas de letramento em inglês em uma escola pública”. Nesta pesquisa pretendemos analisar as vivências de letramento dos alunos do 1º ano do Ensino Médio, na disciplina de Língua Estrangeira Moderna-Inglês, no período de um ano. O motivo que nos leva a estudar é a relevância para o contexto escolar da atualidade e o fato de a escola ser uma referência de ensino público.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: O Sr. (a) irá participar de uma entrevista e será observado indiretamente durante as aulas. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem na possibilidade de exposição da identidade do participante, seja por imagem, seja por identificação sonora, etc. No entanto, serão tomadas todas as medidas para que isto não ocorra. A pesquisa contribuirá para melhoria a médio e longo prazo do ensino de Inglês nas escolas públicas.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a). O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “Práticas de letramento em inglês em uma escola pública”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.