



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**CRISTIANE MANZAN PERINE**

**MOTIVAÇÃO E MULTILETRAMENTOS CRÍTICOS NA APRENDIZAGEM  
DE LÍNGUA INGLESA**

Uberlândia

2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**CRISTIANE MANZAN PERINE**

**MOTIVAÇÃO E MULTILETRAMENTOS CRÍTICOS NA APRENDIZAGEM  
DE LÍNGUA INGLESA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como pré-requisito para a obtenção do título de doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Linguagem, Ensino e Sociedade

Orientador(a): Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas

Uberlândia

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

P445m Perine, Cristiane Manzan, 1988-  
2019 Motivação e multiletramentos críticos na aprendizagem de língua inglesa [recurso eletrônico] / Cristiane Manzan Perine. - 2019.

Orientadora: Fernanda Costa Ribas.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.3602>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3. . 4. . I. Ribas, Fernanda Costa, 1979-, (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

---

CDU: 801

Gerlaine Araújo Silva - CRB-6/1408

## **BANCA EXAMINADORA**

### **TITULARES**

---

Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas - Orientadora  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

---

Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

---

Prof. Dr. William Mineo Tagata  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

---

Profa Dra. Maria Raquel de Andrade Bambirra  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

---

Profa. Dra. Reinildes Dias  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

### **SUPLENTE**

---

Profa. Dra. Maria De Fátima Fonseca Guilherme  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

---

Prof. Dr. Kléber Aparecido Silva  
Universidade de Brasília (UNB)





UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

## ATA DE DEFESA

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese; 02, PPGEL				
Data:	Três de julho de 2019	Hora de início:	14:00 h	Hora de encerramento:	18:00 h
Matrícula do Discente:	11522ELI004				
Nome do Discente:	Cristiane Manzan Perine				
Título do Trabalho:	Motivação e multiletramentos críticos na aprendizagem de língua inglesa				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Formação de professores de língua na era dos novos letramentos: crenças, experiências e motivações em rede				

Reuniu-se no Bloco U, sala 209U, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: [William Mineo Tagata - PPGEL/UFU](#); [Cristiane Carvalho de Paula Brito - PPGEL/UFU](#); [Reinildes Dias - UFMG](#); [Maria Raquel de Andrade Bambirra - CEFET-MG](#); e [Fernanda Costa Ribas - PPGEL/UFU](#), orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Fernanda Costa Ribas, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[Aprovado\(a\).](#)

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de [Doutora](#).

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação

interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Presidente**, em 03/07/2019, às 17:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Reinildes Dias, Usuário Externo**, em 03/07/2019, às 17:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **William Mineo Tagata, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/07/2019, às 17:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/07/2019, às 17:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Raquel de Andrade Bambirra, Usuário Externo**, em 03/07/2019, às 17:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1349713** e o código CRC **08FA4135**.

Ao melhor livro que eu já li: minha mãe,  
que mesmo nos pequenos detalhes, nunca  
mediu esforços para que eu pudesse  
estudar.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pela fé que me sustenta, pela força, inspiração e presença constante a me abençoar durante a realização desta pesquisa e em todos os momentos da minha vida.

A minha orientadora, Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas, peça fundamental para o meu crescimento acadêmico, pela paciência, pelos conselhos, pelo diálogo constante. Como agradecer pelos 10 anos de orientação? Fernanda, minha eterna gratidão por ter sido muito mais que somente uma orientadora durante esses anos de convívio, mas por ter sido uma educadora sem igual e uma amiga em diversos momentos.

A minha co-orientadora, Profa Dra. Jennifer Rowsell, que me recebeu de braços abertos não somente na *Brock University*, mas também junto à sua família, o que tornou minha estadia no Canadá mais prazerosa. Sou grata pelas oportunidades, ensinamentos, conversas, caminhadas, ioga, vinhos e, sobretudo, pela amizade.

A minha co-orientadora, Profa Dra. Magdalena Kubanyiova, da *University of Birmingham*, na Inglaterra, por ter me acolhido tão bem, pelo incentivo, pelas discussões teóricas, por estar sempre disponível, pelo apoio nas adversidades, confiança e carinho.

À profa. Dra, Cynthia Hatch, que me acolheu no *Northern Virginia Community College*, nos Estados Unidos, pela receptividade amistosa, pelo incentivo e contribuição para que pudesse aprofundar meus conhecimentos.

Ao Prof. Zóltan Dörnyei pelo diálogo, abertura no esclarecimento de dúvidas e inspiração nas pesquisas sobre motivação.

Ao meus pais, pelo amor incondicional, pela dedicação, pelas orações, por respeitarem minhas ausências na realização desta pesquisa, e pelo apoio na realização deste sonho tão árduo quanto desejado, mesmo sem entenderem ao certo o que ele significava para mim.

A minha irmã e ao meu cunhado, Karla e Moisés Jr., por toda a ajuda, parceria, torcida, confiança, carinho, pelo exemplo primeiro de dedicação acadêmica que representam em minha vida.

Ao meu sobrinho, Dudu, por trazer mais ternura, leveza, brilho, brincadeiras, cores e alegrias a minha vida.

Aos meus familiares, em especial às minhas avós, Hilda e Maria, pelos saberes compartilhados, pelas orações a mim dirigidas e pelo exemplo de vida e fé.

Aos amigos, de perto e de longe, que se preocuparam em me dar atenção, carinho e alguma palavra de incentivo e pela companhia que, em vários momentos, me ajudou a me divertir e renovar as energias para continuar.

Aos professores, Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, Dr. William Mineo Tagata, Dra. Maria Raquel de Andrade Bambirra, Dra. Reinildes Dias e Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme pelas valiosas contribuições em diferentes momentos desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à *Fulbright* e ao *Global Affairs Canada*, pelo apoio financeiro que me permitiu realizar o sonho de estudar fora do país, conhecer pesquisadores renomados e vivenciar outras culturas.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Cognição, Afetividade e Letramento Crítico (GPCAL) pelas reuniões de profícuas discussões.

À direção da escola onde esta investigação foi desenvolvida e, principalmente, à professora e aos alunos participantes, sem os quais esse projeto não teria sentido.

Ao Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) pela licença concedida que me permitiu cursar parte do Doutorado no exterior e aos meus alunos pela aprendizagem mútua.

Por fim, agradeço ao Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), minha casa nos longos e intensos, árduos e prazerosos, anos de caminhada na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), da qual tenho muito orgulho em fazer parte. Em especial, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) e a todas as pessoas com quem pude conviver e aprender.

*Muito Obrigada!*

Encontrar respostas é satisfação temporária.  
O bom mesmo é a investigação que nos  
mobiliza.

Padre Fábio de Melo

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar os possíveis desdobramentos da implementação da perspectiva dos multiletramentos críticos para a aprendizagem de língua inglesa e para a motivação dos alunos no ensino público. Entendemos os multiletramentos críticos em uma perspectiva histórico-cultural como prática social que endereça a complexidade da produção de sentidos e da construção de conhecimentos na sociedade contemporânea, em que a comunicação é crescentemente multimodal e permeada por recursos digitais, nos baseando nos estudos sobre letramento crítico e multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2012; DIAS, 2012; MONTE MÓR, 2015; MORRELL, 2015; ROWSELL, 2016). Recorremos ainda aos estudos sobre motivação na aprendizagem de línguas como aspecto que exerce papel crucial na aprendizagem de uma língua estrangeira. Estudos atuais na pesquisa sobre motivação indicam a concepção de levar em consideração o indivíduo aprendendo uma língua como “pessoa em contexto”, ao invés de um simples “aprendiz”, agente abstrato e não personalizado. Por isso, a motivação é entendida como construto dinâmico, contextual, situado, temporal e multifacetado (KIM, 2009; BENESH, 2013; USHIODA, 2013; DÖRNYEI, 2014; KUBANYIOVA, 2018), sendo por isso um processo orgânico que emerge através de um complexo sistema de inter-relações. Neste estudo, relacionamos os multiletramentos críticos e a motivação na aprendizagem de língua inglesa de alunos do ensino fundamental de uma escola da rede pública. O contexto de investigação é uma escola federal no interior de Minas Gerais. Neste estudo de natureza qualitativa, os dados foram coletados por meio de questionários, narrativa de aprendizagem, notas de campo, gravação e transcrição de aulas e atividades de língua inglesa desenvolvidas pelos alunos. Os resultados oriundos da análise dos dados revelam que os alunos gostam de aprender inglês e que a língua inglesa se faz presente em seu dia a dia, seja por meio de experiências formais ou informais. Diversos desafios se colocam diante do professor ao abordar a perspectiva dos multiletramentos críticos em sala de aula, dentre eles, aprender a aproveitar as oportunidades que surgem corriqueiramente para explorar a criticidade e trabalhar dentro de suas possibilidades e limitações contextuais. Contudo, muito além de contribuir para a motivação dos alunos, tal perspectiva de ensino descortina amplas possibilidades de levar os alunos a ressignificar o processo de aprendizagem de língua inglesa, expandir sua capacidade interpretativa, desenvolver sua criticidade na tessitura de suas leituras de mundo e, sobretudo, aperfeiçoar seu conhecimento linguístico. Ao relacionar motivação e multiletramentos críticos na aprendizagem de língua inglesa, vislumbra-se um caminho para motivar o aluno a aprender e apropriar-se da língua como meio de refletir e agir, mas agir num contexto social mais amplo, não restrito ao ambiente educacional. Desse modo, os resultados da pesquisa podem provocar reflexões sobre o papel do ensino da língua inglesa no mundo globalizado, visando a formação do aprendiz como cidadão crítico, reflexivo e participativo que busca compreender e questionar continuamente o mundo a sua volta.

**Palavras-chave:** motivação; multiletramentos; aprendizagem; língua inglesa

## ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the possible implications of the critical multiliteracies approach to English language learning as well as to students' motivation to learn in public education. We understand critical multiliteracies in a historical-cultural perspective as a practice social. It address the complexity of meaning making and knowledge building in contemporary society, where communication is increasingly multimodal and permeated by digital resources. Our theoretical framework is based on critical literacy and multiliteracies studies (COPE; KALANTZIS, 2012, MONTE MÓR, 2015, MORRELL, 2015, ROWSELL, 2016). We also rely on motivation in language learning as an aspect that plays a crucial role in learning a foreign language as a "person in context," rather than a simple "learner," seeing as an abstract and non-personalized agent. Therefore, motivation is understood as a dynamic, contextual, situational, temporal and multifaceted construct (KIM, 2009; BENESH, 2013; USHIODA, 2013; DÖRNYEI, 2014; KUBANYIOVA, 2018). Hence, motivation is an organic process that emerges through a complex system of interrelations. Thus, in this study, we relate the critical multiliteracies perspective and students' motivation to learn English at an elementary public school. The research context is a federal school in the state of Minas Gerais. In this qualitative study, the data were collected through questionnaires, a learning narrative, field notes, recordings and transcription of classes and activities developed by the students. The results of the data analysis show that students enjoy learning English and that English is present in their daily lives, whether through formal or informal experiences. A number of challenges are faced by the teachers when adopting a critical multiliteracies approach, as the need to learn how to take advantage of the opportunities that arise routinely to explore critique and work within their contextual possibilities and limitations. In addition to contributing to students' motivation, such a teaching approach reveals broad possibilities for students to re-signify the process of English language learning, to expand their interpretive capacity, to develop their critique in their world readings and, above all, to improve their linguistic knowledge. By relating motivation and critical multiliteracies in English language learning, it is possible to create a path to motivate the learner to learn and appropriate the language as a means of reflection and action, but to act in a wider social context, not restricted to the educational environment. In this way, the results of the research can lead to reflections on the role of English language teaching in the globalized world aiming at the formation of the learner as a critical, reflective and participatory citizen who seeks to understand and continually question the world around him.

**KEYWORDS:** motivation; multiliteracies, learning, English language



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CALL	Aprendizagem Assistida por Computador
CELIN	Central de Línguas da Universidade Federal de Uberlândia
CMD	Corrente Motivacional Direcionada
ESEBA	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
LE	Língua Estrangeira
LA	Linguística Aplicada
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Constituição da motivação.....	29
Figura 2. Períodos no estudo da motivação.....	31
Figura 3. Níveis da motivação (DÖRNYEI, 1994) .....	34
Figura 4. Modelo Processual de Motivação .....	39
Figura 5. Autosistema motivacional de Aprendizagem de Língua Estrangeira .....	44
Figura 6. Os dois "multi" dos Multiletramentos.....	61
Figura 7. A multimodalidade dos multiletramentos .....	64
Figura 8. Componentes dos Multiletramentos (BORBA; ARAGÃO, 2012) .....	71
Figura 9. The traditional Brazilian family .....	120
Figura 10. The end of the traditional Brazilian family .....	120
Figura 11. Texto sobre a família tradicional .....	124
Figura 12. Vídeo da série "The Fosters" .....	129
Figura 13. Exemplo de pôster de filme 1 .....	139
Figura 14. Exemplo de pôster de filme 2 .....	139
Figura 15. Exemplo de pôster de filme 3 .....	140
Figura 16. Vídeo da série The Big Family .....	141
Figura 17. Pôster criado por aluno 1 .....	144
Figura 18. Pôster criado por aluno 2 .....	144
Figura 19. Pôster criado por aluno 3 .....	145
Figura 20. Pôster criado por aluno 4 .....	146
Figura 21. Pôster criado por aluno 5 .....	147
Figura 22. Vídeo "The Present" .....	149
Figura 23. Cão policial.....	154
Figura 24. Camiseta Adam Lavine.....	154
Figura 25. Cão salva a vida do dono .....	155
Figura 26. Anúncio de venda de filhotes.....	157
Figura 27. Anúncio de adoção de animais .....	158
Figura 28. Campanha 1 .....	161
Figura 29. Campanha 2 .....	162
Figura 30. Campanha 3 .....	162
Figura 31. Campanha 4 .....	163
Figura 32. Campanha 5 .....	163
Figura 33. Vídeo "What does the world eat for breakfast?" .....	166
Figura 34. Infográfico sobre desperdício de comida .....	168
Figura 35. Pôster desperdício de comida.....	168
Figura 36. What do we waste most? .....	172
Figura 37. Pôster 1 .....	173
Figura 38. Pôster 2 .....	174
Figura 39. Pôster 3 .....	174
Figura 40. Pôster 4 .....	175
Figura 41. Pôster 5 .....	175
Figura 42. Pôster 6 .....	176
Figura 43. Imagens da fome no mundo.....	177
Figura 44. Mapa da fome no mundo .....	181

Figura 45. Reportagem sobre a fome no Brasil.....	181
Figura 46. Meme 1 .....	186
Figura 47. Meme 2 .....	186
Figura 48. Meme 3 .....	187
Figura 49. Meme 4 .....	187
Figura 50. Meme 5 .....	187
Figura 51. Meme 6 .....	188
Figura 52. Criação de meme 1 .....	190
Figura 53. Criação de meme 2 .....	191
Figura 54. Criação de meme 3 .....	191
Figura 55. Criação de meme 4 .....	192
Figura 56. Criação de meme 5 .....	192
Figura 57. Banner do festival .....	194
Figura 58. Vídeo sobre o festival .....	194
Figura 59. Brinquedos .....	199
Figura 60. Toys .....	200
Figura 61. <i>Equality x Equity</i> .....	203
Figura 62. Tirinha 1.....	206
Figura 63. Tirinha 2.....	206
Figura 64. Tirinha 3.....	207
Figura 65. Tirinha 4.....	208
Figura 66. Tirinha 5.....	211
Figura 67. Tirinha 6.....	211
Figura 68. Tirinha 7.....	212
Figura 69. Tirinha 8.....	212
Figura 70. Tirinha produzida por aluno 1.....	214
Figura 71. Tirinha produzida por aluno 2.....	214
Figura 72. Tirinha produzida por aluno 3.....	215
Figura 73. Tirinha produzida por aluno 4.....	216
Figura 74. Tirinha produzida por aluno 4.....	216

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Sugestões de atividades.....	114
Gráfico 2. Temas das aulas .....	224
Gráfico 3. Atividades mais agradáveis.....	226
Gráfico 4. Atividades mais difíceis .....	228
Gráfico 5. Atividades mais importantes.....	230

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Fatores internos e externos que influenciam a motivação (WILLIAMS; BURDEN, 1997) .....	36
Quadro 2. Perfil de novos alunos e novos professores (COPE; KALANTZIS, 2012).....	74
Quadro 3. Perfil dos alunos.....	87

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	16
CAPÍTULO 1 .....	24
REFERENCIAL TEÓRICO .....	24
1.1 A motivação no ensino e aprendizagem de língua estrangeira.....	25
1.2 Multiletramentos críticos e aprendizagem de língua estrangeira .....	55
CAPÍTULO 2 .....	80
METODOLOGIA .....	80
2.1 Caracterização da pesquisa.....	81
2.2 Contexto de pesquisa e participantes.....	83
2.3 Instrumentos de coleta de dados.....	88
2.4 Procedimentos de análise de dados .....	89
CAPÍTULO 3 .....	92
ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS .....	92
3.1.2 Motivos para aprender a língua inglesa.....	100
3.1.4 Percepções dos alunos sobre as aulas de inglês na escola.....	112
3.2 Os multiletramentos críticos em sala de aula de língua inglesa .....	118
3.2.1 A lesson on “Family” .....	118
3.2.2 A lesson on “Pets” .....	148
3.2.3 A lesson on “Meals, food waste and hunger” .....	165
3.2.4 A lesson on “Equality” .....	198
3.3 Motivação e multiletramentos críticos nas aulas de língua inglesa.....	223
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	243
REFERÊNCIAS .....	249
APÊNDICES.....	264
APÊNDICE A .....	265
APÊNDICE B .....	267
APÊNDICE C .....	269
APÊNDICE D .....	270
APÊNDICE E.....	272

# INTRODUÇÃO

Como professores de línguas, cada vez mais nos tornamos responsáveis sobre nossa atuação como educadores no mundo de hoje. Menezes de Souza (2011) refere-se a esse “mundo de hoje” como um mundo globalizado, complexo, múltiplo, um mundo de complexidades, enfim, um mundo que nos leva a atuar de uma maneira diferente em nossa sala de aula, agir e interagir com nossos alunos e com nossos materiais de uma forma diferente, a qual seja adaptada a esse novo contexto. As mudanças que nos cercam não podem ser ignoradas em sala de aula, principalmente nas aulas de línguas estrangeiras, uma vez que alteram o papel da língua inglesa na vida de nossos alunos e seu modo de se relacionar com ela.

Na atualidade, com a crescente influência das tecnologias digitais, as pessoas se relacionam sem se ver, através de várias formas de comunicação digital. Isso nos traz novas formas de aprender, ensinar e formular, comunicar, registrar conhecimentos e saberes. Estamos perante um mundo de interconectividade através da informática, de comunidades interconectadas (MENEZES DE SOUZA, 2011). Cada um de nós é membro de várias comunidades, tais como membros de uma igreja, torcedores de um time, associação de moradores de bairro, frequentadores de um clube, pessoas que compõem uma escola, grupos do *Whatsapp* e redes sociais como o *Instagram*, as quais têm seus meios de se comunicar, pensar, agir, de se relacionar e produzir sentidos. Assim, ao mobilizarmos várias identidades, todo o tempo, para interagirmos em tantas esferas, também nos tornamos seres múltiplos, plurais. Por isso, precisamos compreender que a complexidade desse mundo de hoje não está lá fora, está dentro de cada um de nós. Essas complexidades nos constituem e constituem nossos alunos, por isso, afetam formas de ensinar e aprender. Afetam também o que motiva alunos a aprender línguas.

A motivação é um elemento chave para a aprendizagem de línguas estrangeiras (DÖRNYEI, 2001a), pois é vista como um fator diretamente ligado à vontade de aprender e se esforçar para atingir tal fim. Assim, ao atuar como educadores e, especialmente, como professores de línguas, cabe pensar meios de contribuir para a motivação dos alunos. Perspectivas atuais na pesquisa sobre motivação indicam a concepção de levar em consideração o indivíduo aprendendo uma língua como “pessoa”, ao invés de um mero “aprendiz”, visto como agente abstrato e não personalizado (USHIODA, 2009). Os aprendizes de língua fazem outras atividades além de aprender uma língua, então, para entender sua motivação em relação à aprendizagem de uma língua é importante olhar para a pessoa como um todo, e não apenas aqueles aspectos que caracterizam o “aprendiz de



línguas”. É preciso entender mais sobre quem está aprendendo, com quem, onde, quando e porquê. Nessa perspectiva de “pessoa em contexto” (USHIODA, 2009), estudar a motivação requer examinar como uma língua se relaciona a outros comportamentos e não se deve tentar isolar o aprendiz de língua da pessoa como um todo, por exemplo, como jovem, filho, estudante, universitário, estagiário, namorado, neto. Em outras palavras, o aprendiz mobiliza, ao mesmo tempo, várias identidades e características que o acompanham também na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE).

Cumprе considerar, então, no estudo da motivação, peculiaridades advindas da globalização, tais como o surgimento de novos meios de comunicação, e de acesso à comunicação, decorrentes, sobretudo, do avanço tecnológico, o que amplia os recursos e contextos de aprendizagem de LE. Ushioda (2011, p. 13) define motivação, nessa perspectiva, como “um processo orgânico que emerge através de um complexo sistema de inter-relações”. Por isso, a motivação é contextualmente situada e dinamicamente construída por meio de negociação de sentidos, senso de propósito e reflexividade. A autora sugere engajar os aprendizes em se expressar, dar voz a suas identidades e visões de mundo por meio da língua alvo a fim de motivar os aprendizes.

Além da motivação, um segundo eixo teórico embasa esta pesquisa: os multiletramentos críticos. No cerne dos multiletramentos está a compreensão de que a sociedade contemporânea apresenta muitas novas práticas de letramentos que, marcados pelas novas tecnologias ou não, criam uma realidade de acesso amplo a várias culturas e a inúmeros modos de representar essas culturas. Logo, é um conceito diretamente ligado à multimodalidade, a qual está relacionada a essas formas de integração de variados modos de representação para construir significado, tais como diagramação, cor, desenho, posição, tipo de letras, imagem, escrita, espaço, som, postura, gesto, expressão facial, cheiro, dentre outros (LIBERALI *et al.*, 2014). Como afirma Dias (2012), as tecnologias digitais, empoderam o cidadão do século XXI para assumir uma voz globalmente conectada e ainda facilitam a comunicação e a colaboração entre pessoas do mundo inteiro por meio de múltiplas linguagens, tais como a verbal, a imagética, a gestual, a sonora e a espacial. Não necessariamente os multiletramentos estão imbricados nas tecnologias digitais; todavia, elas promovem uma expansão nos modos de construção de sentido. Desse modo, contribuem significativamente para o surgimento e a efetivação de multiletramentos.

Nesta pesquisa, relaciono os multiletramentos ao letramento crítico. O letramento crítico se refere ao ensino com o objetivo de formação do aluno como cidadão, ou seja, como sujeito ativo na sociedade, e busca provê-lo de meios para mudança social, a partir da “expansão do escopo de identidades sociais em que as pessoas possam se transformar” (JORDÃO, 2002, p. 3). Ler uma informação e construir sentidos a partir dela de forma legítima é parte do processo de experimentar uma cidadania ativa da qual os alunos podem se beneficiar. É através da conscientização de aspectos discursivos da vida humana que a noção de cidadania pode ser experimentada pelos nossos alunos, nas escolas e na sociedade em geral (JORDÃO; FOGAÇA, 2007). Desse modo, enquanto perspectiva de ensino de línguas, o letramento crítico se debruça sobre o caráter ideológico que permeia o uso da linguagem e tem no desenvolvimento da consciência crítica dos alunos seu principal objetivo. Ele promove o empoderamento do aprendiz, que é levado a apropriar-se de seu próprio processo educacional. Nessa perspectiva, o aluno aprende a língua materna ou estrangeira para transformar a si mesmo e a sociedade. A língua é vista, então, como instrumento de poder e transformação social, assumindo um caráter libertador, pois permite a criação de um discurso alternativo, através do qual se daria a construção do cidadão consciente (MATTOS *et al.*, 2010).

Nesta pesquisa, busco alinhar as teorias sobre letramento crítico e multiletramentos, por isso, opto pelo termo “multiletramentos críticos”, como meio de conciliar a desejável formação de um aluno cidadão crítico por meio da aprendizagem de LE, sem desconsiderar os diversos meios de produção de sentido que surgem com as tecnologias digitais. Como afirma Morrell (2009), o aluno cidadão crítico é aquele que pode usar seu conhecimento para agir contra ideias opressoras e lutar por sua liberdade e humanidade. Ele pode se engajar em práticas de letramento crítico e engajamento cívico que lhe permitirão navegar, resistir e até mesmo transformar instituições de poder.

Pensar questões relativas ao ensino de língua inglesa faz parte do meu cotidiano desde meus 17 anos de idade, quando comecei a ministrar aulas de língua inglesa. Ingressei no curso de Letras, de licenciatura dupla português e inglês, movida em grande parte pela minha paixão pela língua inglesa. Letras foi minha primeira opção de curso. Fui aprovada na primeira tentativa por meio do Programa Alternativo de Ingresso ao Ingresso Superior (PAIES), um programa de avaliação seriada, na qual o aluno fazia provas ao término dos três anos do ensino médio a fim de concorrer a uma vaga na universidade. No mesmo período, fui convidada a dar aulas de língua inglesa no instituto

de idiomas em que eu havia estudado. O convite me pegou de surpresa, me achava jovem, inexperiente e despreparada. Além de não saber dar aula, eu não achava que sabia inglês a ponto de ser professora. Mas fiz um exame de seleção e fui aprovada.

Concomitantemente, fui convidada a fazer parte de um programa de formação de professores na universidade. Fui aprovada no processo seletivo e comecei a dar aulas de inglês na Central de Línguas da universidade (CELIN). Eu começava a me ver como professora de língua inglesa. Posteriormente, comecei a dar aulas na rede privada de ensino em outros institutos de idioma e cursinhos pré-vestibulares, e no ensino médio na rede pública. Ministrei aulas de língua inglesa também no programa Inglês sem Fronteiras (ISF) vinculado à universidade, e fui tutora de um curso de graduação em Letras/ Inglês a distância. Daí em diante, crescia a certeza de que eu havia escolhido a profissão certa para mim. Paralelamente à vida profissional como professora de língua inglesa, resolvi me dedicar à vida acadêmica e fazer os cursos de mestrado e doutorado, desenvolvendo pesquisas sempre ligadas ao ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Conheci a temática da motivação por meio da minha professora orientadora, que me acompanhava no programa de formação de professores na CELIN, quando estava ainda no início da graduação, já que esse era um dos temas que ela orientava. A motivação permeia meu interesse acadêmico desde a Iniciação Científica, quando analisei a motivação de meus alunos em uma turma de inglês da CELIN e estive presente ainda em minha dissertação de mestrado, na qual investiguei as crenças e a motivação de alunos ao aprender inglês em um curso a distância. Diria que, de todas as teorias com as quais tive contato em minha trajetória acadêmica, ler sobre motivação é o que eu mais gosto. No Mestrado, investiguei a relação entre motivação e crenças sobre aprender inglês em um curso de inglês instrumental à distância. Nesse período, aprofundei meu desejo de seguir a carreira acadêmica e de continuar pesquisando sobre motivação no Doutorado.

Já meu interesse pela perspectiva dos multiletramentos<sup>1</sup> advém de minha participação no Grupo de Pesquisa em Cognição, Afetividade e Letramento Crítico (GPCAL) na universidade e das leituras que realizamos nesse grupo. Esse primeiro contato com tais teorias no grupo, me levou a procurar outros textos sobre o assunto, ler teses e dissertações e participar de minicursos e seções de comunicação em eventos

---

<sup>1</sup> Nesta seção, por se tratar de um relato de cunho pessoal, faço uso da primeira pessoa do singular. Em todas as outras, opto pela primeira pessoa do plural.

acadêmicos, a fim de estudar e conhecer melhor tal campo de investigação, o que fez crescer minha curiosidade sobre o assunto. Iniciei, então, um processo de tentar colocar em prática em minhas aulas aquelas teorias sobre multiletramentos sobre as quais eu tanto lia nos últimos meses. De início, confesso, tive certa desconfiança, pois me parecia que aquelas teorias estavam fora da realidade ou eram muito utópicas. Comecei, então, o que chamo de “*my quest to be a critical literacy teacher*”. Influenciada por minhas leituras, me questionava se minhas aulas incentivavam os multiletramentos críticos dos meus alunos, e me sentia na obrigação de atuar nesse sentido. Timidamente, elaborei algumas atividades e comecei a aplicá-las a meus alunos de inglês do ensino médio, com bastante empolgação.

Em minhas leituras de trabalhos ligados aos multiletramentos e ao letramento crítico na aprendizagem de LE<sup>2</sup>, fico intrigada ao perceber que, de modo geral, muitos desses trabalhos acabam focando mais em questões temáticas da aula e no uso de tecnologias digitais, e o desenvolvimento da proficiência linguística dos aprendizes, muitas vezes, fica em um plano secundário. Outro fator que me impulsiona na realização desta pesquisa é a asserção, já comum nas pesquisas sobre motivação, de que a motivação leva ao sucesso na aprendizagem de línguas, me questionando até que ponto estar motivado corresponde, de fato, ao sucesso na aprendizagem, e de que modo isso ocorreria, visto que a definição de sucesso varia de aluno para aluno, dos objetivos que cada um almeja ao se engajar na aprendizagem de uma língua. Ademais, me questiono se estar motivado tem uma relação direta com aprender mais ou aprender melhor.

Diante de tais questionamentos pessoais, proponho, nesta tese de doutorado, relacionar esses dois construtos teóricos. Creio que as pesquisas sobre motivação precisam avançar para além de visões generalizadas e simplistas com foco em aprendizes abstratos e não personalizados, e focalizar também em grupos menores, focando em casos específicos para que se possa se debruçar sobre particularidades de um dado contexto a fim de desvendar o que motiva os alunos em seus contextos, com suas individualidades. Os estudos sobre a motivação no Brasil ainda são escassos e é preciso investigar novos contextos de pesquisa. Ademais, é necessário expandir as pesquisas sobre motivação no

---

<sup>2</sup> Assim como Leffa (2012), não vejo os termos “segunda língua”, “língua estrangeira”, e “língua adicional” como sinônimos, mas, para evitar inúmeras repetições no texto, usamos a sigla LE como um termo abrangente para cobrir todas essas situações. Acreditamos que o uso desta sigla atende aos propósitos que pretendemos explorar neste projeto.

sentido de correlacionar esse construto com outros e buscar novas teorizações, as quais podem ampliar o escopo da Linguística Aplicada no país. Embora as pesquisas sobre multiletramentos críticos no Brasil sejam conhecidas há algum tempo, creio que ainda existem dificuldades na implementação de tal perspectiva no ensino de línguas. Esta pesquisa se justifica por tentar unir duas perspectivas teóricas distintas, a fim de buscar maior entendimento sobre como elas podem se complementar e as contribuições que podem ou não trazer para o entendimento dos processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa na rede pública de ensino.

Levando em conta tais considerações, esta pesquisa de doutorado tem por objetivo geral investigar os possíveis desdobramentos da perspectiva dos multiletramentos críticos no ensino de língua inglesa para a motivação e aprendizagem dos alunos em contexto de ensino público. Foram, então, estabelecidos três objetivos específicos:

- 1) Identificar aspectos que incidem na motivação dos alunos para aprender a língua inglesa, a partir da análise de suas experiências de aprendizagem
- 2) Analisar como acontece a elaboração e implementação de uma proposta de ensino baseada nos multiletramentos críticos na aprendizagem de língua inglesa;
- 3) Investigar os reflexos que o ensino sob a perspectiva dos multiletramentos críticos pode trazer para o processo de aprendizagem de língua inglesa e para a motivação dos alunos em aprender;

De modo a alcançar tais objetivos, propomos três perguntas de pesquisa:

- 1) Como se caracteriza a motivação dos alunos em relação à língua inglesa?
- 2) Quais os desafios e as possibilidades da implementação de uma proposta visando ao desenvolvimento dos multiletramentos críticos dos aprendizes de língua inglesa no contexto pesquisado?
- 3) Quais são os desdobramentos do ensino sob a perspectiva dos multiletramentos para aprendizagem de língua inglesa e para motivação dos alunos?

O contexto de pesquisa é uma turma do 8º ano do ensino fundamental de uma escola que funciona como colégio de aplicação de uma universidade federal no interior de Minas Gerais. Mais detalhes sobre o contexto de investigação, bem como os participantes de pesquisa e procedimentos para coleta e análise de dados serão descritos no capítulo de Metodologia.

Esta tese está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos o referencial teórico que embasa este estudo, o qual se constitui de duas temáticas: motivação no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (KIM, 2009; DÖRNYEI, 2011; BENESH, 2013; KUBANYIOVA, 2018) e multiletramentos críticos e aprendizagem de língua estrangeira (COPE; KALANTZIS, 2012; FERRAZ, 2014; LIBERALLI, 2014; MONTE MÓR, 2015). No capítulo dois, é retratada a metodologia empregada nesta pesquisa. São expostos a caracterização da pesquisa, seu contexto e participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise de dados. No capítulo três, é revelada a análise e discussão dos dados. São analisados os dados referentes ao questionário inicial (QI), narrativas de aprendizagem (NA) e três aulas ministradas, considerando notas de campo (NC) e transcrições de aulas (TA). Primeiramente, apresentamos análise dos dados sobre a motivação dos alunos coletados antes do período de intervenção. Em seguida, descrevemos detalhadamente as aulas ministradas sob a perspectiva dos multiletramentos críticos, de forma a elucidar seu desenvolvimento e principais momentos em sala de aula. Por fim, exploramos os reflexos das aulas ministradas na motivação e na aprendizagem de língua inglesa dos alunos. No capítulo quatro, tecemos algumas considerações baseadas nos dados apresentados.

# **CAPÍTULO 1**

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico que sustenta a presente investigação. Este capítulo se divide em duas partes. Na primeira, discorremos acerca da motivação no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Apresentamos algumas definições de motivação, um percurso histórico dos modelos teóricos e períodos que se mostraram importantes para a caracterização da motivação dos alunos, além de fatores que podem influenciar a motivação para aprender uma língua. Por fim, descrevemos algumas pesquisas já realizadas no contexto brasileiro sobre a motivação para aprender línguas. Na segunda parte, nos dedicamos aos multiletramentos críticos na aprendizagem de língua estrangeira. Expomos e problematizamos conceitos como letramentos, letramento crítico e multiletramentos. Finalizamos este capítulo com alguns exemplos de pesquisas de mestrado e doutorado já realizadas sobre a temática no país.

### **1.1 A motivação no ensino e aprendizagem de língua estrangeira**

Ainda na década de 60, Pit Corder (1976) anunciava que com motivação, é inevitável que o ser humano aprenda uma segunda língua, desde que seja exposto a ela. Desde então, temos testemunhado uma grande variedade de discussões teóricas e pesquisas que examinam a complexa ou múltipla natureza da motivação para aprender uma língua e seu papel no processo de aprendizagem. No entanto, dizer que com motivação é inevitável que o indivíduo aprenda nos intriga, porque equivale a defender que a motivação seja a garantia de aprendizagem. Em nossa experiência docente, já tivemos a oportunidade de conhecer alunos que, apesar de se mostrarem muito motivados a aprender, ainda não tinham conseguido superar suas dificuldades e desenvolver a proficiência desejada na língua alvo. Tal fato nos leva a questionar se aluno motivado pode ser visto como sinônimo de aluno bem sucedido na aprendizagem, via de regra, em todas as situações. Essa é uma das indagações que nos move na realização desta pesquisa.

Segundo Dörnyei (2001), a motivação é um dos mais importantes antecedentes na aprendizagem de línguas. Inicialmente, a motivação era estudada no âmbito da Psicologia. Foi somente na década de 90 que o psicólogo Zoltan Dörnyei tornou-se o nome responsável por aproximar teorizações de motivação à Linguística Aplicada (LA) ao investigar a motivação de alunos em aprender uma segunda língua em certas regiões



da Europa. Em sua clássica definição, Dörnyei (2005) caracteriza a motivação como o esforço despendido em alcançar um objetivo, o desejo de aprender uma língua e a importância atribuída à tarefa de aprendizagem da língua.

Para Ellis (2008, p. 75), a motivação envolve “as atitudes e estados afetivos que influenciam o nível de esforço que os alunos fazem para aprender a língua estrangeira”. A definição de Ellis abrange demais estados afetivos, tais como ansiedade ou medo, que podem impactar a motivação e, tal como a definição de Dörnyei, reforça o quanto atitudes e esforço são elementos preponderantes na constituição da motivação. Para Brown (1994), a motivação diz respeito às escolhas que as pessoas fazem, pensando em que objetivos possuem e de que experiências querem se aproximar ou evitar e o grau de esforço que estão dispostas a investir.

Williams e Burden (1999, p. 128) definem a motivação, relacionando-a à tomada de decisões e esforço com o fito de atingir uma meta traçada. Trata-se de:

um estado de estímulo cognitivo e emocional que produz uma decisão consciente de agir e que dá lugar a um período de sustentado esforço intelectual e físico, com o fim de alcançar uma meta previamente estabelecida.<sup>3</sup>

Como pode ser depreendido, Dörnyei (2005), Ellis (2008), Brown (1994) e Williams e Burden (1999) relacionam a motivação ao esforço do aprendiz. Além disso, Dörnyei (2001) destaca a importância de uma prática de ensino motivadora, ressaltando o papel atribuído ao professor em auxiliar na motivação dos alunos. Embora não seja função exclusiva do professor motivar os alunos, advogamos que é parte de suas atribuições fazer tentativas no sentido de tornar a aprendizagem motivadora e mesmo de ajudar os alunos a despertarem sua motivação para aprender.

A motivação também é comumente associada à tomada de decisões e escolhas no modo de agir. Estar motivado, para Deci e Ryan (2000), significa ser movido a fazer algo. Um indivíduo que sente uma energia ativada em fazer algo é considerado motivado, ao passo que alguém que não sente um ímpeto ou inspiração para agir é caracterizado como

---

<sup>3</sup> Todas as traduções são de nossa autoria.

desmotivado. cremos que, embora seja inegável a distinção entre motivação e desmotivação, estes não são processos dicotômicos e totalmente excludentes. Ao longo de todo o processo de aprendizagem, ou mesmo no intervalo de tempo de um curso ou de uma aula, o indivíduo pode sentir, em diferentes níveis, disposição ou não para agir, podendo estar, assim, motivado ou desmotivado.

Aprender uma LE consiste em uma série de comportamentos sociais e cognitivos movidos por um determinado propósito, logo, é entendido como uma atividade, e a motivação para aprender a LE se relaciona a esta atividade (KIM, 2009). A motivação aparece, então, ligada aos comportamentos do indivíduo, às ações que praticam diante da aprendizagem.

Para Dörnyei e Ottó (1998, p. 65), a motivação envolve “processos cognitivos e motores, na transformação de desejos iniciais em execução de ações”. Ela é definida como:

um estímulo cumulativo e dinamicamente suscetível a mudanças, que inicia, direciona, coordena, amplifica, finaliza e avalia os processos cognitivos e motores, pelos quais vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e (de modo bem sucedido ou não) executados.

Como pode ser depreendido, a motivação é fortemente ligada às ações. No entanto, o fato de existir motivação não é garantia de que a aprendizagem ocorra. Por isso, os autores enfatizam que a motivação operacionaliza o processo que pode ser executado de modo bem sucedido ou não. Isso ocorre devido a diversas influências internas e externas sobre a motivação. São também essas influências que fazem com que a motivação não permaneça constante. Dentre as influências internas, podemos citar as crenças, autoimagem e ansiedade do aluno. Como fatores externos, o ambiente escolar, a influência de pais, professores e colegas, o material didático adotado, o conteúdo das aulas, dentre outros. Portanto, a motivação não é uma questão fechada na mente do aprendiz, mas tem uma ligação indissociável com um número de fatores, tais como o currículo, o curso de estudos, exames, material didático, número de horas disponíveis ao estudo e metodologia do professor (NAKATA, 2006). Para Dörnyei (2000, p. 524):

a motivação para fazer alguma coisa geralmente evolui gradualmente por um complexo processo mental que envolve planejamento inicial, estabelecimento de metas, formação de intenções e geração de atividades e, finalmente, implementação e controle da ação<sup>44</sup>. Em atividades sustentadas a longo prazo, tais como aperfeiçoamento de uma disciplina escolar, a motivação não permanece constante, mas é caracterizada por balanços regulares de várias influências internas e externas às quais o indivíduo é exposto, resultando em um padrão flutuante de esforço e compromisso.

Assim, em processos que se realizam a longo prazo, como é o caso da aprendizagem de uma LE, a motivação não é um construto estável que permanece estático do início ao fim, mas apresenta variações devido a diversos fatores. Muitas vezes, o maior desafio é justamente conseguir manter a motivação durante os estudos, visto que, quando o aluno começa a estudar uma língua, ele toma tal iniciativa porque é movido por alguns objetivos que podem se perder ao longo do tempo.

A motivação pode ser definida ainda como a liberação de energia interna para atingir um resultado desejado. É a razão, propósito ou causa de começar, manter e parar uma atividade (KIM, 2009). É importante ressaltar o papel dessa motivação entendida como energia, no sentido não somente de iniciar, mas também de manter e finalizar uma tarefa, ou seja, a motivação exerce papel fundamental ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Segundo McDonough (2007), a motivação é constituída de quatro fatores, os quais sejam, as razões porque queremos aprender, a força do nosso desejo de aprender, o tipo de pessoa que somos e as tarefas, ou mais especificamente, a nossa estima do que essas tarefas nos exigem fazer. Como esquematizamos na ilustração a seguir:

---

<sup>44</sup> Utilizei a expressão “controle da ação” como tradução literal de “*action control*”. Embora considere tal expressão forte, entendo controle de ação como gerenciamento, tentativa no sentido de administrar e organizar ações e pensar em como agir.



Figura 1. Constituição da motivação

Assim, a motivação é diretamente ligada à personalidade do indivíduo e as suas características pessoais. Diante da definição de McDonough (2007), destacamos o quanto essas características pessoais vão interferir na motivação, visto que o que motiva um aluno pode não motivar outro que tenha, por exemplo, diferentes interesses, estilos de aprendizagem e expectativas. Ribas (2008) também vê expectativas como um fator pessoal que pode influenciar a motivação dos alunos. Segundo a autora, os objetivos e expectativas dos alunos guiam suas ações e comportamentos, apresentando, portanto, consequências motivacionais. Ao interagirem com fatores do contexto de sala de aula, eles podem tanto gerar motivação, quanto inibi-la.

Ao associar a motivação mais diretamente ao contexto formal de aprendizagem, Brophy (2004, p. 3) explana que “a motivação do aluno tem como suporte suas experiências pessoais, e que suas metas podem ou não serem as mesmas atribuídas pelos professores”. Assim, mesmo que o professor almeje, por exemplo, que o aluno desenvolva sua proficiência nas quatro habilidades da língua, as quais sejam fala, compreensão auditiva, leitura e escrita, pode ser que o aluno tenha como meta apenas desenvolver a habilidade de leitura para que se sinta apto a fazer uma prova como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Caso o professor privilegie em suas aulas atividades de produção oral na língua estrangeira isso pode levá-lo a um estado de desmotivação, visto que esta habilidade não condiz com o que ele acredita ser necessário para ser aprovado no exame. De acordo com Brophy:

no contexto de sala de aula, o conceito de motivação do aluno é usado para explicar a extensão na qual o aluno investe atenção e esforço em várias buscas, que podem ou não ser aquelas desejadas pelos professores. A motivação do aluno é baseada em suas experiências subjetivas, especialmente aquelas conectadas ao seu desejo de se engajar em lições e atividades de aprendizagem e suas razões para fazê-lo (BROPHY, 2004, p. 4).

Nakata (2006) divide a motivação em três categorias, segundo o que professores, pais e alunos acreditam contribuir para o sucesso na aprendizagem de língua no contexto escolar, as quais sejam, ter interesse ou gostar de estudar; ter vontade ou desejo de estudar; ter as atitudes corretas para estudar. Essas atitudes corretas para estudar é um ponto que merece mais atenção e pode ser associada ao papel do professor em orientar os alunos sobre estratégias de aprendizagem e formas de estudo, principalmente em relação aos aprendizes mais jovens. Contudo, convém lembrar que considerar uma atitude como “correta” depende das crenças dos agentes envolvidos no processo de aprendizagem, uma vez que o que um indivíduo considera ser correto para sua aprendizagem pode não ser para outro. Como outrora citado, é preciso considerar características pessoais, metas e o contexto de aprendizagem ao analisar a motivação do aprendiz. Isso nos remete à ideia apresentada por Ushioda (2009) de que ao estudar a motivação é recomendável considerar a motivação de cada pessoa em contexto e não partir de simples generalizações.

Como pontua Ushioda (2006), as pesquisas sobre motivação na aprendizagem de línguas se originaram na década de 60, com um foco no que torna a aprendizagem de uma LE distinta de outras formas de aprendizagem. Por volta dos anos 90, os pesquisadores reconheceram a necessidade de aproximar estudos sobre motivação para aprender uma língua e estudos sobre motivação na Psicologia. Nesse período, a ligação entre Psicologia e LA ficou mais evidente. Desde então, as teorias mais recentes sobre motivação cultivam um laço estreito entre esses dois campos disciplinares.

Ao traçar um panorama histórico dos períodos que compõem as pesquisas sobre motivação e aprendizagem de LE, Dörnyei e Ushioda (2011) identificam quatro períodos: o período sociopsicológico, “*social psychological period*” (1959-1990), o período cognitivo e situado, “*cognitive-situated period*” (década de 90), o período orientado ao processo, “*process-oriented period*” (anos 2000) e o período sociodinâmico, “*socio-*

*dynamic period*” (2005-atualidade). A partir do estudo de Dörnyei e Ushioda (2011), ilustramos na figura a seguir esse panorama histórico:

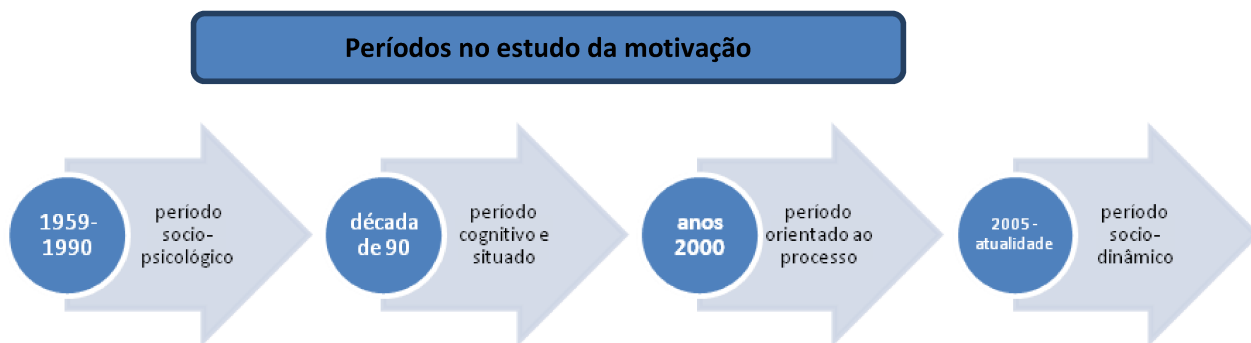


Figura 2. Períodos no estudo da motivação

Ao traçar esses períodos, objetivamos destacar as principais bases sobre as quais se apoiaram as pesquisas sobre motivação e destacar suas características marcantes. Entretanto, frisamos que tais períodos são assim divididos, primeiramente, por uma questão didática, para facilitar o estudo da motivação na aprendizagem de LE. Não são datas estanques, mas com fronteiras tênues. O que queremos dizer é que foi preciso um intervalo de tempo para que determinado período fosse concretizado e suas bases se tornassem amplamente estudadas. Embora optemos por retratar tais períodos nesta pesquisa em ordem linear, temos a convicção de que cada um deles se complementa e traz até hoje contribuições importantes na análise da motivação dos aprendizes. A seguir, é brevemente apresentado cada período.

O período sociopsicológico é caracterizado pelo trabalho de Gardner e seus orientandos. Gardner (1985) refere-se à motivação como um tipo de dispositivo mental ou centro de energia que inclui o esforço, desejo ou vontade (cognição) e o prazer em realizar atividades (afeto). Ele postula que a motivação abarca três componentes:

- o esforço ou intensidade motivacional
- o desejo de aprender a língua
- as atitudes em relação ao aprendizado da língua

Gardner realizou as primeiras pesquisas sobre motivação na aprendizagem de segunda língua no Canadá na década de 50. Com boa parte de seus estudos realizados na cidade de Toronto, uma comunidade bilíngue, ele investigava a motivação dos indivíduos em aprender inglês, vivendo em um local em que tanto o inglês quanto o francês eram considerados línguas oficiais. Tal fase ficou conhecida como Período Sociopsicológico nos estudos sobre motivação. O foco principal dos estudos era na relação língua e cultura, como pertencentes a um grupo específico, e as atitudes dos aprendizes em relação a esses dois aspectos.

A motivação é identificada como a orientação do aprendiz em direção ao objetivo de aprender a língua para Gardner e Lambert (1959). Os pesquisadores apresentam uma distinção de duas abordagens diante da motivação:

- motivação integrativa (*integrative motivation*)
- motivação instrumental (*instrumental motivation*)

A motivação integrativa é entendida como as atitudes positivas em direção ao grupo que fala a língua-alvo, sua cultura, seus costumes e tradições. É relacionada ao objetivo de aprender a língua pelo desejo de se aproximar de sua cultura e interagir com pessoas que vivem em países onde a língua é falada.

Já a motivação instrumental refere-se às razões mais funcionais de se aprender uma língua. É relacionada ao objetivo de aprender a língua a fim de conquistar metas específicas, tais como passar em uma prova de proficiência, uma entrevista de emprego, ou qualquer outra possibilidade na qual a língua seja um instrumento para conquistar esse objetivo. Posteriormente, essa distinção foi revisada porque a noção de integratividade era limitada em muitos contextos de aprendizagem de língua, embora tenha sido apropriada para o contexto e época em que foi proposta. Quando Gardner e Lambert (op. cit.) criaram o conceito de motivação integrativa se referiam, principalmente, ao desejo de alunos falantes nativos de língua inglesa em interagir com pessoas que moravam em locais do Canadá cuja língua oficial era o francês. Portanto, suas pesquisas se voltavam para o desejo de interagir presencialmente com essas pessoas em um local específico.

Contudo, a motivação integrativa entendida como identificação com a cultura e a língua de um povo específico não pôde ser sustentada. A língua não é mais vista como pertencente a um determinado grupo, e o pertencimento a uma sociedade globalizada é inerente a todos. Então, o processo de identificação com a língua que modela a motivação pode ser explicado hoje em termos do desejo de ter uma identidade como cidadão global, capaz de se engajar em várias culturas e comunidades, socialmente e profissionalmente. Ademais, cremos que atualmente, em países como o Brasil, o conceito de motivação integrativa pode ser atrelado, principalmente, aos novos meios de comunicação e integração com falantes de uma LE propiciados pelas tecnologias digitais, tais como o uso de ferramentas como *Skype*, *Facebook*, *Whatsapp*, *Snapchat*, *Instagram*, dentre outras. Desse modo, há outros meios de interagir e se comunicar com falantes nativos ou com outros usuários e aprendizes da língua que podem ocorrer por meio não presencial e assíncrono.

O Período Cognitivo e Situado é marcado por teorias cognitivas da Psicologia Educacional. Nesse período, há uma mudança de foco da perspectiva de investigação da motivação de uma comunidade linguística, das disposições gerais dos aprendizes e de suas atitudes em relação à aprendizagem da língua, para uma análise mais situada da motivação em contextos específicos. As pesquisas devotam mais atenção para o contexto formal de aprendizagem de língua e para as preocupações e necessidades de professores em sala de aula.

Nesse período, em que a motivação é vista sob o prisma de uma aprendizagem situada, Dörnyei (1994) a divide em três níveis, os quais sejam:

- Nível da língua (*language level*) – diz respeito a vários aspectos ligados à língua, tais como a cultura e a comunidade, assim como os valores intelectuais e pragmáticos e os benefícios associados a aprender a língua;
- Nível do aprendiz (*learner level*) – é fundamentado nas características que o aprendiz traz ao processo de aprendizagem;
- Nível da situação de aprendizagem (*learning situation level*) - é associado com motivos específicos de uma situação e baseado em vários aspectos da aprendizagem da língua em sala de aula. Dentre eles, podemos citar: componentes específicos do curso (conteúdo, material didático, metodologia, etc.); componentes específicos do professor (comportamento



do professor, personalidade, estilo e prática de ensino); componentes específicos do grupo (relacionados à dinâmica do grupo de aprendizes);



Figura 3. Níveis da motivação (DÖRNYEI, 1994)

No mesmo período, Deci e Ryan (1995) a partir de sua Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*) cunharam dois termos que classificam a motivação em dois tipos:

- motivação intrínseca (*intrinsic motivation*)
- motivação extrínseca (*extrinsic motivation*)

Tal teoria, desenvolvida no âmbito da Psicologia, investiga a motivação dos indivíduos, no sentido de analisar ações e decisões em conformidade com os valores pessoais e com traços de reflexão, que se traduzem em um senso de eu (*self*), que diz respeito à noção da pessoa individual, singular e distinta das outras. A motivação

intrínseca é baseada no interesse por uma atividade e na satisfação em realizá-la. O aprendiz é movido a se engajar nas atividades de aprendizagem porque gosta e sente prazer ou tem curiosidade em aprender a língua-alvo. A motivação intrínseca advém de motivos internos ao aprendiz, tais como satisfação pessoal, interesse, identificação. Já a motivação extrínseca é baseada em recompensas extrínsecas que o engajamento na atividade de aprender uma língua pode trazer. O aprendiz é movido a realizar uma atividade para aprender a língua como meio de obter resultados desejados, tais como conseguir um emprego ou passar em uma prova. Entendemos que tais tipos de motivação não são excludentes, mas podem ocorrer concomitantemente. Por exemplo, um aluno pode estudar inglês porque gosta da língua, caracterizando uma motivação intrínseca e, ao mesmo tempo, porque precisa passar em uma prova de proficiência para conseguir realizar um intercâmbio, que é um motivo extrínseco.

Se comparada à visão de Dörnyei (1994), que classifica a motivação em três níveis - da língua, do aprendiz e a da situação de aprendizagem - a motivação extrínseca parece responder pelo nível da língua e da situação de aprendizagem; já o nível do aprendiz estaria mais ligado à motivação intrínseca.

Williams e Burden (1997), em sua abordagem socioconstrutivista do conceito de motivação esclarecem que cada indivíduo é motivado de modo diferente, pois sua motivação está sujeita a influências culturais, sociais e contextuais. Essas influências foram divididas em fatores internos e externos. A seguir, trazemos nossa tradução do quadro de fatores que influenciam a motivação, segundo esses autores:

Fatores internos	Fatores externos
<b>Interesse intrínseco pela atividade:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- curiosidade</li> <li>- nível de desafio</li> </ul>	<b>Pessoas significativas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pais</li> <li>- professores</li> <li>- colegas</li> </ul>
<b>Valor percebido na atividade:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relevância pessoal</li> <li>- valores antecipados em relação aos resultados</li> <li>- valor intrínseco atribuído à atividade</li> </ul>	<b>Natureza da interação com pessoas significativas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- experiências mediadas de aprendizagem</li> <li>- a natureza e quantidade de <i>feedback</i></li> <li>- recompensas</li> <li>- a natureza e quantidade de elogios</li> <li>- punições</li> </ul>
<b>Senso de agência:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- locus de causalidade</li> <li>- locus de controle de processos e resultados</li> <li>- habilidade de estabelecer metas apropriadas</li> </ul>	<b>Ambiente de aprendizagem:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conforto</li> <li>- recursos</li> <li>- período do dia, semana, ano</li> <li>- tamanho da sala e da escola</li> <li>- princípios da aula e da escola</li> </ul>
<b>Domínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sentimentos de competência</li> <li>-atenção ao desenvolvimento de habilidades e domínio da área escolhida</li> <li>- autoeficácia</li> </ul>	<b>Contexto mais amplo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relações familiares</li> <li>- sistema de educação local</li> <li>- interesses conflitantes</li> <li>- normas culturais</li> <li>- atitudes e expectativas da sociedade</li> </ul>
<b>Autoconceito:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- atenção realista a pontos fracos e fortes na habilidade exigida</li> <li>- definições pessoais e julgamentos de sucesso e fracasso</li> <li>- preocupação com o quanto se envolver na atividade vale a pena</li> <li>- aprender sem ajuda de outros</li> </ul>	
<b>Atitudes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- em relação à aprendizagem em geral</li> <li>- em relação à língua</li> <li>- em relação à comunidade e cultura da língua</li> </ul>	
<b>Outros estados afetivos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- confiança</li> <li>- ansiedade, medo</li> </ul>	
<b>Idade e estágio de desenvolvimento</b>	
<b>Gênero</b>	

Quadro 1. Fatores internos e externos que influenciam a motivação (WILLIAMS; BURDEN, 1997)

Ressaltamos que esse quadro de fatores foi criado em referência a contextos presenciais de ensino. Na atualidade, com o elevado uso de recursos digitais, ao citar fatores externos, no sub item pessoas significativas, poderíamos pensar na influência de tutores em ambientes virtuais de aprendizagem. No sub item sobre ambientes de aprendizagem, temos a facilidade de navegação, a disponibilidade de recursos, as ferramentas de interação, o *design* e *layout* do ambiente, dentre outros fatores, como possíveis influenciadores da motivação em ambientes digitais. Em ambientes presenciais com o uso de tecnologias digitais, o serviço de manutenção dos equipamentos e a qualidade do acesso à *internet* são fatores que poderiam compor a lista. Dentre os fatores internos, citaríamos a habilidade em manusear ferramentas digitais, as crenças em relação à sua eficácia e a identificação com elas.

Ainda em relação aos fatores externos que influenciam a motivação e, particularmente, às tecnologias digitais, na contemporaneidade, os jogos se destacam por contribuírem para aprendizagem de línguas de modo situado e multimodal, incorporando diversão e entretenimento, desse modo, contribuem para a motivação dos alunos (LORENSET, 2016). Ao relacionar motivação e jogos, Prensky (2007) define motivação como uma combinação de diversão, entretenimento e aprendizagem. De acordo com o autor, os jogos são caracterizados por diversos elementos, tais como assumir novos personagens, ter objetivos, seguir regras e restrições, interação, competição, recompensas, narrativas e feedback, os quais contribuem não só para a aprendizagem mas também para o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes.

Ferraz e Nogarol (2017) ressaltam a imersão linguística que acontece nos jogos. No Brasil, por exemplo, a maior parte dos jogos traz o insumo em inglês, e os jogadores precisam aprender a lidar com a língua para poder jogar. Zacchi e Wielewichi (2015) acreditam que a imersão linguística por meio de jogos é muito maior que a que ocorre com a televisão ao assistir séries ou programas, por exemplo, porque o sujeito se encontra numa posição passiva, ele senta e assiste, pode escolher o que vai assistir, mas não decide sobre o conteúdo, não faz modificações:

Turtle (2005) argumenta que a televisão é algo a que você assiste. Os videogames são algo que você faz, algo que você faz para sua cabeça, um mundo em que você entra, e, até certo ponto, eles são algo em que você “se torna”. A analogia generalizada com a televisão é

compreensível. Mas analogias entre as duas telas ignoram o elemento mais importante por trás da sedução dos jogos: videogames são micromundos eletrônicos interativos (ZACCHI; WIELEWICKI, 2015, p. 148).

Wang et al. (2008) esclarecem que, além de motivar a aprendizagem, os jogos permitem que os aprendizes se sintam como agentes ativos ao invés de recipientes passivos. Assim, eles podem desenvolver diferentes estilos, aprender novas habilidades e estratégias, assumir novas identidades, fazer escolhas e consolidar novas ideias e conceitos melhor quando eles veem que se encaixam em um contexto. Além disso, a sensação de vencer desafios, se fortalecer e mudar de níveis e fases é prazeroso e também contribui para a motivação. De modo semelhante, Gee (2005) acredita que o que motiva os aprendizes é o fato de que eles podem criar e viver um novo personagem e assumir uma nova identidade em um novo ambiente.

No chamado Período Orientado ao Processo, há um interesse na mudança motivacional e no seu aspecto temporal. O objetivo é entender os processos motivacionais e como eles acontecem no decorrer do tempo, já que aprender uma língua é um processo que pode levar vários anos.

Ao considerar a motivação sob uma perspectiva temporal, Williams e Burden (1997) desenvolvem uma análise dos estágios para o processo motivacional ao longo de um *continuum*, o qual envolve iniciar a motivação (*initiating motivation*) e manter a motivação (*sustaining motivation*). O primeiro estágio equivale às razões para fazer algo e à decisão de fazer algo e a fase seguinte envolve o esforço e a persistência do aprendiz. Ushioda (1996) destaca a importância em ver a motivação como fluxo e não como estabilidade. A noção temporal integra ao estudo da motivação o fenômeno da evolução com o tempo, e destaca o quanto as experiências dos aprendizes são centrais para sua motivação.

Em 1998, na tentativa de incorporar o aspecto temporal em seu modelo motivacional, Dörnyei e Ottó propuseram a teoria do modelo processual de motivação, na qual incorporaram modelos já estabelecidos de motivação e reconheceram que, para todos os indivíduos, a motivação é um processo complexo e pessoal. Os níveis e a intensidade da motivação aumentam e diminuem o tempo todo. Segundo tal teoria, na fase pré-acional (*pre-actional phase*), os indivíduos fazem escolhas antes de se engajar em uma atividade; na fase acional (*actional phase*), eles agem sobre essas escolhas; e

depois, na fase pós-acional (*postactional phase*) avaliam seu desempenho nessas atividades. Essa avaliação serve para informar escolhas subsequentes. Esse modelo foi um grande marco em reconhecer que as nossas ações têm antecedentes e consequências e, principalmente, que “as ações do indivíduo não ocorrem em um vácuo social” (DÖRNYEI, 2013, p. 90).

Na ilustração a seguir, é apresentada nossa adaptação do modelo processual de motivação para aprender uma LE criado por Dörnyei e Ottó (1998):

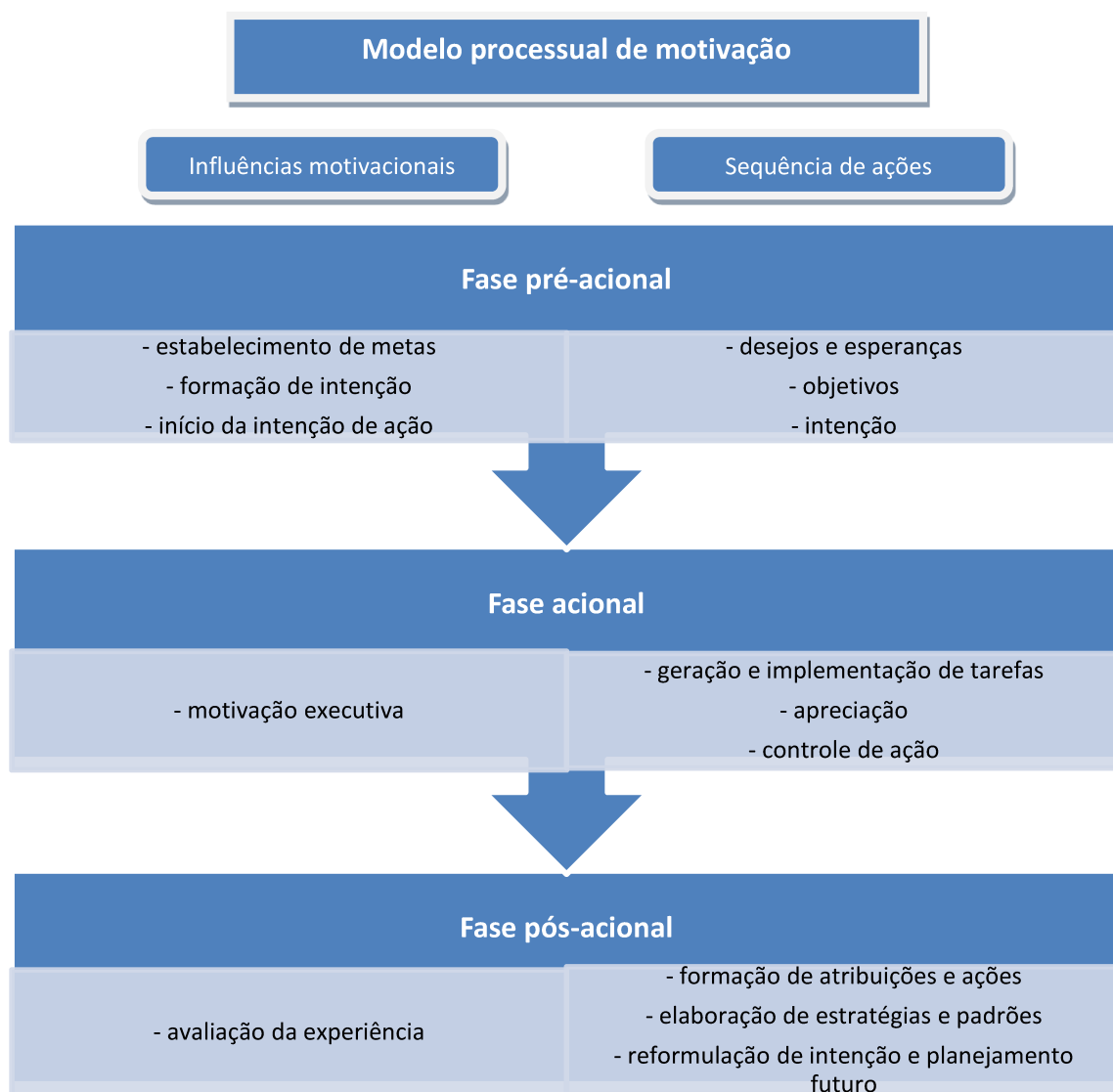


Figura 4. Modelo Processual de Motivação

Por fim, o Período Sociodinâmico é caracterizado por um enfoque maior na pessoa do aprendiz envolvido em múltiplos contextos da sociedade ao mesmo tempo. Fica mais evidente a não possibilidade de mensurar onde começa ou termina a aprendizagem de língua, e a necessidade de considerar que o aprendiz está envolvido em várias atividades ao mesmo tempo, ou até em outros processos de aprendizagem. Então, a motivação para aprender a língua não ocorre em isolamento de outros fatores que constituem a experiência do indivíduo. Relações de causa e efeito em uma abordagem linear também não poderiam explicar a motivação.

Nesse período, as conceptualizações devotaram mais atenção em reconhecer o papel do contexto na motivação humana. Modelos anteriores consideravam a relação entre o indivíduo e o contexto como linear, causal, e focalizavam os efeitos unidirecionais no comportamento do indivíduo. Passou-se, então, a analisar as interações entre o indivíduo e o contexto, ou seja, as circunstâncias que o cercam. A ação do indivíduo é modelada pelo macro contexto (contexto sociocultural do qual faz parte), que pode ser visto como a sociedade em que vivemos, e micro contexto (contexto educacional), tais como uma aula ou um evento de letramento, e contribui igualmente para modelar esse contexto. Pigott (2012) argumenta que, por muito tempo, as pesquisas sobre motivação subestimaram o papel do contexto social, e se isolaram teoricamente nesse aspecto. A autora afirma que é preciso reconhecer a natureza da relação entre o indivíduo e o contexto que o cerca. A língua é social e, como tal, ninguém a aprende em um vácuo social. Por isso, concordamos com a autora ao defender uma visão holística da motivação, na qual compreende-se que a motivação do aprendiz só pode ser entendida se baseada em um contexto e influenciada por diversos fatores.

Ao se referir ao contexto na aprendizagem de línguas, Compton-Lilly e Halverson (2014) abordam a temporalidade que permeia o contexto, o qual diz respeito também às situações corriqueiras, bem como acontecimentos políticos, institucionais, culturais e sociais que estão acontecendo à nossa volta. Eles defendem que ao aprender uma LE é inevitável estar envolvido, engajado e interagir com o que nos rodeia. Para McHugh (1968, p. 28) “É o contexto que caracteriza um evento e suas relações com outros eventos nas fronteiras do espaço em que vivemos, desse modo, é impossível negar o papel do contexto nas pesquisas sobre aprendizagem de línguas”. Desse modo, ele não pode ser visto apenas como pano de fundo ou fonte de informação neutra, mas exerce papel preponderante na aprendizagem.

Schilit e Theimer (2001), por sua vez, definem contexto como localização, situação, ambiente e identidades de pessoas e objetos. Para Pascoe (1998) os aspectos mais importantes do contexto são pensar: onde você está, com quem você está, e o que está acontecendo à sua volta. Já Van Dijk (2006) relaciona tempo e espaço ao discorrer sobre o contexto, e enfatiza os modos pelos quais a língua é sempre situada em configurações sociais, em interação do indivíduo com o que o cerca, seja outra pessoa, um texto ou um objeto.

Duranti e Goodwin (1992) descrevem quatro dimensões do contexto: a) o cenário ou estrutura social; b) o ambiente comportamental, incluindo o modo como os atores sociais usam seus corpos e ações para organizar e modelar sua fala; c) a língua enquanto contexto no qual ocorre a interação e d) o contexto extrasituacional que se estende além do discurso local e inclui conhecimento de mundo.

Nesse período de reformulação das pesquisas sobre motivação e maior ênfase dada ao contexto, a aprendizagem de uma língua estrangeira é vista como processo sociocultural e sócio-historicamente situado, e não apenas cognitivo. Contudo, apesar de começar a se voltar para a aprendizagem como processo sócio-cultural e sócio-histórico, situado e contextualizado, cremos que o aspecto social e contextual da aprendizagem da língua entendida como prática social, e como tal, permeada por ideologia, relações de poder, heterogeneidade e encontro com o outro não foi satisfatoriamente abordado nesse período. É na direção de ir ao encontro dessas lacunas que defendemos um estudo sobre motivação na contemporaneidade caracterizada por múltiplos letramentos.

Apesar de reconhecermos essa lacuna, a mudança de concepção sobre motivação, dando maior relevância ao papel do contexto nas pesquisas trouxe contribuições importantes: levou à consideração do indivíduo aprendendo uma língua como “pessoa”, ao invés de um “aprendiz” como agente abstrato e não personalizado, visto simplesmente como um conjunto de variáveis abstratas. Os aprendizes de língua fazem outras coisas além de aprender uma língua. Então, para entender sua motivação para aprender a língua é importante olhar para a pessoa como um todo, e não apenas para aqueles aspectos que caracterizam o “aprendiz de línguas”. É preciso entender mais sobre quem está aprendendo, com quem, onde, quando e porquê.

Nessa perspectiva de “pessoa em contexto” (USHIODA, 2009), estudar a motivação requer examinar como a língua se relaciona a outros comportamentos



correntes e não deve tentar isolar o aprendiz de língua da pessoa como um todo. Ushioda (2011, p. 13) define, assim, a motivação como “um processo orgânico que emerge através de um complexo sistema de inter-relações”. Por isso, a motivação é contextualmente situada e dinamicamente construída por meio de negociação de sentidos, senso de propósito (traçar ações) e reflexividade (disposição em refletir). A autora sugere engajar os aprendizes em se expressar, dar voz a suas identidades e visões de mundo por meio da língua alvo. A expressão de identidade do aprendiz é usada para se referir a como a pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e espaço e como a pessoa entende suas possibilidades para o futuro.

Nessa visão de não separar o “aprendiz de língua” de outros aspectos de sua vida, surge a questão de que a motivação para fazer qualquer atividade é influenciada por eventos em múltiplos domínios de nossas vidas. Por exemplo, o nosso entusiasmo para aprender a língua pode ser afetado, positiva ou negativamente, por desafios no trabalho ou problemas de saúde na família. Como não é possível separar o “aprendiz” da “pessoa”, é preciso ver o indivíduo situado em um contexto. A teoria da “visão relacional da motivação da pessoa em contexto” (*Person-in-context relational view of motivation*) propõe:

um foco em pessoas reais, ao invés de aprendizes como abstrações teóricas; um foco na agência do indivíduo como um ser humano com pensamentos e sentimentos, com uma identidade, personalidade, com uma história única; uma pessoa com objetivos, motivos e intenções; um foco nas interações entre este agente autorreflexivo e as complexas e fluídas redes de relações sociais, atividades, experiências e múltiplos micro e macro contextos nos quais a pessoa está envolvida, suas ações são inerentemente parte desse contexto. Nós precisamos assumir uma visão relacional (ao invés de uma visão linear) desses múltiplos elementos contextuais e ver a motivação como um processo orgânico que emerge através de um sistema de complexas inter-relações (USHIODA, 2009, p.78).

Em suma, a autora sugere que é necessário focalizar o aprendiz, entendido como um agente reflexivo, e as relações sociais, realizações, experiências e contextos. É uma visão mais situada, que procura não manter uma divisão entre o mundo mental e o contexto como entidades separadas. Há uma preocupação maior em explorar a dinâmica complexidade da produção de sentidos pessoais no contexto social, ao invés de focalizar apenas como o contexto afeta a motivação. A ênfase em explorar a “pessoa em contexto”,

e não apenas o impacto do contexto na motivação do indivíduo, contexto esse percebido como variável independente, pode permitir desvendar os intrincados meios pelos quais o aprendiz e o contexto interagem entre si. Para Ushioda (2009), modelos lineares de causa e efeito no estudo na motivação não conseguem abarcar os pensamentos e sentimentos do aprendiz em relação à aprendizagem, acabam reduzindo o comportamento do indivíduo a generalizações e não podem fazer justiça às idiossincrasias da produção de sentidos pessoais em um contexto social.

Para a autora, assumir uma visão relacional da motivação é a melhor maneira de agregar múltiplos fatores envolvidos nas redes sociais das quais o indivíduo faz parte, e como esses fatores do contexto<sup>5</sup> podem influenciar sua motivação para aprender. Esse foco no aprendiz em contexto ao invés de um aluno abstrato faz com que as pesquisas se voltem para a análise dos indivíduos e de suas especificidades ao aprender e não o que motiva grandes grupos de aprendizes. Para Ushioda (2009), ver a motivação como construto complexo e dinâmico a partir de uma visão relacional requer levar em consideração sua estreita relação com o contexto, entendido como aquilo que cerca o aprendiz, o ambiente, a cultura ou a situação maior em que se encontra, de onde fala e os grupos com os quais convive. O contexto influencia as visões de mundo do aprendiz. Tal percepção focaliza pessoas reais, envolvidas em uma rede imbricada e fluída de relacionamentos sociais e múltiplos micro e macro contextos. A motivação tem origem em relações não lineares entre esses múltiplos elementos contextuais.

Turner (2001) é mais enfática ao afirmar que quando se fala em motivação nada é descontextualizado. A motivação é sempre influenciada por vários e múltiplos contextos. Os papéis do ambiente que nos cerca, das características do indivíduo e dos fatores sociais são centrais para o entendimento do que move o aprendiz. O contexto, nesse sentido, é uma fonte de informação sobre a motivação, que pode provocar um processo de produção de sentidos, influenciando o engajamento do aprendiz. Nessa visão, as práticas sociais nas quais o aprendiz se envolve podem prover engajamento ou falta de engajamento em participar em sala de aula. Para a autora, pensar a “motivação em contexto” significa assumir que ela é uma experiência interativa que depende da influência de outras pessoas

---

<sup>5</sup> Contexto é entendido pela autora como aquilo que cerca o aprendiz, o ambiente, a cultura ou a situação maior em que se encontra, de onde fala e os grupos com os quais convive. O contexto influencia as visões de mundo do aprendiz.

e dos ambientes, embora cada aluno traga diferentes contribuições e tenha diferentes interpretações do contexto.

Sem desconsiderar os desenvolvimentos teóricos advindos dos outros períodos no estudo da motivação. Dörnyei (2005) apresenta uma nova proposta de análise da motivação, baseada na teoria dos eus-possíveis (*possible selves*) de Markus e Nurius (1986), a qual foi desenvolvida no âmbito da Psicologia e trazida à LA, assim como as demais teorias sobre motivação. Aspectos como a questão do contexto e da temporalidade da motivação são abordados e reelaborados em conjunção com a teoria dos eus-possíveis. A noção de eus-possíveis abrange como as pessoas conceitualizam seu potencial e, por isso, envolve esperanças, desejos e expectativas. Os eus-possíveis agem como guias de ações futuras, o que mostra como as pessoas se posicionam no presente em relação ao futuro.

Essa reconceptualização proposta por Dörnyei (2005) é chamada de Autosistema motivacional de Aprendizagem de Segunda Língua (*L2 Motivational Self System*). Esse sistema possui três componentes: o eu-ideal (*L2 Ideal self*), o eu-dever (*L2 Ought-to self*) e a experiência de aprendizagem da língua (*L2 Learning Experience*), como a representação criada a seguir:

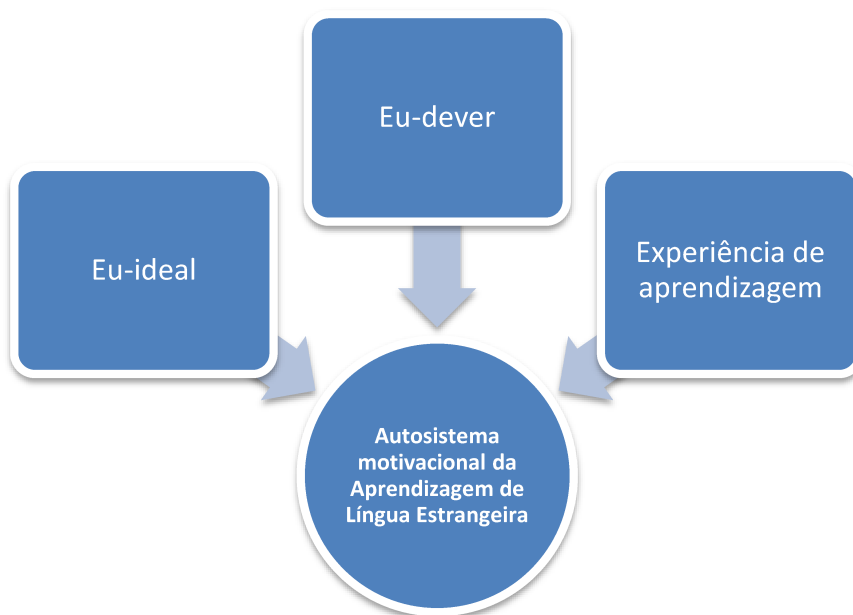


Figura 5. Autosistema motivacional de Aprendizagem de Língua Estrangeira

De acordo com tal sistema, o eu-ideal (*L2 Ideal self*) refere-se à representação dos atributos que o indivíduo idealmente gostaria de possuir (suas esperanças, aspirações e desejos). Assim, se a pessoa que gostaríamos de nos tornar fala a L2, o eu-ideal funcionará como motivador para aprender, pelo desejo do aprendiz de reduzir a discrepância entre seu eu atual e seu eu-ideal.

O eu-dever (*L2 Ought-to self*) refere-se aos atributos que o indivíduo acredita que deveria possuir para atender suas expectativas ou evitar resultados negativos (senso de tarefa, obrigação ou responsabilidades). A hipótese é de que a proficiência na língua alvo é parte do eu-ideal ou do eu-dever, o que servirá como motivador em potencial para um indivíduo aprender a língua por causa do desejo de reduzir a discrepância entre o estado atual e os futuros eus-ideais.

O terceiro componente do modelo é a experiência de aprendizagem da língua (*L2 Learning Experience*), que corresponde aos motivos relacionados ao contexto imediato de aprendizagem e à experiência (componentes da sala de aula, impacto do professor, do currículo, do grupo e de experiências de sucesso). Para alguns alunos, a motivação para aprender não provém de seus eus-possíveis, mas de engajamento bem sucedido no processo de aprendizagem, por exemplo, porque descobriram que são bons em uma determinada língua, a partir de alguma experiência de aprendizagem.

A experiência de aprendizagem da língua tem o papel de mediar a relação entre o aprendiz e o desenvolvimento da proficiência. Para Noels (2009), é preciso voltar nossa atenção para o contexto de aprendizagem dos alunos, seus relacionamentos, oportunidades de interação com a língua e o status da língua no local em que estuda. Aspectos do microcontexto modelam a experiência do aprendiz, mas, reciprocamente, o aprendiz modela o contexto de modo a atender às suas necessidades e aspirações. Por exemplo, se ele não consegue aprender em um curso de idiomas, com determinada metodologia, ele pode mudar de curso.

O conceito de eus-ideais tem o potencial de ampliar a distinção entre motivação integrativa e instrumental, as quais foram, por vezes, vistas como dicotômicas. Dörnyei (2005) considera o eu-ideal como dinâmico, e inclui tanto a disposição integrativa quanto instrumental da motivação. Como exemplo de eu-ideal, o aprendiz pode sonhar em ser uma pessoa proficiente na LE. Este eu-ideal pode refletir o desejo de se integrar em uma comunidade na qual a língua é falada (motivação integrativa) ou a expectativa de trabalhar

em uma empresa internacional usando a língua (motivação instrumental). Ou ainda, a combinação de ambas as motivações, visto que, na era da globalização, as fronteiras que distinguem esses tipos de motivação são muito próximas, a comunidade de pessoas com as quais queremos interagir pode ser ao mesmo tempo a empresa em que almejamos trabalhar ou novos amigos que conhecemos nas redes sociais ou jogando pela *internet*. Desse modo, os eus-ideais oferecem um modo mais significativo e abrangente de abarcar esta complexidade.

Ao passo que o eu-dever tem um foco preventivo, o eu-ideal tem um foco promotor (HIGGINS, 1998). O eu-dever reflete uma situação em que o aprendiz se sente pressionado a aprender a LE a fim de evitar consequências negativas em não aprendê-la. Por exemplo, em diversas localidades, como é o caso do Brasil, o inglês é visto como uma ferramenta poderosa para conseguir sucesso na obtenção de um bom emprego ou para passar em provas de admissão em universidades. Assim, os alunos se sentem pressionados a saber essa língua.

Para Dörnyei (2005), o eus-ideais precisam ser associados a conhecimento procedural relevante para os aprendizes, ou seja, a um conhecimento sobre seu agir em relação à língua. Um estado final desejado terá impacto no comportamento somente se o indivíduo puder personalizá-lo, construindo uma ponte entre o seu eu atual e o eu esperado. Para construir essa ponte, o aprendiz precisa vivenciar experiências de usar a língua, tais como ter relações interpessoais usando-a. Envolver-se na tomada de decisões em grupo pode desenvolver no aprendiz a sensação de usar a língua para a construção de conhecimento, o que gera a representação de si mesmo usando o inglês e se torna a base para um eu-ideal futuro. Yashima (2009) afirma perceber que há um momento na experiência de aprendizagem dos alunos em que o inglês, que até então era visto apenas como outra disciplina na escola a ser avaliada e testada, torna-se uma “língua” para ser usada para expressar-se, para construir suas leituras de mundo. Esse momento é crucial para a motivação. E o momento dessa realização para os alunos ocorre por meio de experiências concretas em que vivenciam a língua.

O eu-ideal é mais internalizado e relacionado a aspirações positivas de se tornar uma pessoa proficiente na língua, a fim de ser capaz de desempenhar certas funções. Por outro lado, o eu-dever tem origem nas apreensões de fracasso do aprendiz, o que reflete pressões sociais, tais como aspiração por sucesso profissional ou acadêmico. Se

comparado ao eu-ideal, o eu-dever é menos internalizado. Ele reflete demandas externas provenientes da sociedade. Como afirma Kim (2009), o discurso amplamente presente na sociedade do inglês como língua global influencia a percepção do eu-dever. Dependendo do quanto o indivíduo incorpora esse eu-dever, este pode ser transformado em eu-ideal. Abre-se então margem para questionamento sobre as fronteiras entre o eu-dever e o eu-ideal, o que nos faz pensar até que ponto o aprendiz precisa saber inglês para ter uma posição social privilegiada e até que ponto ele realmente deseja saber aquela língua, ou seja, questiona-se qual o limite entre o querer e o precisar, e o quanto ambos podem se confundir.

Para Csizér e Kormos (2009), o eu-dever dos alunos é socialmente construído, ou seja, a visão dos alunos de quais atributos eles devem possuir para atingir as expectativas que traçam em um determinado ambiente são formadas pelas atitudes em seu ambiente imediato de aprendizagem. Segundo os autores, as atitudes dos alunos em relação ao papel do inglês no mundo globalizado são um impulso importante para a aprendizagem e contribuem para as imagens que os alunos constroem sobre si no futuro como aprendizes. Deste modo, as visões dos alunos sobre o significado global do inglês agem não apenas como fator de motivação extrínseca, mas também para a motivação intrínseca, para seus motivos internalizados que são fortemente relacionados aos eus-ideais. O inglês atua como importante ferramenta para ganhar conhecimento sobre o mundo a sua volta pelos meios tecnológicos fornecidos pelas mídias de comunicação em massa no mundo globalizado, tais como a *internet*. O inglês é, sobretudo, um mecanismo que permite acesso à informação e possibilita ao aprendiz se expressar e transformar informação em conhecimento.

Ao propor novas reformulações aos estudos sobre motivação e, particularmente a teoria do Autosistema motivacional na Aprendizagem de Segunda Língua, Dörnyei (2009) enfatiza que os eus-possíveis atuam como autoguias do futuro (*future self-guides*), os quais refletem uma concepção dinâmica que explica como alguém se move no presente em direção ao futuro. Dörnyei introduz, assim o conceito de visão (*vision*), que enfatiza os eus-possíveis como guias de ações futuras, sendo constituídos por imagens e sentidos. As pessoas podem visualizar e ouvir seus eus-possíveis futuros. Isso quer dizer que os eus-possíveis são como sonhos, objetivos ou visões de si no futuro.

As visões representam o potencial das imagens mentais que criamos em nossas mentes em energizar o comportamento em direção a objetivos específicos. Ao passo que os indivíduos procuram aprender línguas por vários propósitos e igualmente variadas são as razões que mantêm sua motivação, a visão de quem eles gostariam de se tornar como usuários de uma língua estrangeira pode ser um dos indicadores de seu esforço a longo prazo. A visão abrange, então, o objetivo almejado e a representação de como o indivíduo se aproxima dele ou percebe esse objetivo (DÖRNYEI, 2014). Desde então, o termo visão começa a ser utilizado pelo autor para representar uma força motivacional, capaz de explicar o processo de aprendizagem de língua estrangeira, que é longo, e por vezes, dura a vida toda.

Essas abordagens mais recentes do estudo da motivação, que abrangem os conceitos de *self*, eus-possíveis e visão, buscam, na verdade, associar mais a motivação à identidade do aprendiz. Ressaltamos que o termo *self* refere-se a como nos vemos. É um construto mental, ao mesmo tempo estável e flexível. Estável porque diz respeito a como me reconheço e me diferencio de outras pessoas. Flexível porque se trata da constituição de quem eu sou num dado momento e depende das várias mobilizações identitárias que fazemos em face dos contextos em que nos encontramos. Por essas características, o *self* é uma importante ferramenta motivacional, porque é como uma âncora sobre a qual o indivíduo se apoia e também porque as diferentes identidades que o constituem são dinamicamente construídas em contexto. Abordar o *self* nas pesquisas é útil porque as pessoas olham para suas identidades ao fazer escolhas, interpretações e produzir sentidos. Além disso, essas identidades são situadas, pragmáticas e ligadas aos propiciamentos e restrições de cada contexto (OYSERMAN *et al.*, 2012).

Para Ushioda (2006), o *self* e o contexto social são mutuamente influenciáveis; todos os *selves* são socialmente situados, incluindo o *self* de aprendizes de língua. De modo semelhante, a identidade social é sujeita a condições e restrições impostas pelas práticas sociais do ambiente. Ademais, motivação e identidade são socialmente construídos, frequentemente em relações de poder, que mudam no tempo e no espaço, e possivelmente coexistem em modos contraditórios no mesmo indivíduo (NORTON, 2000 *apud* USHIODA; DÖRNYEI, 2009).

Como outrora citado, no final do século 20, vivemos o fenômeno da globalização, uma reconfiguração política e econômica da ordem mundial, maior mobilidade e

comunicação entre países e o desenvolvimento contínuo de novas mídias eletrônicas e tecnologias digitais, que de um modo ou de outro, contribuem para divulgar a noção de “*World English*” ou “*World Englishes*”, com o crescimento de diversas variedades de inglês. Em suma, nas últimas décadas, o mundo em que vive o aprendiz de línguas mudou muito. É cada vez mais caracterizado por fluidez e diversidade linguística e sociocultural, na qual o uso da língua, etnia, identidade, hibridismo e os efeitos perversivos da globalização se tornaram tópicos de significativa atenção nas pesquisas. Essa nova realidade global traz mudanças para o modo como teorizamos a motivação para aprender uma outra língua, e como teorizamos a motivação para aprender “*Global English*” ou inglês global, principalmente para pessoas que querem adquirir uma identidade global (*Global Identity*). É por estas razões que a motivação para aprender uma LE vem sendo reconceitualizada no contexto de noções contemporâneas de *self* e identidade (USHIODA; DÖRNYEI, 2009). Por isso, nesta pesquisa, advogamos que diante do cotidiano cada vez mais caracterizado pela fluidez e por diversidade, diversas questões políticas e ideológicas, bem como relações de poder não podem ser apagadas em sala de aula e evidenciá-las pode influenciar a motivação dos alunos.

Para Yashima (2009, p. 151), “a partir de experiências reais com a LE, os aprendizes podem começar a visualizar seus futuros *selves* como relacionados ao que eles fazem aqui e agora”. Segundo a autora, o engajamento em assuntos globais faz os alunos quererem se comunicar mais claramente para se fazerem entendidos. Quando eles tentam se comunicar para negociação de sentidos e construção coletiva de conhecimento, eles podem sentir que precisam adquirir mais precisão e fluência na LE para deixar suas vozes mais claras ao se expressar na segunda língua.

Ainda, segundo Yashima (2009), os alunos expandem seu *self* ao criar novas imagens de si mesmos ligadas a preocupações globais, e através do processo de encontrar significado em aprender inglês enquanto aprendem a usar a língua. A autora sugere que a comunicação e a aprendizagem ocorrem para a construção do conhecimento. Aprender uma LE nos dá novas ferramentas para mediar nossa interação com o mundo. Nessa perspectiva, aprender uma língua nos ajuda a mudar o modo como nos relacionamos com o mundo, bem como o modo como nos conceitualizamos. A visão dos alunos em ter um eu-ideal que desejam alcançar pode ser criada por meio de iniciativas educacionais. Para isso, os conteúdos e temas a serem abordados nas aulas de língua são cruciais no sentido de que eles modelam o eu-ideal que pode ser criado. A autora acredita que o ensino de



inglês pode permitir que os aprendizes adquiram uma visão global, desenvolvam o pensamento crítico e possibilita múltiplas perspectivas, devido ao objetivo fundamental do ensino de uma LE que é emponderar os alunos. Para tanto, ela associa diretamente uma postura internacional aos eus-ideais.

Yashima (2002) se refere a uma postura internacional (*international posture*), o que ela define como interesse na LE, em relações internacionais, desejo de viajar para passeio ou trabalho, a disposição em interagir com parceiros de outras culturas, a abertura e atitudes não etnocêntricas em relação a diferentes culturas. Essa postura é importante para que os aprendizes, especialmente os mais jovens, se conscientizem sobre a língua que estão aprendendo e suas respectivas culturas e falantes, e desenvolvam uma postura de respeito no encontro com o outro, sem desvalorizar sua própria língua e cultura como inferior ou menos valorizada. Assim, o conceito de postura internacional amplia a noção da língua como referência a um grupo geográfico e etnolinguístico específico para uma noção de comunidade global e heterogênea, e como tal, diversificada, com falantes de variedades distintas da língua inglesa (*World Englishes*).

Como aponta Williams (1994, p. 77), aprender uma LE é diferente de aprender outras disciplinas escolares, visto que envolve a “adoção de novos comportamentos sociais e culturais, e novos modos de ser”. Para Van Lier (2007 apud USHIODA, 2011), quando a pessoa aprende uma nova língua, ela se engaja em novas identidades, novos modos de se expressar e negociar suas identidades por meio de novas palavras e novos mundos. A motivação está conectada ao meio em que os indivíduos se sentem confortáveis em desenvolver essas novas identidades e expandir seu senso de *self*.

Para Ushioda (2011), o que torna a motivação mais distintiva, se comparada a outros domínios, são futuros objetivos pessoais e desenvolvimento de trajetórias ligadas à identidade do aprendiz, ou seja, aos grupos dos quais faz parte, seus interesses e diferentes papéis que assume na sociedade. A motivação para aprender línguas é associada a outras atividades e objetivos na vida. Ela faz parte de todo um grupo de expectativas, objetivos e prioridades. Desse modo, consideramos que os esforços para desenvolver alunos com competência na LE envolvem a questão da identidade social e do desenvolvimento dos eus-ideais. Consequentemente, a motivação para aprender línguas também é diferente da motivação para aprender outras disciplinas escolares, tais como História ou Matemática. Segundo Gardner (1985), ao aprender uma LE, os alunos

não devem apenas adquirir um conjunto de códigos ou informações, mas se apropriar dessa língua, como parte de seu comportamento e repertório pessoal, desenvolver novas formas de expressão e cultura. Portanto, aprender uma LE envolve a identidade do aprendiz e uma gama de aspectos sociais, psicológicos, comportamentais e culturais.

Yashima (2009) explica que recorrer ao conceito de *self* no contexto de ensino de inglês na atualidade é um desafio no sentido de motivar os alunos a estudar inglês, mesmo quando eles não percebem sua necessidade imediata. Assim, aprender implica tornar-se alguém diferente do que se é no presente, movendo-se em direção a um eu-ideal. Segundo a autora, aqueles alunos que estão conscientes de como se relacionam com o mundo tendem a se sentir mais motivados para estudar e se comunicar em inglês, visto que conseguem visualizar “*English using selves clearly*”, ou seja, eus-ideais que claramente conseguem se comunicar e construir sentidos em inglês. Os eus-ideais promovem uma ligação entre cognição e motivação, uma vez que o indivíduo tenta diminuir o distanciamento entre sua situação no momento presente e seu eu-ideal.

De modo semelhante, segundo Lamb (2004), na era do fluxo global de pessoas, comércio e informação, a imagem de comunidades falantes de inglês como Anglo-Americanas está cada vez mais irrelevante para muitos aprendizes. Isso significa que, na cabeça dos alunos, o inglês pode não ser associado com um grupo em determinada localização geográfica ou comunidade cultural, mas com a ampliação de uma cultura internacional ou uma postura internacional, que incorpora (*inter alia*) negócios, inovação tecnológica, valores, democracia, viagens pelo mundo, moda, esporte e música.

De acordo com Mantiri (2015), um dos meios de despertar a motivação dos alunos é tornar a aprendizagem significativa. Os alunos apreciam mais as atividades e aprendem mais se consideram que a aprendizagem é significativa. Colocar os alunos diante de situações da vida real, com situações reais de aprendizagem possíveis de acontecer no cotidiano e praticar o uso da língua nessas situações favorece mais o ensino. Concordamos com o autor acerca de despertar a motivação dos alunos por meio de aprendizagem significativa. Nesse sentido, caso o aluno não encontre sentido para interpretar o que está estudando com base em sua vida real, ele não conseguirá encontrar motivos para traçar objetivos e se esforçar em aprender a língua.

A respeito de tornar a aprendizagem significativa aos alunos como meio de motivá-los, Nakata (2006, p. 43) ressalta que, desta maneira, os alunos percebem que

podem se expressar por meio da língua e assim, despertam o sentido de que gostariam de aprendê-la. Isso ocorre quando os aprendizes percebem que podem se apropriar da língua para construção de sentidos:

A motivação na aprendizagem de língua acontece quando os aprendizes encontram um significado para a aprendizagem daquela língua na sociedade em que vivem, na qual usando aquela língua eles podem expressar seus pensamentos, trocar opiniões com os outros, e assim, perceber que eles gostariam de aprender aquela língua continuamente e autonomamente.

Benesch (2012) opta por relacionar motivação e emoção na aprendizagem de línguas. A autora classifica a motivação como um tipo de emoção positiva, a qual funciona como facilitadora da aprendizagem, ao contrário de emoções consideradas negativas, tais como a ansiedade, que pode impedir a aprendizagem. Ao associar ensino crítico de línguas e emoções, a autora afirma que o ensino crítico de línguas enfatiza o papel dos alunos na aprendizagem experiencial da língua em que a voz dos aprendizes pode ser ouvida e atendida. Prestar atenção às emoções de alunos e professores é um meio de aperfeiçoar resultados e experiências positivas de aprendizagem, contribuindo para o empoderamento dos alunos como agentes de mudança em suas instituições e na sociedade como um todo. Arnold (1999) também classifica a motivação como emoção positiva que leva à aprendizagem de línguas bem sucedida. Cumpre lembrar que a noção de ideia de aprendizagem bem sucedida é pessoal, dependente de cada aprendiz e de seus objetivos em relação à língua.

Emoções como a motivação, segundo Benesch (2012), podem ser teorizadas como construto social, a fim de fugir do senso comum, para que não sejam vistas apenas como sentimentos pessoais ou estruturas meramente cognitivas. A autora defende integrar emoções em pesquisas sobre ensino crítico. Assim, explica que é preciso considerar emoções não apenas psicologicamente, mas também socialmente e politicamente. De modo semelhante, defende uma visão da motivação como algo em constante mudança e não meramente estática. Para a autora, o ensino crítico de línguas engaja os alunos nos tipos de atividades nas quais eles terão que participar na sociedade, ao mesmo tempo em que os convida a questioná-las e, em alguns casos, transformar essas atividades, bem como as condições nas quais elas emergem. A autora leva em consideração os desafios

reais que os falantes não nativos da língua inglesa vão enfrentar na sociedade, ao mesmo tempo em que vê os alunos como participantes ativos que podem modelar seus objetivos e tarefas. Desse modo, o ensino crítico engaja os alunos em questões político-sociais relacionados ao *status quo*, relações de poder, raça, gênero, classe social e transformação social. Portanto, vai além do ensino de habilidades acadêmicas.

Assim como a motivação, o *self* também é diretamente ligado às emoções. As emoções experienciadas pelos aprendizes são cruciais para o entendimento dos eus-ideais, uma vez que elas são importantes fatores motivacionais (MCINTYRE *et al.*, 2009). Sem um forte vínculo com o sistema emocional do aprendiz, os eus-possíveis existem apenas como cognição e, assim, perdem potência motivacional. Portanto, uma das funções atribuídas aos eus-ideais é tornar a experiência de aprendizagem mais real para os aprendizes, de modo que possam se visualizar no futuro sendo o eu-ideal desejado, e isso desperte suas emoções em relação à aprendizagem.

Ushioda (2012) explica que tópicos relacionados à motivação estão na agenda de pesquisas para professores e alunos, seja apesar de, ou por causa do *status* significativo que o inglês tem hoje nos currículos escolares e políticas educacionais, provas e mercado de trabalho. No Brasil, infelizmente, o ensino de inglês nas escolas não tem tanto *status*, visto que em algumas instituições, da rede municipal de ensino, por exemplo, o inglês é a única disciplina para a qual não é atribuída nota. Além disso, há uma crença comum amplamente difundida no Brasil de que não se aprende inglês na escola (SILVA, 2004), o que faz crescer o interesse por cursos em centros de idiomas da rede privada e, conseqüentemente, aquece este mercado. Se, por um lado, os fatores acima relacionados podem motivar a aprendizagem de línguas, por outro, podem afetar negativamente a motivação, porque os alunos podem ver o inglês apenas como obrigação, o que pode ocorrer também em relação à motivação em aprender outras LEs. Se os alunos e os pais dos alunos acreditam que só se pode aprender inglês em cursos privados, isso pode afetar negativamente a motivação, caso o aluno não tenha a oportunidade de pagar por esses cursos. As crenças dos aprendizes, entendidas como “opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (BARCELOS, p. 72, 2001), possuem estreita relação com a motivação para aprender. Diversos autores (WOODS, 2003; ALVAREZ, 2007; RIBAS, 2008; PERINE, 2013) enfatizam que as crenças repercutem em nossa motivação, forma de agir e receptividade

em relação à língua alvo, portanto, podem atuar como forma de impulsionar ou inibir a motivação dos alunos para aprender.

No contexto brasileiro, ainda é limitado o número de pesquisas dedicadas ao estudo da motivação na aprendizagem de LE em programas de pós-graduação. Algumas dessas pesquisas são elencadas a seguir: Baghin (1993), Campos-Gonella (2007) e Ribas (2008). Tais pesquisas relevam fatores que ocasionam oscilação motivacional em contextos de ensino público no país.

A manifestação da motivação de alunos da 5ª série para aprender inglês em uma escola pública com ensino interdisciplinar foi investigada por Baghin (1993). Seu referencial teórico abarca estudos sobre motivação, ensino interdisciplinar e sociolinguística interacional. São apontados como fatores influenciados da motivação, os quais são especificados em: linguísticos, metodológicos, socioambientais, físicoambientais, físico-humanos e externos. Os dados foram coletados por meio de notas de campo, diários, gravação de aulas, entrevistas e questionários. A proposta de ensino interdisciplinar parecia válida e os alunos declararam que estavam aprendendo a língua. No entanto, apontaram alguns fatores desmotivadores, tais como o uso de materiais artesanais (mimeografado e manuscrito), e pouco intercâmbio com professores de outras disciplinas cujos conteúdos estavam sendo abordados nas aulas de língua inglesa.

Verificar a motivação de alunos para estudar inglês no ensino fundamental, bem como a influência do material didático na disposição motivacional dos alunos da 5ª série de uma escola pública, foi o objetivo de Campos-Gonella (2007). O estudo se baseia em teorias sobre motivação e material didático. Dados foram coletados por meio de entrevista, observação de aulas e análise de material didático. Os resultados apontam atividades com alto e baixo potencial motivacional. Os alunos se mostraram motivados mesmo diante da abordagem tradicional de ensino adotada pela professora pesquisada. O estudo sugere que, ao planejar suas aulas, o professor considere a utilização de diversos recursos, o emprego de materiais autênticos, aproximação cultural, adequação do conteúdo ao nível do aluno, seus interesses e expectativas e a participação no processo de aprendizagem.

Ribas (2008) elaborou uma proposta de intervenção pedagógica com o objetivo de analisar de que maneira o desenvolvimento de conscientização cultural poderia influenciar a motivação dos alunos para aprender inglês no contexto de escola pública. A pesquisa foi embasada em teorias sobre motivação, cultura, sociolinguística interacional

e teorias psicológicas. Dados foram coletados por meio de observação e gravação de aulas, notas de campo, questionários e entrevistas. Os resultados revelaram que a motivação dos alunos é variável, ou seja, pode oscilar em virtude de diferentes fatores. Além disso, a motivação é caracterizada por uma relação de interdependência entre fatores pessoais, metodológicos, físicos, materiais e administrativos da escola.

Tendo discutido sobre motivação e aprendizagem de LE, na próxima seção, são abordados os multiletramentos críticos e a aprendizagem de LE, visto que, é nosso intuito, nesta pesquisa, relacionar os dois construtos teóricos.

## **1.2 Multiletramentos críticos e aprendizagem de língua estrangeira**

A abordagem dos multiletramentos no ensino de línguas busca suplementar as abordagens tradicionais de leitura e escrita com o conhecimento do que é novo e distintivo, nos modos como as pessoas constroem sentidos nos ambientes de comunicação na era contemporânea.

Antes de discorrermos acerca dos multiletramentos, convém retomar ao termo letramento, uma vez que o estudo dos multiletramentos surge posteriormente ao estudo do letramento. O termo letramento tem origem na palavra em língua inglesa *literacy*, que, por sua vez, deriva do latim *littera*, que quer dizer letra. Em língua inglesa, podemos atribuir dois significados ao termo *literacy*: enquanto alfabetização, ou seja, um conjunto de habilidades cognitivas e mecânicas de apreensão do código da escrita, e como práticas sociais da leitura e da escrita. Já em língua portuguesa, há dois termos diferentes para se referir a essas duas acepções de *literacy*: alfabetização e letramento.

A alfabetização refere-se à capacidade do leitor de codificar e decodificar um texto, identificar palavras, na leitura e escrita, para realizar atividades de seu cotidiano; refere-se também às competências individuais no uso e na prática da escrita. Portanto, diz respeito à aquisição de habilidades de ler e escrever sem preocupação em relacioná-las a um contexto social. Resumidamente, alfabetizar significava ensinar o aluno a decodificar um código linguístico (KLEIMAN, 1995).

O letramento, por sua vez, associa a leitura e a escrita a situações de uso real da língua, numa concepção de língua enquanto prática social. O leitor é visto como produtor de sentidos, dentro de contextos específicos; por isso, o termo passa a ser utilizado no plural: letramentos (*literacies*). Segundo Lankshear e Knobel (2008), usar o termo letramentos no plural expressa uma visão expandida do conceito de letramento que enfatiza a diversidade cultural e social que o compõem.

Os chamados novos letramentos (*New Literacy Studies*) representam uma abordagem diferenciada em relação à natureza do letramento, focando não somente na aquisição de habilidades, mas no que significa pensar em letramento como uma prática social (STREET, 2003). Os novos estudos dos letramentos não tomam nada como garantido no que diz respeito aos letramentos e às práticas sociais a eles associados, problematizando o que conta como letramento no tempo e no espaço e questionando quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes.

Gee (2007) defende que os letramentos demandam mais que a habilidade de decodificar palavras e imagens, e que por exigir participação das pessoas nas práticas sociais, necessitamos focalizar não somente os “códigos” ou “representações” (língua, equações, imagens), mas os contextos nos quais esses códigos e representações são utilizados. Kern (2000) também sugere uma abordagem de letramentos no ensino de línguas que deve focar os letramentos não apenas em termos de habilidades básicas de leitura e escrita, mas também em termos de uma competência mais ampla que envolve a habilidade de interpretar e avaliar criticamente a variedade de textos escritos e orais, artefatos físicos e digitais de usos de línguas concretos e disponíveis para interpretação, por exemplo, através de vídeos, sons, imagens, jornais, livros, discussões *online*, gestos, etc.

Nos moldes dos chamados modos tradicionais de letramento, aprender envolvia elementos fônicos para traduzir os sons da fala em imagens simbólicas da escrita, e ler era um processo de decodificar o significado de palavras escritas. O letramento recaía sobre as formalidades do texto escrito, como o modo “correto” de escrita e gramática. Uma forma particular de leitura e escrita era privilegiada, de modo que os alunos pudessem apreciar a “boa escrita”. Ler se reduzia a compreender os significados ensinados pelo texto, de modo direto e intrínseco ao texto. Conhecimento e habilidades eram demonstrados como meio de exibir a aquisição desses elementos do letramento,

escrevendo corretamente ou expondo que se entendeu o significado correto de um texto ao dar respostas corretas, geralmente em exercícios de múltipla escolha. Essa concepção de letramento era utilizada para formar pessoas letradas para um tipo de sociedade. Entretanto, na perspectiva atual, essa concepção tradicional de letramento parece muito estreita. Parece ainda mais abstrata, descontextualizada, governada por regras e fragmentada em componentes formais, tais como fonética, gramática e literatura. Esse tipo de letramento forma aprendizes passivos, pessoas que aceitariam o que era apresentado como correto e que passivamente aprenderiam um conhecimento que não seria facilmente aplicado em diferentes contextos (KALANTZIS; COPE, 2012).

As práticas de ensino baseadas nesse tipo de letramento anteriormente descrito, podem não ser adequadas para as demandas da sociedade atual. Não é afirmar que fonética ou gramática não são mais importantes. No entanto, os novos ambientes de comunicação e tecnologias digitais trazem desafios para professores e alunos. Os modos tradicionais de letramento, baseados fortemente na leitura e escrita impressa, precisam ser reconsiderados e complementados. Por exemplo, o modo como escrevemos *emails*, mensagens de texto no celular ou *posts* em redes sociais é mais fluido e aberto, criando novas convenções de escrita nesses ambientes. Surgem abreviações, *emoticons* e expressões. Esses textos envolvem uma relação complexa entre imagens, cores, espaços e palavras em movimento, como por exemplo, no *site* de uma revista eletrônica. Em outras palavras, o significado é expresso de forma multimodal. Desse modo, o ensino deve englobar o *design* multimodal dos textos. Hoje, é preciso aprender o uso da língua em diferentes contextos, nos diferentes usos do inglês como língua global, em diferentes países em que é aprendida, por não nativos, diversos grupos culturais, em *e-mails* ou artigos científicos (ROWSELL, 2016).

Rojo (2009) define os letramentos como conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. São destacados os impactos sociais da escrita e leitura, que estão relacionados com mudanças políticas, sociais e econômicas. Segundo a autora, “ser letrado” é saber utilizar socialmente a tecnologia da escrita, em diferentes práticas de letramento, sejam elas valorizadas ou não, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.). Concordamos com a autora ao citar os impactos dos letramentos relacionados a mudanças políticas, sociais e econômicas. Contudo, o fenômeno dos letramentos extrapola o mundo da escrita. Envolve



também o indivíduo com capacidade de compreensão, interpretação e análise crítica não somente por meio da linguagem escrita ou falada, mas também por meio de vários recursos disponíveis para a produção de sentido, tais como imagens, cores, sons, movimentos e gestos.

Para Lankshear e Knobel (2008), “ser letrado” já não é mais entendido apenas como habilidade de decodificar e traduzir o código linguístico, mas como os diversos meios de ler e produzir sentido por meio da língua. De modo semelhante, Rowsell e Pahl (2015) afirmam que “ser letrado” envolve aprender a pertencer à e contribuir para com a cultura em que o indivíduo convive, o que exige o entendimento das práticas sociais que ocorrem e das atividades que são executadas naquele determinado contexto. Por esta razão, o ensino não deve se orientar apenas em direção a um foco em aperfeiçoar práticas de letramento voltadas somente para pronúncia, domínio da gramática, reconhecimento de palavras, aquisição de fluência e vocabulário ou competências em manusear dispositivos tecnológicos. O ensino, na atualidade, precisa focalizar também as práticas de letramento do dia a dia, no intuito de reconhecer como as experiências vividas pelos jovens também os tornam participantes ativos na sociedade, e interagentes na cultura digital, nas redes sociais, em diferentes meios de comunicação, e assim, eles assumem sensibilidades locais e globais, bem como diversas emoções e identidades.

Pensar em letramentos no plural envolve ainda se situar em um contexto, e reconhecer que eles envolvem mais de um modo de produzir sentido. Associar os letramentos ao contexto, às práticas sociais em certo contexto e às identidades assumidas pelos indivíduos se aproxima do que Street (1984) chama abordagem ideológica dos letramentos. Essa se opõe à abordagem autônoma do letramento, que, segundo Street, seria ligada ao modo como as pessoas usam habilidades cognitivas e linguísticas e agem de forma separada ou autônoma em relação ao contexto social, como se fosse possível ser considerado letrado fora de um contexto social. Isso equivaleria a dizer que a pessoa possui ou não possui um conjunto universal de habilidades. Por meio da abordagem ideológica, entendemos que as práticas cognitivas e linguísticas não funcionam dessa forma. Elas são moldadas por contextos e circunstâncias, os quais podem mudar a depender das situações em que as pessoas se encontram.

As escolas têm novos desafios com a diversidade de salas de aulas, o ritmo dos avanços tecnológicos e as mudanças na sociedade. Embora esses avanços tecnológicos

não estejam presentes em um considerável número de escolas espalhadas pelo país, existe atualmente um número maior de alunos que usam tecnologias digitais em seu dia a dia. É a chamada “geração P”, de participativa (COPE; KALANTZIS, 2012). Esses aprendizes têm à disposição celulares, computadores conectados a novas redes sociais e mensageiros eletrônicos que lhes permitem se comunicar com pessoas a qualquer distância e a qualquer hora. É uma geração acostumada a ser personagem em jogos, a ter sua própria *playlist* de músicas no dispositivo móvel, a escrever em *blogs* e *sites*, a passear por centenas de canais de TV a um clique, a fotografar ou criar vídeos e postar instantaneamente na *web*. A geração P aprende também em ambientes informais, no dia a dia, por meio de dispositivos eletrônicos e *softwares* em novas interações e meios de buscar informações (COPE; KALANTZIS, 2012). Embora a situação econômica do país e a realidade de inúmeras escolas e lares de família não possibilite o uso de diferentes tecnologias digitais de modo amplo e igualmente distribuído a todos, é inegável que os alunos estão cada vez mais buscando e se apropriando de outras formas de aprender.

É uma geração que demanda, cada vez mais, um tipo de escola, onde os alunos possam pesquisar usando diferentes fontes, realizar trabalhos colaborativos na *web*, discutir problemas da vida real, buscar soluções, analisar tópicos sob diferentes perspectivas, trabalhar na internet e outras mídias de modo multimodal, mídias essas viabilizadas por tecnologias digitais que trazem conjuntamente textos, imagens, sons e vídeos. Esses ambientes são mais convidativos ao engajamento dos aprendizes e oferecem ambientes de aprendizagem mais variados e mais relevantes em relação ao mundo em que vive a “geração P”. Esses aprendizes continuam a aprender além da sala de aula, em outros meios de ler, escrever e aprender em qualquer lugar, a qualquer hora. É um fenômeno chamado de aprendizagem ubíqua. Eles têm o potencial de se avaliarem criticamente, refletirem sobre sua aprendizagem e assumem mais responsabilidade sobre ela. Eles podem dar *feedback* aos colegas em *sites* de interação, em espaços de escrita colaborativa e inteligência coletiva. Da mesma forma, eles têm capacidade de procurar conhecimento *online* ou com outros alunos ou membros de comunidades (COPE; KALANTZIS, 2012).

O fenômeno da globalização e a comunicação e linguagem digitais deixam ainda mais evidentes que as sociedades são plurais. A sociedade global é composta por sociedades diferentes, no plural, e de forma similar, a cultura se pluraliza e se hibridiza, tanto no que se refere às visões culturais que constituem as várias sociedades

componentes dessa sociedade global quanto nas construções identitárias e linguísticas (MONTE MÓR, 2015). Tais transformações requerem que a educação de igual modo as acompanhe. A sociedade mudou sob a influência de diversas tecnologias e, com isso, novos tipos de letramento são necessários (DIAS, 2012). Sendo assim, o ensino de línguas, diante de sociedades e culturas plurais, faz surgir multiletramentos.

Nesta pesquisa, optamos pelo termo “multiletramentos” como foco deste estudo. Consideramos os “multiletramentos”, em conformidade com a definição do *New London Group* (Grupos de Nova Londres), um grupo de pesquisadores dos letramentos, que se reuniu na cidade de *New London, Connecticut*, nos Estados Unidos, e após uma semana de discussões, lançou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies - Designing social futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos – Desenhando futuros sociais). Nesse manifesto, o grupo mostrava a necessidade de que o ensino tomasse a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte, mas não somente, devido às novas tecnologias da informação e comunicação, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012). Participaram deste grupo estudiosos como Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata. O Grupo de Nova Londres (*New London Group*) vê os multiletramentos como um conjunto de práticas sociais e culturais estabelecidas por um grupo e um processo de negociação de uma multiplicidade de discursos e pluralidade de textos que circulam no contexto da diversidade cultural e linguística de hoje.

O termo “multiletramentos” refere-se a dois aspectos principais na produção de sentidos na atualidade (KALANTZIS; COPE, 2012). O primeiro é a diversidade cultural e social, a variabilidade de convenções de sentido em diferentes culturas e situações sociais em domínios específicos. Um texto varia dependendo do contexto social, experiência de vida de quem o produz e de quem o lê, assunto, disciplina, área de emprego, conhecimento especialista, aspectos culturais, dentre outros. Há diferenças no modo como interagimos com os outros e com os textos, construímos sentido e participamos de determinado contexto. O segundo aspecto é a multimodalidade na produção de sentidos, que é um ponto significativo diante das novas tecnologias da informação e comunicação. A produção de sentidos ocorre de maneiras cada vez mais

multimodais, nas quais o modo linguístico escrito é usado em interface com modos de representação oral, visual, auditivo, gestual, tátil e espacial. Modos de representação por meio da escrita podem ser complementados ou substituídos por outros meios de enfrentar o tempo e a distância, tais como gravações e transmissões orais, visuais ou gestuais. Isso implica que devemos expandir os letramentos para além da alfabetização. Implica ainda que nos ambientes de aprendizagem de hoje, é preciso complementar habilidades tradicionais de leitura e escrita como comunicações multimodais, particularmente aquelas típicas das novas tecnologias digitais.

Na figura a seguir, ilustramos os dois conceitos de “multi”, “multicultural” e “multimodalidade”, que caracterizam os “multiletramentos”. A imagem original foi criada pelos autores Cope e Kalantzis (2012) e nós a traduzimos:

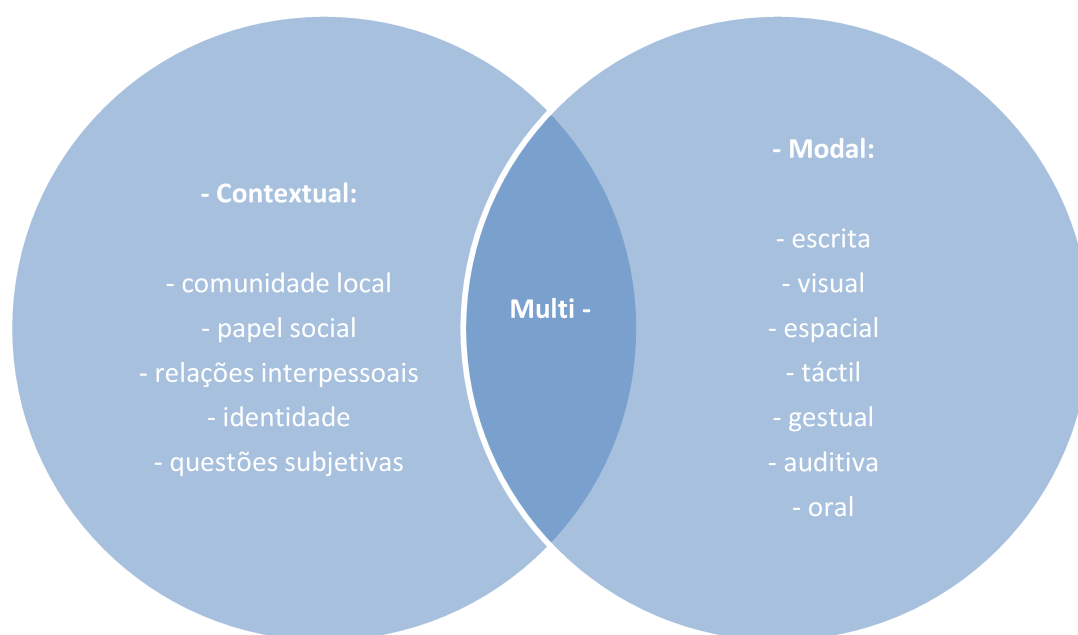


Figura 6. Os dois "multi" dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2012)

Desde o início, com o lançamento da ideia de multiletramentos, já era destacada a diversidade cultural e as novas tecnologias, como suas bases epistemológicas. O Grupo de Nova Londres ressaltava que: “essa juventude – nossos alunos – contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de

agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico” (ROJO, 2012, p. 13). Soares (2004) também defende que o termo multiletramentos se refere à posição que assume aquele que utiliza bem a leitura e a escrita, seja através do suporte impresso, seja através do suporte digital, levando em consideração a diversidade dos usos da linguagem na construção de sentidos.

Ao formalizarem a menção ao termo multiletramentos, Cope e Kalantzis (2012) reconhecem que não se trata de uma proposta única a ser implementada pelos que aderem aos conceitos que a constroem. Eles enfatizam que os letramentos são uma proposta educacional que deve ser reinterpretada localmente, de forma a se adequar às necessidades do contexto com o qual interagem o professor e seus alunos. Nessa perspectiva, a menção aos multiletramentos melhor comunica a possibilidade de construção de planos que, embora se pautem nos mesmos conceitos orientadores, se pluralizam na adaptação ao contexto (MONTE MÓR, 2015). Em nossa visão, conseguir estabelecer essa relação entre o contexto global e o local no ensino de línguas, especificamente no ensino de língua inglesa, torna o ensino mais significativo para os alunos e ajuda na formação dos aprendizes como cidadãos, por terem a chance de estarem mais conscientes do mundo à sua volta.

A nosso ver, as tecnologias digitais são aparatos que potencializam a multimodalidade. Este é um dos principais aspectos que nos permite relacionar os multiletramentos às tecnologias digitais. A presença não só de textos, como também de imagens e sons diversos na comunicação que ocorre pela *internet* transforma o conteúdo a ser compreendido pelo leitor, pois produz mensagens e significados que não estão presentes apenas no texto escrito, mas são construídos pelo leitor a partir do contato com diversos tipos de textos (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006). Considerar os letramentos como múltiplos significa apreender que hoje, com o desenvolvimento ostensivo de novas mídias e tecnologias, os textos se tornam cada vez mais entidades multimodais, em que diversos modos de representar a linguagem (fala, escrita, imagens – estáticas e em movimento – grafismos, gestos e movimentos corporais) se integram e dialogam entre si, construindo mutuamente os sentidos do texto e reconfigurando, consequentemente, as relações entre linguagem oral e escrita (ROJO, 2006).

Rajo (2012) e Cope e Kalantzis (2000) enfatizam a capacidade de fazer leituras multimodais como parte dos multiletramentos. De acordo com estes pesquisadores, os

multiletramentos são caracterizados pela multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos em circulação social, seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não. É possível observar nesta definição que, na visão de Rojo (2012), não necessariamente os multiletramentos precisam contar com ferramentas digitais. Vejamos uma notícia em um jornal impresso, por exemplo. Ela pode conter um texto com diferentes fontes e formatos de letras, imagem, infográfico, tabelas, dentre outros aspectos que a compõem e definem sua leitura. Ela é multimodal. Para quem produziu essa notícia, não necessariamente, foram usados recursos digitais. No entanto, o leitor não precisa de habilidade com ferramentas digitais para conseguir ler a matéria.

Ainda, segundo Rojo (2012), nos textos, o arranjo de palavras, imagens e a diagramação também trazem significado. São textos compostos de muitas linguagens, modos e semioses, que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção para cada uma delas, ou letramentos para fazer significar. Desse modo, os textos que foram surgindo na sociedade fizeram com que nossos letramentos se tornassem multiletramentos. São necessárias novas ferramentas, além da escrita impressa, lápis, giz e papel para darmos conta desses textos. São empregadas ferramentas de áudio e vídeo, e feito tratamento de imagens, edição e diagramação. São exigidas também dos indivíduos novas práticas: a) de produção nessas e em outras ferramentas que vão surgindo e b) de análise crítica como receptores. Por isso, são necessários multiletramentos.

Na ilustração a seguir, é representada nossa tradução do esquema de multimodalidade na produção de sentidos, conforme expresso por Cope e Kalantzis (2000, p. 26). Segundo os autores, a construção de sentidos por meio dos textos que encontramos hoje, principalmente os textos digitais, e os modos de representação são feitos a partir de uma sinestesia, que envolve o *design* auditivo, espacial, gestual, visual e linguístico. Nota-se que esses *designs* apresentam pequenas fronteiras que os separam entre si, ao mesmo tempo em que estão unidos, formando um todo. Na maioria dos textos, os modos de representação estão em permanente intercâmbio.

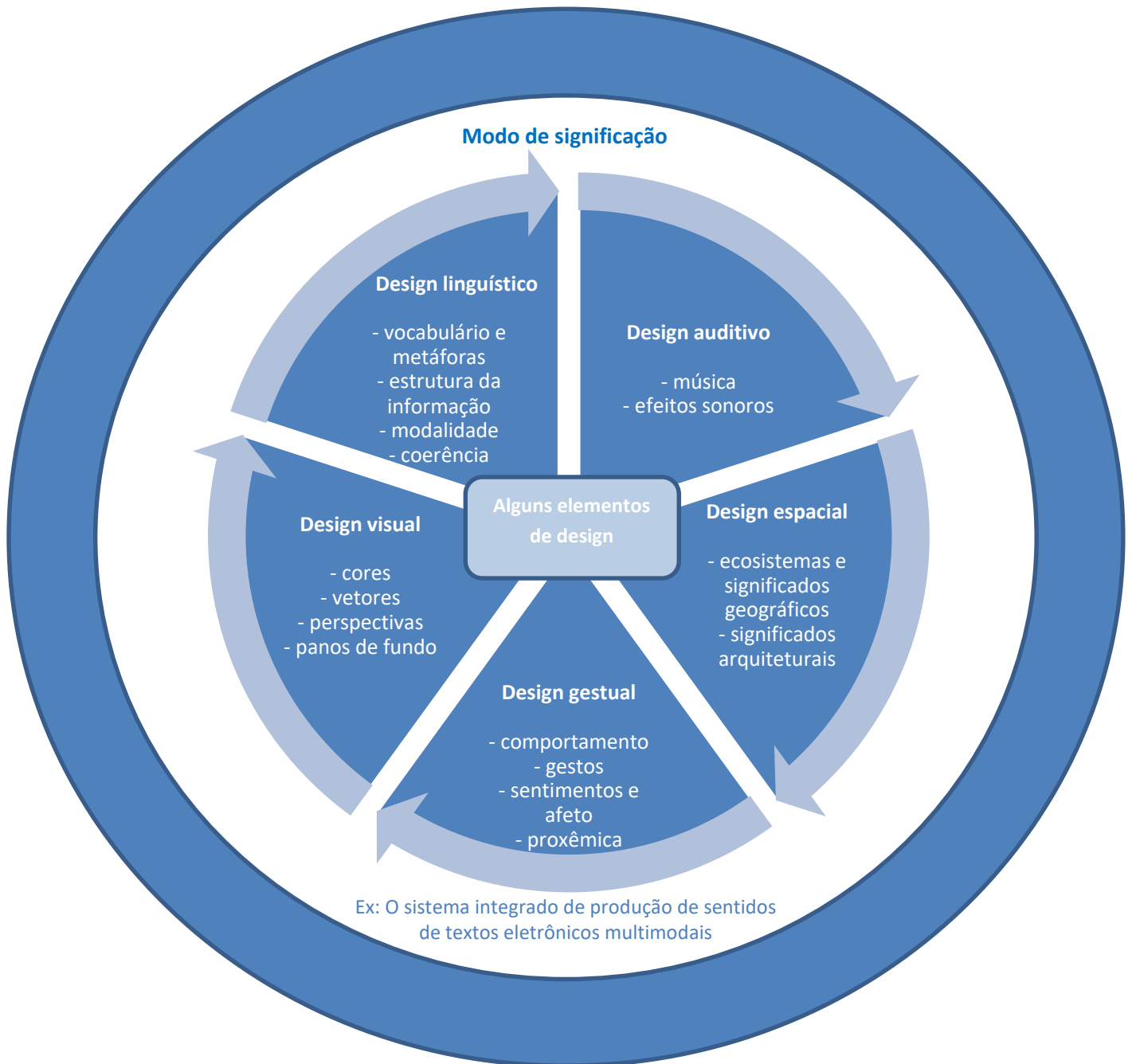


Figura 7. A multimodalidade dos multiletramentos

Rojo (2012, p. 23) aponta algumas características importantes dos multiletramentos, as quais se relacionam à multimodalidade, conforme proposto por Cope e Kalantzis (2000):

- a) Eles são interativos, mais que isso, colaborativos;
- b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas);

A interatividade dos multiletramentos advém, em parte, dos recursos que as tecnologias digitais oferecem. Por meio desses, os alunos também são convidados a produzir e publicar seus textos multimodais em novo meios de comunicação, que podem ser facilmente acessados por outros. A informação é disponível a todos que têm acesso à rede, assim, quebra-se a noção de um determinado grupo como único produtor ou detentor do conhecimento. Os multiletramentos são sempre constituídos de diversas linguagens e modos de produção de sentido, são expressos por variadas mídias e representativos de diferentes culturas.

Ao descrever uma Pedagogia dos Multiletramentos<sup>6</sup>, o *New London Group* destaca quatro dimensões que devem ser observadas pelo professor: prática situada, aplicação crítica, instrução aberta e construção crítica. A prática situada refere-se ao fato de que a cognição humana é situada e contextual. Desse modo, os significados são sempre construídos com base em experiências, ações e interesse subjetivo vivenciados no mundo. A aplicação crítica envolve a aplicação de conhecimento e o entendimento da diversidade de situações do mundo, o que requer saber produzir diferentes tipos de textos e utilizá-los em situações comunicativas (COPE; KALANTZIS, 2010). A construção crítica reconhece que a aprendizagem envolve capacidade crítica, tanto no sentido de ser capaz de fazer análises levando em consideração relações de poder, quanto de analisar funções dos textos e interrogar os interesses expressos pelos participantes no processo de comunicação. Por fim, a instrução aberta diz respeito ao conhecimento especializado que é baseado na distinção teoria e prática. Não é simplesmente uma questão de ensino baseado no livro didático ou na fala do professor, mas um processo de conhecimento no

---

<sup>6</sup> As aulas que serão elaboradas e ministradas neste estudo buscarão respaldo na Pedagogia dos Multiletramentos.



qual os alunos são conceituadores ativos, tornando o tácito explícito e fazendo generalizações a partir do particular.

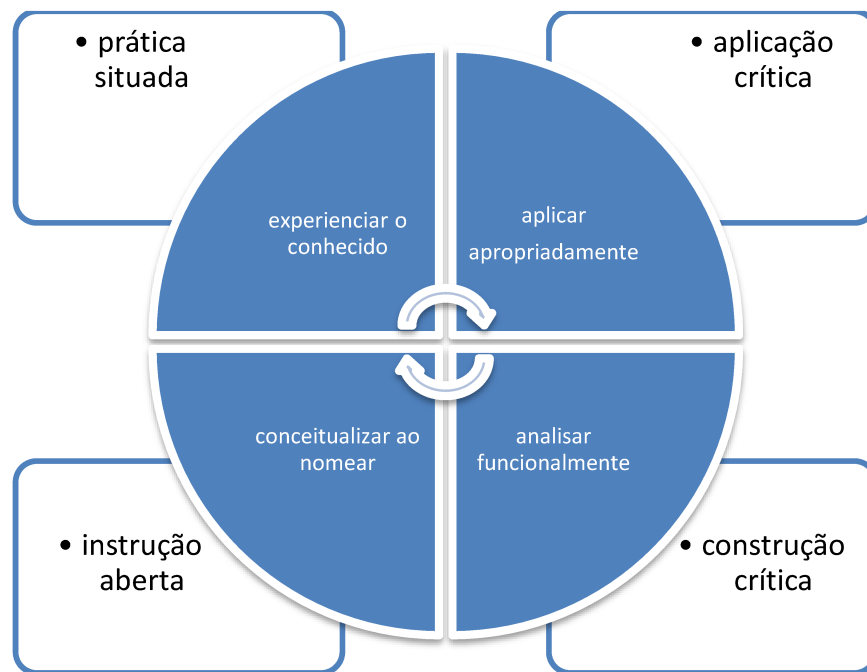


Figura 8. Pedagogia dos Multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2010)

Diante do grande número de termos utilizados para se referir ao fenômeno dos letramentos, é comum associar os multiletramentos ao letramento digital, como fazem Dias *et al.* (2012), Kurek *et al.* (2014) e Reinhardt *et al.* (2014). Para Dias *et al.* (2012), os multiletramentos são as capacidades de uso das ferramentas disponibilizadas pela tecnologia digital. Tais autores expressam a relação entre multiletramentos e tecnologias digitais como indissociável. Contudo, sua definição soa um tanto simplista, se considerarmos que a capacidade de uso das ferramentas digitais é apenas uma das facetas que compõem os multiletramentos. Há outras habilidades pertinentes a indivíduos multiletrados, tais como saber realizar a leitura de textos produzidos por diferentes modos, analisar criticamente o que se lê e conseguir construir sentidos a partir de sua leitura.

Kurek *et al.* (2014), por sua vez, afirmam que tanto o letramento digital como os multiletramentos envolvem, de modo inerente, a multimodalidade dos textos e a diversidade de recursos semióticos neles presentes. Reinhardt *et al.* (2014) enfatizam que

tanto os multiletramentos quanto o letramento digital marcam uma reconceitualização do conceito tradicional de letramento, antes visto como habilidade funcional de ler e escrever.

Jiménez-Caicedo *et al.* (2014) explicam que a reconceitualização do letramento, de modo intrínseco, envolve o letramento digital, como exemplificado em teorizações dos novos letramentos e dos multiletramentos, que focam no letramento como prática social e fazem referência à complexidade da produção de sentidos em um mundo em que a comunicação é crescentemente multimodal. Essa reconceitualização do termo letramento, em uma perspectiva sociocultural, propõe uma revisão do letramento na educação como multiletramentos.

Para Monte Mór (2007, p. 1), os estudos sobre os multiletramentos, os quais se ocupam também, dentre outros fatores, para “a compreensão sobre a relação entre linguagem digital e educação, apontam mudanças nos modos de construção de conhecimentos e da apreensão da linguagem social”. Assim, segundo a autora há uma ideia de pluralismo na premissa de que os estudos sobre os multiletramentos permitem e esperam que os conhecimentos que convencionalmente pertenciam a suas áreas próprias e específicas passem a ter um tratamento dialético, cultural e social. cremos que, a partir desse pluralismo, a construção de conhecimentos é melhor entendida como produção de sentidos de diferentes maneiras, por diferentes pessoas, em seus contextos específicos.

Mills (2010, p. 248) destaca “os potenciais produtivos e criativos de ambientes eletrônicos, os quais as crianças têm utilizado dentro e fora das escolas (...). Há um reconhecimento de que as maneiras de interpretar e representar ideias são cada vez mais digitais”. Desse modo, uma grande contribuição dos multiletramentos advém dos entendimentos sobre os modos de pensar resultantes da influência e da presença das tecnologias digitais. Para Ferraz (2014, p. 71):

os teóricos dos novos letramentos têm argumentado que as visões convencionais de leitura e escrita não são mais adequadas para descrever a combinação de sistemas semióticos em textos digitais. Reduzir o currículo de inglês a um repertório convencional de gêneros e habilidades escritas não reflete a realidade das práticas de letramentos atuais e exclui novas formas de texto digital.

A facilidade com a qual os usuários das tecnologias digitais podem transmitir, produzir e imprimir documentos para os propósitos do dia a dia tem transformado a linguagem codificada em multimodal, influenciando a constituição dos multiletramentos. Os multiletramentos produzem engajamento interativo e criativo ao oferecer interações por meio de voz, imagem, ação em caminhos muito mais amplos e confusos que as linhas retas de um livro impresso, no qual a leitura flui da esquerda para a direita, de cima para baixo (ROWSELL; WOHLWEND, 2016). Porém, a questão principal que se coloca não é uma divisão entre o que é impresso ou digital, mas o foco nas realidades contemporâneas que emergem e são criadas diante dos aprendizes e também por eles.

Os novos letramentos ancorados nas teorias de Lankshear e Knobel (2007), Gee (2007), Snyder (2000), dentre outros, incorporam e discutem as novas maneiras de pensar num contexto pós-industrial tecnológico/digital. Esses autores sugerem encarar a tecnologia como prática social, como modo discursivo e não apenas como técnica ou ferramenta. Ao propor uma perspectiva sociocultural dos novos letramentos, Lankshear, Lankshea e Snyder (2000) questionam o papel e a importância das tecnologias na educação, ao relacionar novos letramentos e tecnologias. Esses autores apontam três dimensões, de ação concomitante, que compõem a prática de ensino e aprendizagem: operacional, cultural e crítica.

A dimensão operacional refere-se ao desenvolvimento de competências para lidar com as ferramentas, técnicas e procedimentos necessários para trabalhar com um sistema multimodal de codificação de mensagens escritas e/ou faladas, além de considerar uma gama de contextos ou mídias em que determinado texto pode ser lido e reproduzido. Em relação à língua escrita, por exemplo, a dimensão operacional envolve compreender como funciona o alfabeto e reconhecer letras e formulações subsequentes e regras de uso. Envolve também a aprendizagem da digitação (NÓBREGA, 2016). Essa dimensão envolve ainda aprender como lidar com a tecnologia, em atividades simples, como ligar e fazer funcionar um computador, certificar-se de que os cabos estão conectados ou abrir arquivos. E abarca ainda atividades mais complexas, como saber fazer buscas de informações em diferentes mídias, aprender a utilizar programas de computador para acessar conhecimento, desenvolver competências para produzir textos em diversas mídias, como páginas da internet, por exemplo.

A dimensão cultural diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de construir sentidos para o texto na relação com os contextos de leitura. Esta dimensão envolve a compreensão de que linguagem e tecnologia estão sempre relacionadas a formas autênticas de prática social. A cultura, entendida como conjunto de conhecimentos, artes, crenças e costumes de um grupo social exerce papel fundamental, pois é a partir de sua cultura que o leitor constrói suas leituras de mundo e suas relações com o mundo à sua volta. Os textos trazem um enquadramento, dentro do qual foram realizadas escolhas culturalmente informadas sobre o que se mostra relevante para ser tratado naquele texto (NÓBREGA, 2016). Há, então, um recorte da realidade a partir da bagagem cultural do autor.

A dimensão crítica envolve reconhecer diferentes visões de mundo nos textos. Abarca, assim, a conscientização de que todas as práticas sociais e todas as formas de produção e leitura de textos “são socialmente construídas e são seletivas, ou seja, incluem algumas representações e classificações, como valores, regras, padrões e perspectivas, ao mesmo tempo em que excluem outras” (LANKSHEAR, SNYDER, GREEN, 2000, p. 33). O mesmo pode se referir à seleção que professores fazem ao planejar e executar atividades em sala de aula, revelando seus valores e perspectivas em suas práticas.

De modo semelhante a Lankshear, Snyder e Green (2000), a visão de tecnologias e letramentos que nos interessa é aquela que defende as inter-relações entre as dimensões cultural, operacional e crítica. Em oposição às visões reducionistas dos letramentos e aprendizagem, os autores argumentam a favor de uma educação que capacite os alunos a transitarem nas dimensões operacionais, culturais e críticas dos letramentos e das tecnologias. Lidar com essas dimensões em conjunto de maneira efetiva é o desafio que se coloca aos educadores. Os novos letramentos são uma área que busca entender melhor essa relação. Segundo Lankshear e Knobel (2008, p. 5), “se estendermos o conceito de letramento para novos letramentos, veremos que este considera uma miríade de práticas sociais nas quais os significados, mediados por textos, são produzidos, distribuídos e compartilhados”.

Lankshear e Knobel (2007) ressaltam mais a dimensão social dos letramentos, uma vez que essa foi pormenorizada pelas pedagogias convencionais. Para esses autores, os educadores que defendem os novos letramentos mantiveram o social à frente dessas dimensões. Eles explicam que as novas tecnologias possibilitam e potencializam essas

práticas, de maneiras incrivelmente sofisticadas e gigantescas. Eles sugerem ainda que os alunos podem pensar no cotidiano e nos desafios associados aos usos de novas tecnologias nas aulas. Trata-se de uma mudança histórico-social de tecnologias, entre o impresso e o digital, e das práticas que por meio dessas se exercem, os letramentos, que são então vinculados aos objetivos novos, que convivem e conviverão por muito tempo e que, por isso mesmo, devem ser incorporados e dialogar livre e abertamente no currículo.

É preciso pensar nas tecnologias não só como meio de incrementar as aulas, trazer novas oportunidades de estudo ou de motivar os alunos. Cumpre percebê-la também como meio de fazer uso da língua como meio social e produzir sentidos por meio das tecnologias. A nosso ver, nessa consiste sua maior contribuição ao ensino de línguas. Ademais, como apontam Lankshear e Snyder (2000, p. 32), as tecnologias têm papel importante nas mudanças de natureza dos letramentos:

ainda é comum que os professores pensem em tecnologia em termos de ferramentas e implementações. Isso é verdadeiro no caso de todas as novas tecnologias eletrônicas da comunicação e informação, especialmente no caso de computadores. No entanto, uma visão limitada da tecnologia pode impedir nosso entendimento de ideias centrais, tais como as inerentes e constantes mudanças na natureza dos letramentos. Concentrar-se apenas nos aspectos da tecnologia como ferramentas e implementações pode nos cegar diante de sua importância nas dimensões sociais e culturais e, em particular, em reconhecer a tecnologia como prática social.

Defendemos que também é relevante pensar os multiletramentos no ensino de línguas, porque cada vez mais nos deparamos com alunos que são *multitaskers*, capazes e acostumados a se envolver em várias atividades ao mesmo tempo. Esses alunos podem perder o interesse por aulas nas quais a centralidade, o poder, a univocidade e a linearidade da ordem textual prevalecem. Eles têm novos *mindsets*, novos modos de pensar. Por isso, mesmo que a escola não incentive, os jovens continuarão a desenvolver uma gama de multiletramentos nos momentos em que estão fora da escola. Concordamos com Lewis (2007) sobre a necessidade de se pensar se queremos tornar os letramentos escolares mais significativos, ou seja, se desejamos incorporar os letramentos de fora para dentro de sala de aula e conciliá-los a favor da aprendizagem.

Os multiletramentos demandam professores que sejam *designers* de ambientes de aprendizagem, que criem condições para que os alunos assumam responsabilidade sobre a aprendizagem, que sejam confortáveis com aprendizagem na *internet* e plataformas virtuais, que organizem ambientes de aprendizagem multifacetados e façam uso de ferramentas *online* mais convidativas à geração P (COPE; KALANTZIS, 2012). Por isso, enquanto professores, precisamos pensar em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender (LEMKE, 2010).

De acordo com Monte Mór (2015), nos novos estudos dos letramentos e dos multiletramentos, constata-se várias mudanças sociais, culturais, políticas, tecnológicas, científicas, epistemológicas, sendo que todas essas clamam por um conceito renovado, ampliado, enfim, diferenciado, de educação que leve em conta o que vem mudando nos âmbitos citados. Assim, os novos estudos dos letramentos propõem uma nova perspectiva que revê o espaço social e simbólico do professor, bem como o do aluno.

A nosso ver, para lidar com alunos multiletrados, os professores precisam de uma postura flexível, disposta a lidar com o mundo em constante mudança. Borba e Aragão (2012) destacam aspectos que podem ser relacionados ao trabalho de um professor que atua como profissional multiletrado: letramento digital, letramento crítico, multimodalidade, hipertexto, gêneros digitais, cidadania, inclusão e exclusão. Cremos que, de modo semelhante, espera-se que o aluno também desenvolva essas habilidades. Cumpre lembrar que essa separação é didática, posto que essas características não devem ser vistas de forma estanque, separadas. Tal modelo é ilustrado a seguir:

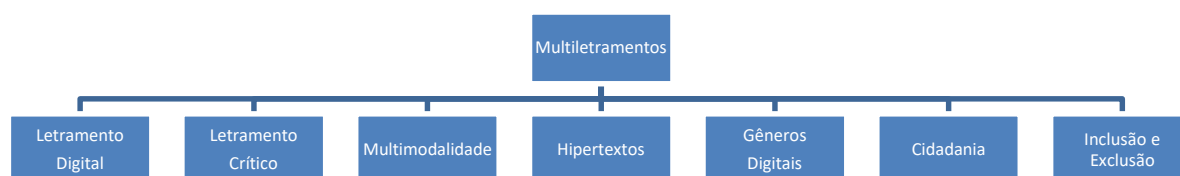


Figura 9. Fatores relacionados ao trabalho com os Multiletramentos (BORBA; ARAGÃO, 2012)

O letramento digital envolve habilidades com as linguagens digitais, uso de ferramentas do computador e de navegação na internet. O professor letrado digitalmente deve conhecer a utilização de tecnologias para que essas possam trazer benefícios para suas aulas. Para Ferraz (2014), estar letrado digitalmente significa engajar-se numa forma ideológica de saber utilizar as ferramentas, e usá-las de forma crítica, ou seja, refletindo durante o processo e construindo sentidos.

Em relação ao letramento crítico, o professor precisa se ver como participante ativo na sociedade. Isso equivale a dizer que é recomendável que ele trabalhe prezando pelo desenvolvimento de sua consciência crítica, levando em consideração as contingências e especificidades de cada contexto pedagógico em que atua e não trabalhando apenas em busca de resultados previsíveis de sucesso na aprendizagem.

A multimodalidade pressupõe que o professor esteja familiarizado com novos tipos de linguagem e mudanças na concepção tradicional de leitura. Em textos multimodais, o leitor tem a oportunidade de escolher entre ouvir texto sonoro ou assistir vídeo, por exemplo, ou a combinação destes e outras mídias, tornando sua leitura multifacetada. Cabe ao professor explorar essa multimodalidade em sala de aula.

O conceito de hipertextualidade refere-se à mudança na concepção tradicional de leitura. O hipertexto é uma forma de linguagem híbrida, dinâmica e flexível que dialoga com outras interfaces semióticas e adiciona à sua superfície outras formas de textualidade. Os textos são não lineares, eles oferecem *links* para outros textos que podem ser imagens, sons, animações ou vídeos, dentre outros. Assim, o professor deve estar preparado para ensinar a leitura em hipertexto, o que exige outras habilidades, como navegação precisa no ambiente virtual, agilidade na busca de informações e integração de diferentes linguagens.

Os conceitos de inclusão, exclusão e cidadania envolvem valores que promovam a formação de participantes ativos na sociedade, com consciência crítica da heterogeneidade, da diversidade sociocultural e linguística e da necessidade de novos letramentos diante dos crescentes avanços científicos e tecnológicos. O professor deve se preocupar em ultrapassar o objetivo de ensinar a usar a língua puramente para fins comunicativos e buscar contribuir, além da instrumentalização linguística, com a formação cidadã, com a reflexão do aprendizado dessa outra língua, o que envolve, por exemplo, reflexão sobre a heterogeneidade existente do uso da linguagem. O professor

deve ser um educador atuante e participativo que estuda continuamente e estar aberto a novos conhecimentos, como o de lidar com novas tecnologias.

De igual forma, o professor precisa trabalhar com gêneros digitais que emergem em ambientes virtuais, tais como *chat*, *blog*, webconferência, visto que os multiletramentos demandam o uso efetivo das novas mídias e novas tecnologias no ensino.

Em suma, um novo perfil de alunos que constituem novos aprendizes exige, concomitantemente, novos professores multiletrados. Cope e Kalantzis (2012) assim resumem as características desses atores da aprendizagem:

<b>Perfil de novos alunos e novos professores</b>	
<b>Novos aprendizes</b>	<b>Novos professores</b>
Buscam informação, usando múltiplas fontes e mídias	Engajam os alunos como construtores de conhecimento ativos
Analizam ideias de múltiplas perspectivas	Criam o design de ambientes de aprendizagem ao invés de apenas mostrar conteúdo
Trabalham em grupos como construtores de conhecimento colaborativo	Proveem aos alunos oportunidades de usar as novas mídias
Enfrentam questões difíceis e resolvem problemas	Usam novas mídias para propiciar design de aprendizagem e acesso dos alunos a esses design a qualquer hora e de qualquer lugar
Assumem responsabilidade pela própria aprendizagem	São capazes de deixar os alunos assumirem maior responsabilidade pela aprendizagem
Continuam sua aprendizagem independentemente além da lição e da sala de aula	Oferecem uma variedade de caminhos de aprendizagem para diferentes alunos
Trabalham em proximidade com outros aprendizes em um ambiente que valoriza a inteligência coletiva	Colaboram com outros professores, compartilhando design de aprendizagem
Autoavaliam criticamente seu próprio pensamento e aprendizagem	Avaliam continuamente o progresso e a aprendizagem dos alunos, usando essas informações para criar experiências de



	aprendizagem mais apropriadas para diferentes alunos
--	--

Quadro 2. Perfil de novos alunos e novos professores (COPE; KALANTZIS, 2012)

Ainda segundo Cope e Kalantzis (2012), ao pensar esse novo perfil de aprendizes, não basta que eles desenvolvam competências e habilidades técnicas e conhecimento prático de usuário funcional das novas tecnologias. É preciso que esse usuário funcional, que domina ferramentas e programas, geralmente, antes mesmo de chegar à escola, torne-se também um analista crítico que faz apreciações sobre as seleções e os sentidos dados pelos produtores de enunciados e textos, ou seja, que ele seja um leitor crítico. Somente assim, este pode se tornar um criador de sentidos reflexivo, seja na leitura ou na produção de textos multissemióticos. E é somente como criador de sentidos multiletrado, reflexivo e leitor crítico que este aluno poderá “usar o que foi aprendido de novos modos”, éticos e estéticos, transformando o mar de enunciados e textos de que participa continuamente (COPE, KALANTZIS, 2000).

Considerando que os multiletramentos definem um processo no qual os aprendizes podem transitar por entre as multimodalidades, observando e (re)conhecendo as várias formas de linguagem que as diferentes mídias viabilizam, com o intuito de auxiliar na construção de novos sentidos pelos aprendizes e na produção de textos próprios, outros pesquisadores dão particular ênfase à dimensão crítica dos multiletramentos descrita por Lankshear, Snyder e Green (2000).

Lima (2013), por exemplo, defende a necessidade de combinar o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva diante de uma sociedade que adota o texto escrito e multimodal, bem como o suporte textual existente em novas linguagens e tecnologias. Como exposto em Cope e Kalantzis (2000), a perspectiva dos multiletramentos caracteriza a construção de sentidos, recorrendo não só ao material impresso, mas também aos recursos oferecidos por mecanismos digitais. Desse modo, espera-se dos alunos o posicionamento crítico-reflexivo não apenas quando estes estão expostos a textos escritos, mas igualmente a textos visuais, sonoros e gráficos, culminando em uma interpretação de mundo ampliada. Portanto, podemos perceber que no escopo das ideias dos multiletramentos estão concepções também abarcadas pelos que defendem o letramento crítico. Se a perspectiva dos multiletramentos espera de seus educandos um posicionamento crítico, cremos que tal posicionamento deve também ser condição básica

aos professores que aderem a essa perspectiva, pois só assim conseguirão trabalhar com alunos que tenham esse perfil.

Conforme Ferraz (2014, p. 60), os movimentos dos novos letramentos se alicerçam “nas bases filosóficas e propostas pedagógicas da pedagogia crítica e do letramento crítico para inserir as novas tecnologias e a digitalidade/virtualidade/ciberespaço nas teorias educacionais.” Para o autor, a diferença dos movimentos de letramento crítico e novos letramentos é a ênfase do segundo nas tecnologias e implicações dos seus usos nos contextos educacionais e sociais. Em nossa visão, embora não seja o foco primordial dos teóricos que postularam o letramento crítico, estes não desconsideram o uso de tecnologias digitais no ensino. cremos que, no anseio dos educadores que buscam respaldo no letramento crítico em formar cidadãos críticos, as tecnologias digitais têm muito a contribuir.

Para Monte Mór e Morgan (2015), o potencial da crítica na educação se evidencia quando as práticas dos professores não negligenciam a cumplicidade do estado em valores neoliberais. Nessa visão, o ensino de línguas em ambiente educacional deve aspirar a fortalecer a consciência crítica por meio do incentivo à reflexão, ao voluntariado e ao engajamento comunitário. Além disso, deve aproximar e intensificar experiências dos alunos com a diversidade, de modo que possam negociar suas identidades e conviver com as diferenças. Baynham (1995) defende que ser “criticamente letrado” diz respeito ao engajamento de indivíduos em práticas sociais em que a linguagem é o instrumento para que se desenvolva um posicionamento crítico.

Dias (2012) acrescenta que o letramento crítico subjaz a todas as ações pela linguagem e envolve a análise e o posicionamento crítico de quem lê, ouve e produz textos orais e escritos, considerando, especialmente, a intertextualidade entre textos, as relações entre linguagem e poder e as práticas sociais pela linguagem que são estabelecidas por meio de gêneros. Uma perspectiva voltada para o letramento crítico, e orientada para a cidadania ativa, considera o aprendiz como agente, capaz de tomar iniciativas e propor mudanças. Destarte, implica o reconhecimento de que os sentidos não estão presos em um texto ou na mente dos intérpretes, considerando que estes enunciam a partir de um contexto e que são atravessados por diversos discursos. Logo,

refere-se também ao empoderamento do indivíduo para questionar as atitudes, valores e crenças nas entrelinhas dos textos. Cabe ao indivíduo crítico estabelecer os propósitos dos textos e das intenções autorais, entender que textos não são neutros, levar em conta o poder da linguagem na sociedade contemporânea, reconhecer que textos podem ter múltiplas interpretações e que o processo de ler e de escrever é dinâmico, demandando a participação ativa dos envolvidos. A posição social do autor e o lugar de onde fala são também analisados e questionados pelos indivíduos criticamente letrados (DIAS, 2012, p. 866).

De acordo com Jorge (2012), ensinar uma língua deve ser visto como muito mais que apenas oferecer aos alunos uma ferramenta para a comunicação. A língua inglesa também é vista como uma ferramenta para promover criticidade e reflexão. Brydon (2011) reitera que o mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade. Nesse sentido, o letramento crítico busca assegurar que os indivíduos, como cidadãos, sejam não apenas capazes de participar de algumas práticas de letramento existentes, fazendo uso delas, mas que sejam também, de vários modos, capazes de transformar e produzir ativamente essas práticas (GREEN, 1998).

No dicionário Michaelis online<sup>7</sup>, o termo “cidadão” é definido como “pessoa que habita uma cidade”, ou ainda como “indivíduo que, por ser membro de um Estado, tem seus direitos civis e políticos garantidos, tendo de respeitar os deveres que lhe são conferidos”. Nesse ponto, cabe questionar: nascer no Brasil ou em outras palavras, ter nacionalidade brasileira significa ser cidadão? Esses direitos e deveres são igualmente atribuídos a todos os que aqui vivem? Nesse ponto, buscamos embasamento em Ribas (2018), que afirma que ser cidadão, agente e crítico, é ser capaz de tomar iniciativas, de se posicionar perante o mundo, de se engajar na vida social, de questionar valores dados como corretos, de discordar e de resistir a discursos fixos e às forças hegemônicas e de produzir outras formas de ler o mundo. Significa também saber respeitar as diferentes perspectivas e argumentos.

Ver o aluno como cidadão é perceber o papel da educação em provocar a reflexão que leve à participação social e a escolhas que vão além do interesse individual, sem contudo desconsiderá-lo. Exercer sua cidadania significa assumir responsabilidade por si

---

<sup>7</sup> <http://michaelis.uol.com.br/>

mesmo e, ao mesmo tempo, cuidar do outro (ARNOT; DILLABOUGH, 2000). Cunningham e Lavalette (2004) defendem que a sala de aula deve ser um espaço para o despertar sobre o exercício da cidadania, que encoraje o aluno a pensar no bem comum, a se engajar em atividades da comunidade e aceitar as consequências de suas ações ou falta de ações.

Segundo Borba e Aragão (2012), a sociedade letrada requer atividades que devem enfocar a importância da leitura e escrita para a construção da cidadania, promover uma atitude crítica em relação ao que se lê, usar a escrita como veículo de sua própria voz social, problematizar sua própria situação social e construir formas de melhorá-la. Como ressaltado anteriormente, a sociedade contemporânea exige novas habilidades, que englobam a capacidade de lidar com novas linguagens e tecnologias, com a consciência de que fazer bom uso delas significa torná-las úteis e favoráveis, tanto a seus objetivos pessoais, quanto ao bem estar coletivo. Ademais, a necessidade de desenvolver uma postura crítica, participativa, reflexiva e que busca compreender continuamente o mundo a sua volta é característica inerente ao sujeito que realiza práticas não apenas de ordem do conceito de alfabetização ou de letramento, mas do que se denomina multiletramentos críticos. Como pontua Dias (2012), a pessoa multiletrada da era digital precisa combinar múltiplas habilidades, conhecimento multicultural, comportamentos adequados aos diferentes contextos para exercer seus direitos e deveres de cidadão no presente e no futuro.

Souza (2011) afirma que desenvolver letramento crítico significa incentivar a construção de conhecimento através de um olhar reflexivo acerca de questões sociais, promovendo espaços para a percepção de outras maneiras de ver o mundo, ou seja, outras culturas. Atrelado a isso, está o contato com as mais diversas formas de texto e de construção de sentidos. Trata-se, basicamente, de unir o olhar crítico e reflexivo diante de questões sociais e contemplá-las em sala de aula, juntamente com as novas tecnologias. Tais concepções se encontram na base do letramento crítico e dos multiletramentos.

Como as práticas de linguagem em multiletramentos focam atividades de consciência crítica e participativa perante as questões do mundo e da própria postura como pessoa, nestas práticas estão envolvidas outras questões referentes à promoção do que é local e de tornar os indivíduos protagonistas. Isso faz com que Souza (2011), bem

como Borba e Aragão (2012) adotem o termo multiletramentos críticos, associando o “letramento crítico” e os “multiletramentos”.

De modo similar, buscando respaldo nos pressupostos teóricos dos “multiletramentos” e associando-os ao “letramento crítico”, nesta pesquisa, recorremos ao termo “multiletramentos críticos”. Tal termo é empregado por acreditarmos que seja um termo mais abrangente, por revelar a multiplicidade dos letramentos, que se tornam multiletramentos e para darmos ênfase especial à criticidade. Enquanto professores e pesquisadores, consideramos que esse termo seja o mais amplo e preciso para se referir aos desafios que permeiam o ensino e a aprendizagem de línguas dos alunos na contemporaneidade.

A seguir, destacamos algumas pesquisas, no contexto brasileiro, que se dedicaram a investigar o ensino de línguas sob o viés dos multiletramentos críticos, tais como Duboc (2007), Edmundo (2010) e Sousa (2011).

As concepções e práticas em relação à avaliação da aprendizagem escolar no ensino fundamental foram investigadas por Duboc (2007). A pesquisa se embasou em estudos sobre avaliação na aprendizagem e novos letramentos e objetou analisar como se caracteriza a avaliação na aprendizagem de língua inglesa na educação básica e em como pensar a concepção de avaliação da aprendizagem de línguas sob a perspectiva dos novos letramentos. Os dados foram coletados por meio de observações de aula, entrevista com professores e análise de documentos. Os resultados evidenciaram que a avaliação é vista como sinônimo de mensuração e pautada na prioridade de uso de provas escritas com uma concepção convencional de avaliação. O estudo sugere uma reconceptualização do conceito de avaliação da aprendizagem de línguas a partir de reformulações nos cursos de Letras. Sugere, ainda, que na ótica dos novos letramentos, a avaliação deve ser conduzida de forma distribuída, colaborativa, situada e negociada.

Edmundo (2010) investigou o ensino de língua inglesa na educação básica sob a perspectiva do letramento crítico, analisando de que maneira os pressupostos teóricos dessa abordagem materializam-se no trabalho do professor em sala de aula. Atividades foram planejadas e aplicadas em uma escola pública. A coleta de dados ocorreu por meio de anotações de campo, gravações em áudio, entrevista e análise documental. A autora concluiu que a perspectiva do letramento crítico contribui para desenvolver o sentido de agência dos alunos, fundamentando-se na negociação de sentidos dos textos, o que foi

percebido por meio dos diferentes modos de produção de sentidos e de representação manifestados pelos sujeitos pesquisados, não se limitando às formas linguísticas de significação.

Baseada nas teorias do letramento crítico e dos multiletramentos, Sousa (2011) investigou a transposição dessas teorias para a prática em uma sala de aula de inglês de uma escola pública. Foram implementadas práticas de leitura de textos multimodais, envolvendo propagandas de revistas americanas e um *site* sobre filmes. Os dados foram coletados a partir da elaboração e aplicação de atividades em aulas de inglês, as quais foram gravadas, reuniões com o professor colaborador e notas de campo. Dentre as questões que emergiram nos resultados estão o papel da língua materna nas aulas de LE, as diferenças conceituais entre os multiletramentos críticos e a abordagem comunicativa, e os encontros e articulações de poder que ocorrem no ambiente.

Em suma, esses estudos e ampliam a reflexão sobre o papel no ensino de língua inglesa na formação dos aprendizes na atualidade. No capítulo a seguir, discorreremos acerca da metodologia de pesquisa empregada nesta tese.

## **CAPÍTULO 2**

# **METODOLOGIA**

Esta seção apresenta o procedimento metodológico empregado na condução desta pesquisa. A seção encontra-se dividida em: caracterização da pesquisa, contexto de pesquisa e participantes, instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise dos dados.

## **2.1 Caracterização da pesquisa**

Este estudo é caracterizado como uma pesquisa interpretativa e qualitativa, isto é, considera “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23). A pesquisa interpretativista se volta para uma análise sistemática de temáticas a serem observadas num determinado contexto, averiguando como os participantes da pesquisa atribuem significados aos conteúdos apresentados e como percebem e interpretam as ações em desenvolvimento. Tal pesquisa mostra uma descrição detalhada de ambientes sociais específicos, processos e relacionamentos, revelando como os participantes se sentem a respeito de uma situação e o modo como exprimem sentido em sua vida por meio de um ponto de vista particular. Assim, é possível contrastar como os participantes e a pesquisadora percebem os fatos. Desse modo, o conhecimento gerado pela pesquisa irá variar em uma multiplicidade de interpretações, conforme o contexto no qual os dados foram gerados e analisados. Os dados são vistos como socialmente produzidos mediante conversa com a realidade, sempre balizados no ponto de vista de um observador (KING; HORROCKS, 2010).

Segundo Moita Lopes (1994), na pesquisa qualitativa de posição interpretativista não podemos ignorar a visão dos participantes para investigar o mundo social, pois a linguagem é, ao mesmo tempo, determinante do fato social e o meio de se ter acesso a sua compreensão, através da consideração das interpretações dos participantes do contexto social sob investigação e das interpretações dos pesquisadores.

Na pesquisa qualitativa, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador busca 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 contexto investigado (GODOY, 1995).

Para Pesce *et al.* (2013), o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os sujeitos pesquisados. São pesquisas que, usando ou não quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem. Os autores elencam algumas características da pesquisa qualitativa. Primeiramente, a pesquisa qualitativa é descritiva. A coleta de dados descritiva deve ser feita de forma minuciosa e o pesquisador deve se mostrar sensível aos detalhes que observou, pois eles são importantes para uma compreensão mais esclarecedora do objeto. Segundo, esse tipo de pesquisa se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produto. Outra característica enfatizada é que a análise de dados tende a ser indutiva. O pesquisador não lida com hipóteses levantadas previamente para serem confirmadas, mas levanta suposições no decorrer da investigação. As observações vão sendo construídas à medida que os dados vão sendo coletados e agrupados.

Merriam (1998) afirma que escolher um *design* de pesquisa qualitativa pressupõe uma certa visão de mundo, requer a definição de como um investigador seleciona sua amostra, coleta e analisa dados e contempla assuntos como validade, confiança e ética. A pesquisa qualitativa não é linear, mas um processo de passo a passo, ou seja, um processo iterativo que permite ao investigador produzir dados confiáveis e fidedignos.

Dentre as abordagens de pesquisa qualitativa, este estudo se caracteriza como um estudo de caso, posto que visa a estudar um caso único, e reunir informações detalhadas sobre um fenômeno. Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tem interesse em investigar uma situação singular, “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”. Para Goode e Hatt (1973), o estudo de caso pode ser caracterizado como o estudo profundo de um objeto, de maneira a permitir amplo e detalhado conhecimento sobre este. Mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a inserção em uma realidade social (MARTINS, 2008).

De acordo com Yin (2001, p. 32) estudo de caso é definido como “uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão

claramente definidos”. Trata-se de um procedimento metodológico que enfatiza entendimentos contextuais, centrando-se na compreensão da dinâmica do contexto real e envolvendo-se num estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2007).

## **2.2 Contexto de pesquisa e participantes**

O contexto de coleta de dados desta pesquisa é a Escola de Educação Básica (ESEBA)<sup>8</sup>, uma unidade especial de ensino, pertencente à Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Sua finalidade é oferecer ensino básico à comunidade, contemplando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como oportunizar campo preferencial para estágios práticos de alunos dos cursos de licenciaturas da UFU. A escolha de tal contexto se deu por já ter conhecido a escola e feito estágio de docência nessa instituição quando eu cursava a graduação e pela abertura da escola e da professora de língua inglesa para que eu pudesse realizar a pesquisa no local.

A ESEBA foi criada em 1977 com a denominação de Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha. A princípio, tinha o objetivo de oferecer aos servidores da universidade educação de qualidade para as crianças na faixa etária de dois a seis anos, caracterizando-se, assim, como uma escola benefício. Nessa ocasião, a Universidade de Uberlândia (UnU) ainda não havia passado pelo processo de federalização, quando se tornou UFU.

Em 1981, a Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha foi legalizada junto aos órgãos superiores da UFU, com a nova denominação de Escola Nossa Casinha – Pré-Escolar e 1º Grau da UFU. Foi no ano de 1983 que o Conselho Universitário da UFU aprovou, por meio da Resolução 01/1983, a nomenclatura atual, tal como a conhecemos: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA). Nesse mesmo ano, a ESEBA deixou o campus Santa Mônica da UFU, e mudou-se para o Campus da Educação Física, em outro bairro. O ano de 1988 trouxe um marco importante: a ESEBA deixou de ser uma escola benefício para se tornar uma escola pública e foi,

---

<sup>8</sup> As informações sobre a escola foram obtidas no site da instituição: [www.eseba.ufu.br](http://www.eseba.ufu.br)

posteriormente, considerada pelo Ministério da Educação (MEC) como Colégio de Aplicação<sup>9</sup>.

A alteração da finalidade da ESEBA fez com que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFU reestruturasse o modo de ingresso na escola, visto que a procura por vagas crescia consideravelmente a cada ano. Assim, foi instituído o sistema de sorteio público de vagas para o ingresso de alunos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sistema que prevalece até hoje.

A ESEBA conta com um quadro de 82 professores concursados em regime de 40 horas com dedicação exclusiva, os quais se dedicam a atividades de ensino, pesquisa e extensão; e 11 técnicos em regime de 40 horas para a execução de diferentes atividades dentro da escola. O currículo da escola tem como norte os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o qual é remodelado e implementado a partir dos estudos e considerações do corpo docente da instituição.

A Escola tem capacidade de receber, por ano letivo, até 825 alunos na Educação Infantil e Ensino Fundamental regular e mais 100 alunos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desde 2016, em parceria com o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), oferta também o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o qual tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica. As disciplinas de cunho técnico e profissional são ministradas por docentes do IFTM, e as disciplinas da base comum por docentes da ESEBA.

A ESEBA funciona em todos os três turnos de serviço. É previsto ainda que cerca de 200 a 300 alunos provenientes do Ensino Superior possam realizar suas práticas de disciplinas e estágios supervisionados na escola. Segundo dados do ano de 2016, a ESEBA atendia naquele ano, cerca de 940 alunos divididos em 40 turmas, considerando-se todas as modalidades de ensino.

---

<sup>9</sup> Existem 17 Colégios de Aplicação no Brasil, sendo 16 vinculados a Universidades Federais e 1 vinculado a uma Universidade Estadual.

Para ingressar na referida escola, os interessados devem participar de um edital de inscrição, seleção e matrícula. Qualquer criança ou jovem tem direito à inscrição para o processo de seleção da ESEBA. Para ingressar no ensino fundamental, a única exigência é que os candidatos completem 6 anos de idade até o mês de março do ano seguinte. É necessário o pagamento de uma taxa de inscrição. Os candidatos podem solicitar desconto ou isenção de acordo com o perfil socioeconômico da família. A seleção de candidatos é feita por meio de sorteio público realizado em um dos *campi* da UFU. O sorteio é feito com base no número de sorteio atribuído individualmente a cada candidato. Os pais ou responsáveis pelos candidatos sorteados devem comparecer à escola para efetuar a matrícula.

Para a execução desta pesquisa, foi escolhida uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. A escolha se deu por sugestão da professora de inglês da turma, e por disponibilidade de horários para que a pesquisadora pudesse acompanhar as aulas. Na referida instituição, de modo a participar das aulas de LE (espanhol e inglês), os alunos são divididos em dois grupos a fim de que possam frequentar as salas de aula que são de tamanho reduzido. Assim, metade da turma fica com um professor, e outra metade da turma com outra professora. Essa divisão do grupo é feita por sorteio.

Com base nessa divisão, participam desta pesquisa 13 alunos de uma mesma turma, 7 meninas e 6 meninos, os quais têm entre 12 e 14 anos de idade. Todos esses alunos estudam na ESEBA desde o início do Ensino Fundamental. No 6º e 7º anos, os alunos estudam a língua espanhola. Já no 8º e 9º anos, os alunos têm aulas de língua inglesa. Sendo assim, para os participantes desta pesquisa, que são alunos do 8º ano, essa é a primeira vez que têm aula de inglês na escola regular. Todos os alunos da turma foram convidados a participar da pesquisa e concordaram. Conforme recomendação do Conselho de Ética em Pesquisa da universidade, ao concordar em participar da pesquisa, os alunos assinaram um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Como os alunos são menores de idade, os pais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando os filhos a participarem da pesquisa. Além da autorização da escola, a professora da turma também assinou uma declaração me autorizando a conduzir a pesquisa em suas aulas.

Meu papel nesta pesquisa é de pesquisadora e professora. Num primeiro momento, após o acordo em realizar a pesquisa na ESEBA, aceite dos alunos e

autorização dos pais dos alunos para que estes participassem da pesquisa, eu assisti à aproximadamente 40 aulas de língua inglesa e teci anotações de campo, a fim de que pudesse ter contato com a turma e conhecesse os alunos, bem como a realidade da escola e do Ensino Fundamental, posto que nunca trabalhei como docente no Ensino Fundamental. Assistir às aulas da professora da turma também foi fundamental para que eu pudesse acompanhar o desenvolvimento do conteúdo programático que ela vinha trabalhando com os alunos. Assim pude entender o que os alunos estavam estudando e o que já haviam estudado e pude usar esse conhecimento na hora de planejar as aulas que ministrei. Num segundo momento, em parceria com a professora da turma, planejei aulas sobre 6 unidades temáticas, baseadas na proposta dos multiletramentos críticos, que pudessem ser aplicadas aos alunos. Nessas aulas, eu atuo como professora regente e a professora da turma acompanha as aulas como ouvinte. Trata-se, então, de uma parceria cooperativa, meu trabalho junto à professora da turma. Ao todo, foram 6 meses de coleta de dados, divididos em duas fases, de março a junho de 2017, quando os alunos estavam no 8º ano, e de março a maio de 2018, quando os alunos estavam no 9º ano. Serão analisadas 4 unidades temáticas, as primeiras ministradas, aquelas em que pude trabalhar com a introdução do tema, desenvolvimento e atividade de produção textual em torno da temática.

Os 13 alunos participantes são descritos a seguir. A fim de preservar sua identidade, eles foram nomeados por códigos, A1 a A13. Esses dados foram obtidos por meio de um questionário aplicado no início das aulas. Como pode ser observado, a média de idade da turma é 13 anos de idade.

Perfil dos alunos				
Aluno	Idade	Nível de conhecimento de inglês	Já estudou inglês antes?	Descrição da experiência de estudar inglês
A1	14 anos	Intermediário	Sim	“Faço curso de inglês há 2 anos. É uma ótima experiência. Gostei muito das aulas, professores e colegas. Tudo era bem dinâmico.”
A2	12 anos	Básico	Não	
A3	13 anos	Intermediário	Sim	“Faço curso de inglês tem 6 anos. Não quero parar de estudar nunca.”
A4	15 anos	Básico	Não	
A5	12 anos	Avançado	Sim	“É muito bom estudar inglês. Já tem 5 anos que estudo e adoro, porque quanto mais se está aprendendo, mas se tem vontade de saber mais.”
A6	14 anos	Básico	Não	
A7	13 anos	Intermediário	Sim	“É muito legal estudar inglês. Comecei o curso há 2 anos”.
A8	14 anos	Básico	Sim	“Fiz um curso por alguns meses e parei”.
A9	13 anos	Intermediário	Sim	“Adoro estudar inglês, já tem algum tempo que comecei. O curso particular me ajuda na escola, pois, muitas vezes, quando vai aprender algo na escola eu já sei, daí fica tudo mais fácil”.
A10	13 anos	Básico	Não	
A11	13 anos	Básico	Sim	“Eu fiz um curso por 1 ano. Até gostava, mas não aprendi muita coisa e minha mãe me tirou”.
A12	12 anos	Intermediário	Sim	“Já fiz um curso, mas parei tem 2 anos. Eu acho que ajudou bastante, porque quando escuto alguém falando inglês, pelo menos tenho noção do que estão falando”.
A13	12 anos	Básico	Não	

Quadro 3. Perfil dos alunos

Nota-se que 6 alunos autoavaliam que tem conhecimento básico de língua inglesa, 5 alunos conhecimento intermediário e 1 aluno nível avançado. Como outrora citado, na ESEBA, os alunos começam a ter aulas de inglês no 8º ano. Portanto, para 5 dos nossos participantes de pesquisa, esta é a primeira vez que eles estudam inglês em ambiente escolar. Por outro lado, 8 alunos já frequentam ou frequentaram um curso particular ao começar a ter aulas de inglês na escola.

A professora da turma (PT) cursou graduação em Língua Inglesa e suas literaturas. Ela é docente de língua inglesa na mesma instituição há 14 anos. Ela possui ainda especialização *lato sensu* em Língua Inglesa, mestrado em Letras e Linguística e doutorado em Linguística Aplicada. PT é participante de grupos de pesquisa e tem artigos publicados em sua área de especialidade.

### **2.3 Instrumentos de coleta de dados**

A coleta de dados se deu por meio dos instrumentos descritos a seguir, que foram utilizados na triangulação dos dados:

- Questionários – o primeiro questionário foi aplicado no início das aulas com a professora-pesquisadora a fim de levantar o perfil dos alunos, suas expectativas e interesses em relação ao estudo da língua, bem como suas primeiras impressões sobre as aulas de inglês na escola. De modo semelhante, os alunos responderam a um questionário ao final da coleta de dados, para que fosse observado o que disseram sobre a sua motivação em relação à língua e percepções sobre a aprendizagem;
- Narrativas de aprendizagem – a fim de conhecer a história de aprendizagem dos alunos, sua relação com a língua inglesa, experiências prévias e indícios de motivação por meios dessas histórias. As narrativas foram escritas pelos alunos em sala de aula, na aula seguinte à aplicação do questionário;
- Gravação de aulas – para que pudéssemos observar os acontecimentos da aula e seu conteúdo, modo como o trabalho foi desenvolvido, ferramentas utilizadas, esforço e participação dos alunos. Todas as vezes em que eu fiz intervenções, ministrando as aulas que planejei, essas aulas foram gravadas em áudio;

- Transcrição das aulas – as aulas gravadas foram transcritas para que pudéssemos melhor analisá-las. Essas transcrições de aulas foram analisadas para que pudéssemos contrastá-las com os planos de aula, os objetivos e atividades que foram previamente estabelecidos. A transcrição nos permitiu ter uma percepção mais detalhada sobre os dizeres em participação dos alunos nas aulas;
- Atividades em sala de aula – as atividades que os alunos desenvolveram durante as aulas que ministrei foram analisadas no intuito de que nos indicassem a reação dos alunos às atividades propostas, grau de esforço e indícios de motivação, bem como reflexos de compreensão do conteúdo estudado, habilidade na realização das tarefas e no uso na língua inglesa e resposta à perspectiva dos multiletramentos críticos;
- Notas de campo - foram tecidas anotações sobre as aulas ministradas pela professora da turma, as quais observei, para que pudesse acompanhar os conteúdos programáticos que foram estudados pelos alunos e estar ciente desses conteúdos no momento de preparar as aulas que ministrei.

## **2.4 Procedimentos de análise de dados**

A análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, delimitando e interpretando o que as pessoas disseram, bem como o que o pesquisador viu e leu. A análise dos dados é um processo complexo que envolve oscilações entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Esses significados ou entendimentos constituem a constatação de um estudo (TEIXEIRA, 2003). Para Gil (1999), a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos teóricos anteriormente obtidos.

Para analisar os dados coletados, nos dedicamos à análise de cada instrumento de pesquisa separadamente e na medida em que foram coletados. Os dados coletados foram interpretados por meio da análise de conteúdo, na tentativa de identificar possíveis padrões, criar categorias e temas que se repetissem, além de estabelecer conexões entre essas categorias. Tais informações foram arranjadas em uma tabela baseada em tópicos



de análise, nas quais lançamos excertos que exemplificassem determinado tópico, a fonte da qual foram extraídos e a indicação de recorrência através da atribuição de porcentagens, conforme proposto por Gillham (2000). O cálculo da recorrência foi realizado com base no número de participantes e suas afirmações.

Os dados desta pesquisa foram triangulados da seguinte forma: primeiramente, fazemos uma categorização da narrativa de aprendizagem e levantamos temas mais recorrentes presentes nesse instrumento. Esse procedimento permite, além do levantamento de temas, a caracterização das experiências, da motivação dos alunos e do letramento em língua inglesa. O mesmo procedimento foi aplicado às notas de campo e aos questionários inicial e final. As respostas dos alunos às perguntas do tipo fechadas foram calculadas em termos de números de alunos que marcaram determinada opção e agrupadas de acordo com temas levantados. Já para as respostas às perguntas do tipo abertas, foi utilizado o critério definido por Gillham (2000). Assim, para cada resposta analisada, grifamos as palavras recorrentes, ou seja, palavras-chave que se repetiam, e levantamos categorias, ou seja, temas. Essas categorias foram colocadas numa tabela e, em seguida, exemplos das respostas dos alunos foram inseridos. A análise das respostas a cada uma das perguntas foi feita de duas formas: de uma maneira qualitativa, ou seja, interpretativa e quantitativa, como por exemplo, a contagem de respostas afirmativas ou negativas a uma determinada pergunta. Ambos os critérios (qualitativo e quantitativo) são, portanto, aplicados, pelo fato de esses serem vistos como complementares. É realizada também a contagem de ocorrências para cada categoria levantada para, então, chegarmos às asserções ou afirmações a respeito dos participantes, dados esses usados na triangulação mencionada. As aulas ministradas foram ouvidas e transcritas. Trechos relevantes para exemplificação do decorrer da aula e das interações entre os alunos foram selecionados e foram feitas afirmações que sintetizam o que ocorreu nas aulas.

Após analisar cada instrumento individualmente, os dados foram triangulados. Denzin (1978) definiu a triangulação de dados como uma combinação de métodos de estudo de um mesmo fenômeno, argumentando que interpretações de acontecimentos formuladas a partir de diferentes recursos e métodos poderiam ser consideradas mais válidas que acontecimentos observados com o uso de um único método ou fonte. Webb *et al.* (1966) argumentam que a obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise aumenta a validade dos resultados.

Tendo apresentado a metodologia de pesquisa que embasou a condução deste trabalho, no capítulo seguinte, abordamos a análise e discussão dos dados.

## **CAPÍTULO 3**

# **ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS**

Neste capítulo, apresento a análise e discussão dos dados coletados para esta pesquisa. Serão analisados e discutidos o questionário inicial (QI) respondido pelos alunos, as narrativas de aprendizagem (NA), a transcrição de quatro aulas gravadas (TA), o questionário final (QF), respondido pelos alunos ao término das aulas e atividades em língua inglesa feitas pelos alunos ao final de cada aula.

Este capítulo será dividido em 3 subseções. Na primeira seção, é discutida a motivação dos alunos em relação à língua inglesa. Na segunda, descrevemos e analisamos a implementação das aulas sob a perspectiva dos multiletramentos críticos, suas possibilidades e desafios. Por fim, na terceira seção, após a implementação das aulas criadas sob a perspectiva dos multiletramentos críticos, analisamos sua repercussão na motivação dos alunos e na aprendizagem de língua inglesa na escola.

### **3.1 A motivação dos alunos para aprender a língua inglesa**

De modo a entender a motivação dos alunos, consideramos 4 subcategorias de análise: experiências dos alunos com a língua inglesa, motivos para aprender a língua inglesa, expectativas em relação ao estudo da língua inglesa na escola e percepções dos alunos sobre as aulas de inglês na escola. Essas foram importantes para tentar responder a primeira pergunta de pesquisa: “Como se caracteriza a motivação dos alunos em relação à língua inglesa?”

#### **3.1.1 Experiências dos alunos com a língua inglesa**

A motivação dos aprendizes é indissociavelmente ligada às suas experiências de aprendizagem, sejam estas experiências formais, aquelas em que o aprendiz tem contato com a língua em um ambiente formal de aprendizagem, como a sala de aula, sejam estas experiências informais, nas quais a língua inglesa se faz presente na vida do aprendiz em situações cotidianas. Como outrora citado, a experiência de aprendizagem da língua (*L2 Learning Experience*) é um dos componentes do sistema motivacional de Dörnyei (2005),

que corresponde aos motivos relacionados ao contexto imediato de aprendizagem, os quais podem, portanto, impactar na motivação para aprender a L2.

De acordo com Dewey (1933) “ensinar e aprender são processos contínuos de reconstrução de experiências”. Já Miccoli (1997) destaca que a análise das experiências de aprendizagem dos alunos permite uma compreensão mais clara dos eventos na sala de aula. Nesta pesquisa, as experiências dos aprendizes nos permitiram uma visão mais ampliada de sua motivação em relação à língua inglesa.

As narrativas de aprendizagem (NA) revelaram como foi o primeiro contato dos alunos com a língua inglesa. Como nos lembra Kim (2009), a motivação pode ser definida como a liberação de energia interna para atingir um resultado desejado. É a razão, propósito ou causa de começar, manter ou parar uma atividade. Logo, esse contato inicial com a língua-alvo pode ser a razão ou estímulo para os alunos começarem a aprendê-la. Ao evocar suas memórias para tentar se recordarem de como conheceram a língua inglesa, 4 alunos afirmam que o primeiro contato com a língua foi por meio de música, em parte por influência de familiares. Talvez os pais desses jovens nem tenham agido conscientemente com esta finalidade, mas ouvir música em inglês em casa já ajudava seus filhos a se aproximarem da língua. Dá para sentir o carinho deles pela língua pelo fato de ela ter chegado em suas vidas por meio de atividades significativas para eles, ou seja, coisas de que eles gostavam e pelas quais sentiam muito prazer:

A8: Minha história com o inglês começa há muito tempo atrás. Meu pai ama rock internacional, posso falar que eu nasci ouvindo rock, já ouvia desde a barriga da minha mãe.

A1: Meu primeiro contato com o inglês foi através de músicas da Adele que eu ouvia na internet e minha mãe também gosta e através de meus primos que falam inglês.

A9: O meu primeiro contato com a língua inglesa foi há alguns anos atrás quando eu me apaixonei pelo *One Direction*, foi amor à primeira vista. Eu tinha todos os CDs e cantava todas as músicas, eu baixava as letras na internet pra acompanhar. Pena que eles deram uma parada. Como eu assistia os clipes no Youtube, acabei me deparando com outras bandas também e a curtir músicas em inglês.

O contato inicial com a língua se deu por meio de jogos para 2 alunos. Ainda com pouca idade, eles estavam buscando um meio de lazer e diversão, que pode exercer ainda hoje reflexos em sua motivação para aprendizagem da língua inglesa. A6 afirma que

assistia a um *youtuber* que falava sobre um jogo de que gostava, e desse modo o inglês entrou em sua vida. Nesse sentido, nos remetemos a Zacchi e Wielewicksi (2015), que mencionam os sites e *blogs* criados com a finalidade de agrupar indivíduos interessados no mesmo jogo virtual e que desejam compartilhar e receber informações, ideias, descobertas ou até mesmo formar grupos de batalha com pessoas que vivem em diferentes cantos do mundo. Para Ferraz e Nogarol (2017), entre a televisão e os jogos, a imersão linguística em LE é muito maior nos jogos. Em relação à televisão (programas de notícias, vídeos ou séries de TV, dentre outros), o sujeito se encontra numa posição de certa forma passiva, pois pode escolher o programa que vai assistir, mas não pode decidir sobre o seu conteúdo. O contrário acontece com os jogos. Na imersão oferecida pelos jogos virtuais, esses jovens se tornam participantes ativos, uma vez que podem construir sua própria história em um mundo paralelo, fazer suas próprias conquistas baseadas em seu desempenho no jogo.

A5: Eu me lembro bem do meu primeiro encontro com o inglês. Foi quando eu ganhei meu primeiro jogo, que era narrado em inglês e eu gostava muito desse jogo, era meu melhor passa tempo, por isso eu queria saber o que eles estavam falando.

A6: Quando eu era pequeno, eu me lembro que assistia um *youtuber* chamado Venom Extreme e naquele tempo fazia vídeos de *Minecraft*. Ele falava muito sobre o jogo e eu comecei a jogar, acho que foi quando o inglês entrou na minha vida.

O primeiro contato com a língua inglesa por meio de filmes, por meio de um familiar ou por meio de uma viagem para os Estados Unidos são experiências citadas por A2, A4 e A7, respectivamente. Essas situações citadas estão mais ligadas à motivação a nível do aprendiz (DÖRNYEI, 1994), que diz respeito às características e experiências pessoais que o aprendiz teve com a língua:

A2: Meu primeiro contato com o inglês foi através de filmes. Assisti mais comédias românticas.

A4: Eu conheci o inglês primeiramente com a minha tia. Ela mora nos Estados Unidos desde que eu era pequeno.

A7: Meu primeiro contato de verdade com o inglês foi em uma viagem para o USA. Foi uma viagem de trabalho do meu pai que a firma pagou pra ele ir, daí ele me levou junto. Quando eu cheguei lá eu amei a língua. É muito bacana você estar num lugar e ver as

peessoas falando aquela língua naturalmente. Quando eu voltei de lá meu pai jurou pra mim que quando eu tiver 16 anos farei um intercâmbio lá.

Alguns alunos se recordam que o primeiro contato com a língua ocorreu em ambientes formais de aprendizagem. Dois alunos citam aulas em cursos particulares de inglês e dois alunos descrevem aulas na escola regular. cremos que com a grande expansão e presença da língua inglesa no cotidiano brasileiro seja difícil acreditar que, de fato, o primeiro contato que esses alunos tiveram com a língua foi na escola. Como afirma Paiva (1999), no Brasil, há uma massiva presença de palavras em inglês em músicas, camisetas, cadernos, produtos e nomes de lugares em geral, o que mostra que essa língua se faz presente em nosso cotidiano, mesmo que não nos esforcemos para isso, e revela ainda quanta ideologia permeia a língua e reproduz relações de poder.

Contudo, se esse é o primeiro momento do qual eles se recordam, o pouco contato que eles tiveram com o inglês anteriormente a isso talvez não os tenha impactado de modo significativo. A fala de A13 chama atenção ao afirmar que foi na escola que teve noção de “que o mundo é grande, que as pessoas falam outras línguas”. Talvez a partir desse momento, o aluno começou a olhar de modo diferente as palavras estranhas ao seu idioma que encontrava no dia a dia. Essa frase nos faz pensar também com que idade ou em que momento as crianças começam a ter o entendimento de que outras pessoas, em outros lugares, podem falar outras línguas. Outra hipótese para entender porque os alunos afirmam que o primeiro contato com a língua inglesa foi na escola é que eles podem nutrir a crença arraigada na sociedade de que o lugar para se aprender é no ambiente formal de aprendizagem, ou seja, na escola, e assim não consideram os contatos que tiveram com a língua antes da escola como relevantes. Nota-se como é diferente o tom nas respostas desses alunos que conheceram a língua nas escolas. Parece não haver a mesma paixão, o que nos leva a crer que a questão não é a língua em si, é o meio e a maneira pelos quais os alunos têm contato com ela:

A10: Meu primeiro contato com a língua inglesa foi na uma aula experimental que tive na Cultura Inglesa no centro da cidade, mas não gostei e não continuei.

A3: O meu primeiro contato com o inglês, pelo que eu me lembro foi na escola mesmo, quando eu era pequeno. Mas foi muito simples mesmo, tipo aprendendo os números.

A13: Eu acho que na escola que tive noção que o mundo é grande, que em outros lugares as pessoas falam outras línguas, que não existe só o português, e que as pessoas falam inglês por exemplo.

Além de indagar os alunos sobre o que eles se recordam de seu contato inicial com a língua inglesa, a narrativa de aprendizagem foi também o instrumento usado para conhecer como a língua inglesa se faz (ou não) presente no cotidiano dos alunos. Tal informação se fez útil na tentativa de entender a motivação dos alunos em relação à língua inglesa. Assistir a filmes, séries de TV e desenhos animados é o principal argumento usado pelos alunos para justificar a presença da língua inglesa no seu dia a dia, e aparece em 9 narrativas. Esse fato é interessante porque é comum conhecer alunos que afirmam que nunca estudaram inglês, mas tem um conhecimento linguístico notável. Esses alunos, provavelmente, aprimoraram suas habilidades linguísticas por meio de músicas, filmes, séries, jogos virtuais, *websites* e aplicativos:

A7: Eu assisto séries como *Prision Break*, *PLL*, *Flash*, *Orange the new Black*, *Friends* e outras. No início minha mãe não gostava porque ela acha que essas séries tem conteúdo pra adultos, mas depois ela acostumou.

A12: Eu assisto muitas séries como *Orange the new Black*, *How to get away with murder*, etc., e acho que assistir séries ajuda a treinar o inglês e despertar a curiosidade.

A2: Acho que o *Netflix* traz o inglês mais pra minha vida, assisto *Friends*, *How to get away with murder*, *Stranger Things*, e fotos e músicas também ajudam.

A4: Quando estou em casa e tenho tempo eu vejo TV e gosto de séries e desenhos animados, como *Steven Universe*, por exemplo, que passa no *Cartoon Network*.

O segundo fator mais recorrente para justificar a presença da língua inglesa na vida dos alunos é o hábito de ouvir músicas em inglês, como revelam 8 alunos. No Brasil, há muito tempo, as músicas norte americanas e britânicas fazem sucesso e inserem, de certa forma, valores e normas de comportamento que acabam sendo seguidos pelos jovens. A esse respeito, nos remetemos a Dörnyei (2001), que cita fatores presentes no contexto sociocultural em que o indivíduo vive como influenciadores da motivação. A música pode ser considerada um desses fatores. Esses relatos revelam uma emoção permeada pela língua inglesa com expressões como “eu adoro”, “eu fui gostando” ou “sonho um dia poder ir a um show (...) mas ainda não vai ser dessa vez”:



A10: Algumas músicas que eu escuto são inglesas e eu adoro. Estou viciada em “*Shape of You*” do Ed Sheeran, ouço até enjoar quando eu invoco com alguma música. Mas no geral gosto de ouvir Adele, Maroon 5, U2, John Legend, Bruno Mars e por aí vai.

A11: O meu primeiro contato com a língua inglesa foi com a música pop e depois fui gostando de outros tipos de música, como *hip hop*, *rap* e música eletrônica. Eu toco violão e gosto de tirar músicas em inglês também, só não sei cantar ainda.

A9: A maioria das músicas que eu ouço hoje em dia também são em inglês. Meu *crush* agora é o Adam Lavine, sonho um dia poder ir a um show do Maroon5, eles vão vir no *Rock in Rio* no Brasil, mas ainda não vai ser dessa vez. Eu assisto o *The Voice* americano também por causa dele, e as músicas são todas em inglês.

Alguns alunos relatam, ainda, que gostam de jogar, seja por meio de jogos no celular, computador ou vídeo games. Por meio dos jogos, os alunos mantêm contato com a língua inglesa. É o que revelam 4 alunos. Como afirma Brophy (2004), a motivação do aluno em relação à língua tem como suporte suas experiências pessoais. Ademais, para Gee (2005), o que motiva os aprendizes a jogar é o fato de que eles podem criar e viver um novo personagem e assumir uma nova identidade em um novo ambiente. Nesse sentido, a visão de Gee (2005) pode ser associada aos eus-ideais, ou seja, aos atributos que o indivíduo gostaria de ter ou ser capaz de realizar (DÖRNYEI, 2005). Atributos que não necessariamente envolvem falar ou ler em inglês. Dessa forma, no mundo dos jogos, os aprendizes podem vivenciar seus eus-ideais de modo autêntico, é uma imersão na qual elas vivenciam o mundo a partir de uma perspectiva diferente da sua realidade, o que pode ser um fator chave para a motivação nesse contexto. Vejamos:

A3: Eu passo muito tempo do meu dia em frente a um computador, na maioria das vezes jogando. Muitas vezes eu costumo jogar uns jogos que você pode combater com jogadores que estão em outro país, daí sempre acabo achando gente que fala inglês, mas como eu não sei falar inglês, muitas vezes não me comunico com os outros jogadores. Os próprios comandos do jogo são em inglês, mas esses como você usa muito, acaba que acostuma e saber usar, ou as vezes eu coloco no Google tradutor pra me ajudar.

A6: Quando eu era pequeno, eu me lembro que assistia um youtuber chamado Venom Extreme e naquele tempo fazia vídeos de Minecraft. Ele falava muito sobre o jogo e eu comecei a jogar, acho que foi quando o inglês entrou na minha vida. A primeira coisa que ele me ensinou foi quando ir nas configurações e colocar on/off, acho que foram as primeiras palavras que eu aprendi em inglês. Depois disso eu comecei a jogar Dragon Quest e hoje jogo de tudo.

Dois alunos escreveram em suas narrativas que, além de fatores já citados, têm contato com a língua inglesa também através de amigos e parentes que falam inglês. Pessoas significativas e a natureza da interação com essas pessoas, bem como o ambiente são, de acordo com Williams e Burden (1999), fatores externos que influenciam a motivação:

A1: O inglês se faz presente em minha vida mais a partir de séries (13 reasons why, Prison Break, etc.), músicas (Justin Bieber, One Direction, Capital Kings), filmes e, às vezes, em conversas com amigos e primos que falam inglês.

A4: E tenho uma outra tia também que é professora de inglês, ela me ensinou algumas palavras em inglês, fica me perguntando como estão as aulas na escola e me dá algumas dicas.

Evidenciamos que, por mais que os alunos tenham afirmado que nunca estudaram inglês anteriormente, ao escreverem suas narrativas de aprendizagem, ou seja, para iniciar sua escrita, eles tiveram que refletir e perceber que a língua se faz presente em suas vidas por meio de experiências informais. Cremos que as experiências de aprendizagem deveriam ser consideradas com mais atenção nas pesquisas de aprendizagem de língua inglesa. Como postula Conceição (2006), muitas das ações e dificuldades dos alunos poderiam ser explicadas a partir de uma compreensão mais profunda dessas experiências e da maneira como elas podem influenciar a aprendizagem. A história de aprendizagem dos alunos pode ter um efeito em sua motivação para a aprendizagem da língua inglesa, visto que pode deixar marcas no seu modo de se relacionar com a língua. Por isso, concordamos com a autora ao defender que cada professor, como um pesquisador em sala de aula, deveria estar atento a essa questão, procurando conhecer melhor seus alunos e as experiências de aprendizagem de línguas que tiveram no passado, guiando-os a uma reflexão crítica dessas experiências.

Os alunos afirmam que tiveram seu primeiro contato com a língua por meio de músicas, jogos, filmes e séries de TV, ou na escola. São esses mesmos fatores, somados à influência de parentes e amigos, que fazem com que a língua inglesa esteja presente em seu cotidiano. Desse modo, as experiências de aprendizagem dos alunos parecem ter deixado marcas positivas em seu modo de se relacionar com a língua, visto que tiveram um primeiro contato prazeroso e não-traumático com a língua. Estas experiências

parecem servir de incentivo e criam uma pré-disposição aos seus estudos de língua inglesa. Aprender a língua pode ser um meio de usufruir melhor desses momentos em que a língua inglesa se faz presente em seu cotidiano. Considerando que as experiências de aprendizagem moldam as concepções de aprendizagem dos alunos e os significados que atribuem à aprendizagem (GRAVOSO et al., 2002), essas experiências dos alunos com a língua por meio de músicas, filmes, jogos, dentre outras, pode ter influenciado a sua visão de que esses fatores ajudam na aprendizagem da língua inglesa.

### 3.1.2 Motivos para aprender a língua inglesa

A fim de analisar a motivação dos alunos antes do início do trabalho de intervenção, além das narrativas de aprendizagem, por meio do questionário inicial (QI) foi perguntado: “Você gosta de estudar inglês? Por quê?”. Como afirma Dörnyei (2001), fatores como o interesse e o gosto pela língua constituem a motivação intrínseca do aprendiz. Ushioda (2016) prefere o conceito de “*motivation from within*”, motivação que vem de dentro, na qual o aprendiz quer aprender a língua como um fim em si mesmo, pelo prazer que isso lhe traz, por gostar, pelo interesse ou desafio que representa. 100% dos alunos revelam que gostam de estudar inglês. Este é um bom indício de motivação em relação à língua inglesa e pode ser um impulso para que se dediquem ao estudo dessa língua.

Dentre as razões que elencam para gostar de estudar inglês, 6 alunos afirmam se tratar de uma língua importante para o futuro, o que corrobora o estudo de Paiva (1999), segundo o qual os alunos brasileiros aspiram a aprender inglês porque veem na língua uma oportunidade de ascensão na pirâmide social, associando o inglês com poder, desenvolvimento tecnológico e *status*. Como pode ser lido a seguir:

A1: Porque eu acho vai ser importante para o meu futuro, quando eu crescer.<sup>10</sup>

A2: Porque acho que no futuro vai ser um diferencial, para estudar, arrumar emprego, essas coisas.

---

<sup>10</sup> As falas dos alunos foram mantidas tal como eles escreveram, sem correções ortográficas ou gramaticais.

A8: Eu gosto, porque inglês nos dias de hoje é essencial, nem é questão de escolha.

A12: Eu gosto porque acho legal falar mais de uma língua. E porque será importante lá na frente, pra fazer faculdade e ganhar dinheiro.

Visão semelhante tem A4, que afirma que gosta do inglês por esta ser uma língua universal. Apesar da pouca idade, nota-se que esses jovens já se mostram preocupados com pressões da vida adulta. Percebe-se que por mais que os alunos afirmem que gostam de estudar inglês, o que parece indicar uma motivação intrínseca em relação à língua, eles usam argumentos que ressaltam a importância, essencialidade ou necessidade de estudar inglês por motivos externos ao aprendiz, como exigências da sociedade moderna, indicando assim uma motivação extrínseca (DÖRNYEI, 2001). Desse modo, podemos afirmar que a motivação intrínseca e a extrínseca se inter-relacionam e ocorrem em complementariedade para esses alunos, não sendo, portanto, excludentes.

A12 cita que quer aprender inglês para ganhar dinheiro no futuro. Esse desejo do aluno reflete uma crença fortemente arraigada no Brasil e em outros países e nos faz questionar até que ponto o “saber inglês” se tornou um bem material com valor simbólico capaz de trazer capital em nossa sociedade. Afinal, “ter conhecimento da língua inglesa” é garantia de retorno financeiro? Pode ser comparado a “ter um carro”, “ter uma casa”, etc.? Como aponta Crystal (2000), há um discurso na expansão do inglês como língua global que imprime a ideia de que saber inglês traz acesso ilimitado às “maravilhas do mundo moderno”, tais como ciência, tecnologia, poder, comunicação internacional, entendimento intercultural, entretenimento, dinheiro, e assim por diante. Isso implica que saber inglês é quase um “cartão de crédito para sucesso” (LONDON, 2001), que apaga outras qualificações necessárias. No entanto, esse discurso é necessário para manter o “inglês como negócio de milhões de dólares”, de interesse financeiro a agências, instituições e nações (CANAGARAJAH, 1999).

O inglês é visto como meio para entender músicas, filmes e séries, o que motiva 2 alunos a estudar inglês. Percebe-se que esses alunos nutrem o desejo de saber inglês para poder participar de práticas letradas envolvendo essas mídias. Como postula Monte Mór (2009), a sociedade tecnológica contribuiu muito para a mudança do significado da leitura e do acesso à leitura. Se no passado o letrado era considerado aquele capaz de ler uma simples nota, escrever seu próprio nome ou decodificar o código linguístico, hoje

em dia, com a noção de letramentos ampliada, é o indivíduo capaz de usar a língua em uma prática social. Vejamos:

A7: Então, eu curto filme e vejo muita série americana, e ouço música em inglês também. Penso que saber inglês vai ser muito massa.

A10: Porque as músicas que eu escuto são praticamente todas em inglês.

A6 revela o desejo de viajar para o exterior e acredita que o inglês vai lhe permitir concretizar esse sonho. Já A11 destaca o desejo de estudar em outro país por meio de um intercâmbio como fator que o motiva a estudar inglês. Se considerarmos os letramentos como prática em situações sociais, podemos entender que viajar, se mover por outras culturas, contextos e espaços possibilitam uma infinidade de práticas de letramento. Pahl e Rowsell (2006) usam a metáfora do “letramento como jornada” que abre caminhos para novas culturas, entre o global e o local, o virtual e o físico, e permite que o indivíduo se mova por bordas figurativas ou bordas geográficas e vá ao encontro do outro, com a diferença. No caso da oportunidade de vivência no exterior, por exemplo, as habilidades de ler e escrever na língua alvo não são suficientes para se mover entre culturas e contextos. Esses alunos precisam, então, ser multiletrados, para poder viajar e realizar seus desejos:

A6: Ah eu acho legal, porque penso em viajar um dia para os Eua ou Inglaterra. Daí acho que o inglês vai me ajudar.

A11: Eu gosto do inglês, pois vai me ajudar muito num intercâmbio que sonho em fazer um dia.

Dois alunos afirmam que amam estudar inglês e o fato de terem facilidade com essa língua parece lhes impulsionar a gostar de estudá-la. Nesse ponto é difícil entender se esses alunos consideram que a língua inglesa é fácil ou se é a disciplina de língua inglesa na escola que é considerada fácil. Vejamos:

A9: Eu gosto muito, muito mesmo, pois me dou muito bem com a matéria e amo inglês.

A3: Acho que inglês é muito importante. E eu acho fácil, então por isso eu acabo gostando de estudar inglês.

Como afirma Dörnyei (2005), o eu-ideal (*L2 Ideal self*) refere-se à representação dos atributos que o indivíduo idealmente gostaria de possuir (suas esperanças, aspirações e desejos). Assim, se a pessoa que gostaríamos de nos tornar é competente na LE, o eu-ideal pode funcionar como motivador para aprender. Por meio das narrativas de aprendizagem, foi possível identificar alguns dos eus-ideais dos alunos, visto que eles descrevem como imaginam a presença da língua inglesa em suas vidas no futuro. Apesar da pouca idade (vale lembrar que a média de idade da turma é de 13 anos), 9 alunos revelaram que, no futuro, imaginam que a língua inglesa contribuirá para suas carreiras profissionais. Como afirma Kim (2009), o discurso amplamente presente na sociedade do inglês como língua global influencia a criação do eu-dever, ou seja, atributos que o indivíduo acredita que deverá possuir para atender às suas expectativas ou evitar resultados negativos. Dependendo do quanto o indivíduo incorpora esse eu-dever, este pode ser transformado em eu-ideal. Vejamos a seguir:

A3: Quero fazer ciência da computação quando eu crescer, como tudo que tem a ver com computador usa muito o inglês, acho que a língua vai me ajudar.

A2: Acho que saber inglês vai ser bom pro meu futuro, pelo menos é o que minha mãe fala, que se ela soubesse inglês, ganharia mais dinheiro.

A5: Quero ser ator, jogador profissional de CS-GO ou engenheiro elétrico e o inglês pode me ajudar.

O desejo de conseguir fazer um intercâmbio em um país cuja língua oficial é o inglês aparece como eu-ideal para 6 alunos. Países como o Canadá e Estados Unidos são citados. Curiosamente, uma das alunas cita que pretende fazer intercâmbio na França, porque esse país se relaciona a seus interesses de estudo, mas acredita que ainda assim o inglês vai lhe ajudar. Ela se espelha em um familiar que fez intercâmbio com bolsa, “sem pagar nada”. Usufruir de uma bolsa de estudos parece ser um objetivo almejado:

A10: Vejo o inglês de uma forma boa no meu futuro, porque quero ir pro Canadá fazer um intercâmbio um dia. Esse país me encanta.

A3: Eu imagino que se eu pudesse fazer um intercâmbio para os Eua seria muito top. Saber inglês pode ser um caminho.

A11: Para mim, na minha vida o inglês é muito importante e minha relação com a língua inglesa no futuro eu penso que vai ser maior ainda e vai ser muito bom. Eu pretendo fazer um intercâmbio um dia se eu tiver dinheiro.

A9: Futuramente, pretendo cursar Engenharia Civil na UFU e quero fazer um intercâmbio. Na área de engenharia é mais comum fazer intercâmbio na França, então queria ir pra Paris, meu primo foi com bolsa, não pagou nada. Imagino que mesmo assim o inglês possa me ajudar, porque é uma língua falada em qualquer lugar e muitas aulas nas universidade lá fora são em inglês também.

Além do objetivo de fazer um intercâmbio, o desejo de viajar por lazer para um país no qual a língua inglesa seja falada é citado por 3 alunos. De modo semelhante, outros 3 alunos revelam o desejo de morar fora do país. Como postula Bambirra (2017), é comum que os alunos acreditem na necessidade de aprender inglês para conseguir estudar fora ou viajar a passeio para o exterior:

A8: A minha relação com o inglês é muito forte, queria saber bem a língua. Pretendo algum dia conseguir realizar o sonho de viajar para fora do Brasil e ver as pessoas falando inglês de perto, ver a vida deles. Pode ser pra qualquer lugar que fale inglês.

A2: Queria muito viajar pra fora do Brasil um dia, de preferência para os Eua.

A4: No futuro, eu penso em morar no Japão. Meu pai talvez consiga ser transferido pra trabalhar lá por um tempo, e iria mudar pra lá com toda a família. Por isso, já estou aprendendo um pouco de japonês e inglês, pra poder morar lá e ir pra escola lá.

A1 Tenho vontade de trabalhar fora também em Miami ou em Cancun porque gosto de praia (como modelo, fotógrafa ou aeromoça).

A5: Espero um dia morar no Canadá, lá é muito bom e tem neve. Quero ser ator, jogador profissional de CS-GO ou engenheiro elétrico e o inglês pode me ajudar.

Como apontam Jin e Cortazzi (2002), aprender inglês é visto como uma “ponte para o futuro”. Há uma percepção geral de que saber inglês confere prestígio ao indivíduo e abre portas para o sucesso profissional ou acadêmico. Por outro lado, muitos alunos querem aprender inglês também por razões diretamente ligadas ao cotidiano, como o desejo de viajar ou de compreender músicas, séries de TV e outras formas de entretenimento que lhes trazem momentos de prazer:

A6: Vejo que o inglês vai fazer parte do meu futuro, nem que seja dentro de casa mesmo como já faz, mas ainda não decidi o que quero ser nem onde quero morar.

Como pode ser percebido, todos os alunos visualizam a presença da língua inglesa como determinante em suas vidas no futuro de diferentes maneiras, seja como meio de auxiliar em uma profissão futura, para intercâmbio, para viajar, como meio de entender músicas, filmes e séries de TV, ou pelo fato de gostarem da língua e terem facilidade em aprendê-la. Essa motivação inicial dos alunos revela uma visão bastante utilitarista a respeito da importância da língua inglesa em suas vidas, o que pode ser entendido pelo *status* que a língua inglesa tem no Brasil, como garantia de um futuro melhor. Segundo Noels (2009), é preciso voltar nossa atenção para o contexto de aprendizagem dos alunos, seus relacionamentos, oportunidades de interação com a língua e o *status* da língua no local em que estudam. Isso porque aspectos do contexto modelam a experiência do aprendiz, mas, reciprocamente, o aprendiz modela o contexto, de modo a atender seus motivos, suas necessidades e aspirações.

### **3.1.3 Expectativas em relação ao estudo da língua inglesa na escola**

As expectativas também são consideradas constituintes da motivação. Os objetivos, crenças e expectativas dos alunos guiam suas ações e comportamentos, apresentando, portanto, consequências motivacionais. Ao interagirem com fatores do contexto de sala de aula, eles podem tanto gerar motivação, quanto inibi-la (RIBAS, 2008). A fim de conhecer as expectativas dos alunos por entender que essas podem impactar a motivação na medida em que há ou não possibilidade de essas serem atendidas em certo contexto de aprendizagem, foi perguntado no QI “O que você espera das aulas de inglês na escola?”. A maioria dos alunos enfatizou que espera aprender coisas novas ou interessantes. A1 parece ter medo da exclusão e da dependência que pode ter dos outros, caso não saiba a LE, já que quer usá-la sem medo. A8 tem como foco aprender gramática. Parece que se trata de algo que motiva o aluno. Saber gramática representa para A8 saber a língua. Vejamos:



A1: Eu espero que as aulas sejam muito legais e que eu aprenda coisas novas. Queria poder me virar sozinha com o inglês sem medo.

A8: Espero aprender coisas interessantes. E tirar algumas dúvidas com adjetivos.

A11: Espero aprender muitas coisas. Talvez não dê pra ficar fluente em inglês, mas vai ajudar muito.

A afirmação de A11 pode mostrar uma certa descrença na possibilidade de ser fluente na língua inglesa estudando na escola. Outros dois alunos afirmam que esperam aprender o básico. Por um lado, isso pode indicar baixas expectativas em relação às aulas de inglês na escola. Esses alunos esperam tão pouco, seja porque não acreditam na possibilidade de aprendizagem de inglês de qualidade na escola ou porque não confiam na própria capacidade de aprender uma LE. Baixas expectativas de sucesso podem indicar que os alunos têm pouca disposição para se comprometer de fato com um plano e ações específicas, e procurar e explorar oportunidades de aprender (DÖRNYEI, 2001). Por outro lado, esta é uma questão que depende dos objetivos de cada um. Aprender o básico pode ser suficiente ou pode até mesmo ser a meta do aluno. Por isso, nem sempre isso pode ser interpretado como algo negativo. Vejamos:

A6: Acho que se eu aprender o básico já fico satisfeita.

A10: Espero aprender pelo menos o básico e saber cantar algumas músicas.

Em oposição a A6 e A10, que querem aprender pouco, A2 revela que deseja aprender bastante. O advérbio “bastante” acompanhando o verbo “estudar” dá a ideia de “muito”. A aluna sente necessidade de revelar o quanto o desejo de aprender a língua é intenso. A expectativa de conseguir entender as séries e os jogos que gosta também é revelada. A4 quer entender as letras e conseguir cantar músicas em inglês. Na narrativa de aprendizagem, ela explica que tem contato com a língua inglesa através de séries, filmes e músicas, sendo possível, assim, entender em que se baseia a expectativa da aluna. As expectativas desses alunos revelam sua motivação intrínseca em aprender a língua (DÖRNYEI, 2001).

Ao afirmar que quer aprender inglês “de verdade”, A4 nos dá a entender que o conhecimento da língua que ela tem é pouco, como se não pudesse ser considerado

conhecimento “real”. Nesse caso, saber inglês “de verdade” seria interpretado como saber muito. Podemos também entender essa afirmação como uma crença da aluna de que a escola pública não é o lugar legitimado para aprender inglês. Por outro lado, ao apresentarem suas justificativas, os alunos revelam que querem poder entender as séries que assistem e os jogos, e poder saber letras de músicas. Desse modo, “saber inglês de verdade” pode também ser interpretado como poder utilizar seu conhecimento da língua para usufruir de momentos em atividades que lhes trazem prazer. Quando A4 afirma que quer saber letras de músicas “pra mostrar para as amigas”, percebe-se ainda um desejo ou necessidade de socialização, de mostrar seu conhecimento:

A2: Desejo aprender bastante coisa, e entender aquelas coisas que ainda tenho dúvida. Queria poder entender as séries que assisto e os jogos também.

A4: Eu queria aprender inglês de verdade. E queria saber umas letras de músicas pra mostrar para as minhas amigas.

A expectativa de recordar o que já sabe e aperfeiçoar o conhecimento da língua construído “fora da escola” é enfatizada por 2 alunos. Como pontua Bambilra (2017), muitos alunos brasileiros acreditam que não se aprende inglês na escola, sendo necessário pagar por cursos de língua privados, os quais são geralmente caros. Diversos estudos apontam que os aprendizes comumente nutrem admiração pelo ensino que é oferecido pelos institutos de idiomas, que são vistos por eles como “os espaços legítimos para o aprendizado do inglês” (BRITO; GUILHERME, p. 521, 2014). Assim, esses alunos parecem acreditar que a sala de aula de língua inglesa é espaço útil somente para uma revisão do que já sabem, como se lhe coubesse um papel secundário na aprendizagem. Por outro lado, pode ser que eles estejam se referindo ao que aprenderam em contextos informais com a presença massiva da língua no dia a dia, uma vez que à parte do sistema educacional, “meios informais de aprender inglês” têm se consolidado, devido ao *status* da língua e à sua crescente visibilidade pelo mundo, de diversas formas, como programas de TV, nomes de marcas, propagandas de produtos e cultura popular (JIN; CORTAZZI, 2002). Vejamos trechos do questionário que ilustram essas considerações:

A5: Espero relembrar o que aprendi quando estudei fora da escola e saber mais coisas.

A9: Eu espero revisar o que eu aprendi no inglês fora da escola e melhorar mais.

Outros 2 alunos nutrem a expectativa de poder tirar as dúvidas que apresentam sobre a língua inglesa. Ter dúvidas faz parte do processo de aprendizagem. Esclarecê-las é importante, porque elas podem influenciar a autoconfiança dos alunos. A autoconfiança provê aos alunos motivação e energia para serem otimistas e acreditarem na própria aprendizagem, além de reforçar o desejo de aprender e experienciar a língua (EBATA, 2008):

A2: Desejo aprender bastante coisa, e entender aquelas coisas que ainda tenho dúvida. Queria poder entender as séries que assisto e os jogos também.

A8: Espero aprender coisas interessantes. E tirar algumas dúvidas com adjetivos.

Além de esperar que as aulas sejam “legais”, A1 afirma que gostaria de poder “se virar sozinha” com o inglês “sem medo”, o que mostra o desejo de usar a língua de forma mais independente, desejo esse compartilhado também por A3, que quer saber usar o inglês no cotidiano. A1 parece ter medo de uma possível avaliação negativa ao usar a LE e isso pode afetar sua motivação, visto que ela pode evitar se expressar na língua alvo e se engajar em sala de aula (PAK, 2014):

A1: Eu espero que as aulas sejam muito legais e que eu aprenda coisas novas. Queria poder me virar sozinha com o inglês sem medo.

A3 Desejo aprender mais palavras novas e saber usar o inglês no cotidiano.

A expectativa de que as aulas de inglês possam ajudar algum dia no futuro é expressa por A12. Como afirma Paiva (1999), aprender inglês é uma aspiração de alunos brasileiros porque é visto como meio de ascender a pirâmide social, considerando que os brasileiros associam a língua inglesa com *status*, poder, e desenvolvimento tecnológico. Há um tom de crítica na fala de A12, como se as aulas na escola não servissem para muita coisa. Ela não consegue visualizar como essas aulas vão ser úteis no seu futuro. A12 pode ainda ter incorporado o discurso presente na sociedade de que é preciso aprender inglês, ou mesmo a pressão de outras pessoas, possivelmente seus pais, para acreditar que ela tem que saber inglês, mas ela mesma ainda não consegue entender como o conhecimento

da língua poderá se fazer presente e ser útil em sua vida no futuro. Já A7 parece não nutrir grandes expectativas em relação às aulas na escola, visto que acredita que qualquer ajuda será bem-vinda. Isso pode revelar a crença de que como na escola não dá para aprender inglês de fato, qualquer coisa que ela aprender, por pouco que seja, já será satisfatório naquele contexto.

A12: Eu espero que essas aulas me ajudem com algo mais pra frente. Tomara que sirva pra alguma coisa.

A7: Quero aproveitar tudo o que eu puder aprender. Qualquer ajuda é bem-vinda.

Ainda no que diz respeito às expectativas relativas às aulas de inglês na escola, consideramos que, embora aprender inglês envolva não apenas o desenvolvimento de habilidades estritamente linguísticas, a saber, falar (*speaking*), escrever (*writing*), ler (*reading*) e compreensão auditiva (*listening*), elas continuam sendo importantes para a aprendizagem e presentes nas aulas de LE. Por isso, foi perguntado aos alunos: “Qual habilidade na língua inglesa você tem mais dificuldade/ precisa desenvolver?”. Os alunos deveriam assinalar uma dessas opções e justificar sua escolha. A habilidade de compreender o que ouve é a mais cobiçada pelos alunos e citada por 6 deles. A3 nutre a crença de que os falantes de língua inglesa falam rápido demais e A12 revela a crença de que para aprender a língua é preciso pensar em inglês. Essas crenças podem incidir na motivação dos alunos. Por exemplo, se A12 acredita que é preciso pensar em inglês, mas ela não consegue fazê-lo, isso pode fazer com que ela pense que não vai aprender e fique desmotivada. A relação entre crenças e motivação se reflete notoriamente nas atitudes, disposição para agir, interesse e intensidade de esforço dos alunos (PERINE, 2013). Vejamos:

A3 Não tenho tanta habilidade para compreender o que ouço. Ele falam rápido demais.

A5: Tenho dificuldade nisso. Parece que tô ouvindo uma chieira porque não entendo nada.

A7: Tenho um pouco de dificuldade em compreender o que ouço, porque ainda não aprendi muito bem o inglês. Fico boiando quando o povo fala.

A12: Eu demoro muito pra entender o que a pessoa fala, acho que no fundo eu demoro pra traduzir em minha mente, pra depois raciocinar. Não tem aquela coisa de ter que pensar em inglês? Eu ainda não consigo.

A habilidade de falar é elencada por 4 alunos como habilidade que esperam desenvolver durante as aulas. Alguns alunos revelam que se sentem inseguros, outros destacam a diferença entre o som e sua representação escrita e outros que saber a pronúncia dificulta a aprendizagem da fala. A1 destaca o seu medo em falar inglês. Como afirma Pak (2014), o *standard English* ainda é um grande obstáculo para os alunos em superar seus medos, inseguranças e se sentirem confortáveis e confiantes em falar inglês. Além disso, os alunos temem imperfeições e erros em suas falas, bem como o julgamento de outras pessoas. Isso é comum principalmente para alunos que falam com sotaque, que é visto, por vezes, como inferior ao *perfect English* falado por nativos. Vejamos:

A1: A fala porque eu sou muito muito insegura em falar em inglês.

A2: Tenho mais dificuldade em falar porque muitas palavras você escreve de uma forma e lê de outra forma totalmente diferente.

A8: A pronúncia do inglês pra mim é o ponto mais difícil. Nunca sei como se diz as palavras.

A expectativa de desenvolver a habilidade de leitura é citada por 2 alunos. A9 menciona sua desmotivação diante de dificuldades durante a leitura:

A6: Eu não consigo entender o que leio. Na verdade nem sei ler em inglês. Mas não gosto de ler nem em português, então é difícil.

A9: Eu começo a ler e vejo que não estou entendendo e já desanimo. Não tem nada a ver com o português, e quando eu acho que tem a ver algumas palavras parecidas, aí é que não tem nada a ver mesmo.

Dois alunos nutrem a expectativa de saber escrever em inglês. Novamente, a diferença entre o som e a grafia é citada pelos alunos:

A4: Geralmente, o que ouvimos é diferente de como se escreve, isso complica tudo.

S 10 Acho que ouvir e escrever. Porque eu estou começando a aprender inglês agora, então tudo é mais difícil. Só ler que dá pra quebrar o galho.

As expectativas dos alunos no início de nossa intervenção na escola se resumem a aprender coisas novas e interessantes, tirar dúvidas de gramática, aprender o básico ou aprender “de verdade”. Nota-se ainda as expectativas de aperfeiçoar seu conhecimento, ter aulas legais, aprender mais vocabulário e saber usar inglês no cotidiano. Eles demonstram expectativas mais utilitaristas ou instrumentais que, historicamente, marcam o ensino de língua inglesa no país. Um de nossos objetivos com a intervenção realizada foi de ampliar a visão dos estudantes sobre aprender a língua inglesa, de modo a tornar o processo de aprendizagem uma possibilidade de prática social, de construção de sentidos, de interação entre os envolvidos, considerando suas experiências de vidas e visões de mundo. Assim, compartilhamos da visão de Motta (2008, p. 6), de que o ensino de LE não pode se respaldar apenas em uma visão utilitarista da língua, visto que tem sido cada vez mais evidente a necessidade de resgate da função social do ensino de língua inglesa que

deixe de lado sua neutralidade e contribua significativamente para a formação do jovem levando-o não apenas a situar-se no mundo, mas também interferir nele, através de uma nova forma de perceber o mundo, produzir sentidos e interferir na realidade buscando superar as injustiças sociais as quais parece estar condenado por uma sociedade que privilegia uns em detrimento de outros.

Como pode ser evidenciado, a prioridade atribuída pelos alunos é compreender o que ouve, em seguida, falar, e desenvolver as habilidades de leitura e escrita. A habilidade primordial almejada pelos alunos é compreender o que ouve (*listening*), pois acreditam que esta é sua maior dificuldade, o que surpreende por se diferenciar de diversos outros estudos realizados com alunos de inglês na escola pública, nos quais os alunos atribuem primazia à habilidade oral e ao desejo de falar inglês como objetivo principal ao estudar a língua. Eles creem que se não souberem falar inglês “não sabem inglês de verdade”. Um exemplo é o estudo de Zolnier (2012), no qual os alunos do ensino fundamental de uma escola pública afirmam ter maior interesse pela aprendizagem da habilidade oral, o que, segundo eles, é justificado pelo fato de a fala ser interessante e essencial para a

comunicação real com pessoas de outros países, principalmente os americanos. Esses alunos justificam, ainda, que o domínio da habilidade oral é a verdadeira razão para o estudo da língua, uma vez que a fala é a função primeira da linguagem. Outros estudos como Coelho (2005), Lima (2006) e Miranda (2005) também mostraram que os alunos gostariam principalmente de aprender a falar inglês. Conforme Paiva (1997), os alunos saem da escola sem aprender uma LE de forma eficiente, pois acreditam que precisariam falar a língua alvo fluentemente para provar que realmente a conhecem, o que não ocorre na maioria das vezes.

Ao término da intervenção, na seção 3.6, retomaremos essas expectativas dos alunos, a fim de observar se elas foram atendidas. Vale ressaltar que, se as expectativas dos alunos forem atendidas durante as aulas, tal fato pode contribuir para sua motivação ao longo do curso. Dabija et al. (2016) afirmam que as expectativas dos alunos devem ser levadas em consideração para melhorar o desenvolvimento das aulas. Elas podem ser ajustadas de modo a levarem a objetivos concretos em sala de aula e podem auxiliar professores de modo a otimizar suas aulas e métodos de ensino.

#### **3.1.4 Percepções dos alunos sobre as aulas de inglês na escola**

De modo a tentar compreender como os alunos vivenciam as aulas de inglês na escola, e a fim de dar voz aos alunos, visto que o senso de participação e as tomadas de decisão em sala de aula podem ser motivadores para os alunos (DÖRNYEI, 2001), perguntamos as sugestões que tinham para o ensino de inglês na escola.

A maior parte das sugestões dos alunos são mais generalizadas e dizem respeito à atmosfera geral das aulas, tais como deixá-las mais divertidas, dinâmicas e diversificadas, trabalhar temas mais interessantes e melhorar o conteúdo, embora seja possível encontrar também sugestões mais específicas, tais como incorporar mais músicas, filmes, jogos, as quais condizem com as expectativas dos alunos. Vejamos os seguintes excertos extraídos dos questionários:

A1: Qualquer coisa que deixe as aulas mais divertidas e menos sérias.

A12: Que se faça coisas divertidas para aprendermos melhor. Quando é bom, você interessa mais.

A3: Fazer umas aulas mais dinâmicas, usar tecnologia, brincar mais.

A8: Mais aulas diversificadas. É sempre a mesma coisa, não tem novidade. Você chega e já sabe o que vai ser.

A4: Acho que podia usar mais a internet, por uns filmes, uns jogos, essas coisas que animam a gente.

A6: Acho que a aula já está boa. Mas talvez uns jogos ou coisa do tipo seja bom.

A11: Mudar algumas coisas. Tipo incluir algumas músicas e umas coisas lúdicas.

A5: Podia melhorar o conteúdo passado. Ir com mais paciência e mais de boa. E podia dar uns temas mais legais também, menos batidos.

A2: Já está boa assim. Mas é bom ouvir a opinião da maioria dos alunos. Se é difícil ler, por exemplo, dar mais textos e ajudar.

A10: Acho que se tivesse diálogos em inglês e se colocasse a gente pra conversar com os colegas, iríamos aprender mais.

A9: As aulas já são ótimas, mas talvez se o livro e as aulas fossem todas em inglês fosse melhor pra desenvolver.

Deixar as aulas mais divertidas, dinâmicas e diversificadas é a sugestão de vários alunos. É curioso pensar nesse imaginário dos alunos de que a aula de inglês deve ser diferente e lúdica. Por que a sala de aula de LE deve ser divertida? Será que esses alunos também esperam que aulas de outros componentes curriculares, como matemática, física, química, etc. sejam divertidas ou essa seria uma especificidade de uma aula de LE?

Se retomarmos as narrativas de aprendizagem, veremos que muitas das sugestões oferecidas fazem parte das experiências cotidianas dos alunos com a língua inglesa, o que nos ajuda a entender a origem dessas expectativas. As sugestões de ter mais insumo em língua inglesa e mais diálogos em inglês podem revelar uma visão de que a língua alvo ainda é pouco usada em sala de aula, o que não parece ser visto como algo favorável à aprendizagem pelos alunos, principalmente para aqueles que indicaram ter expectativas de melhorar a compreensão e produção oral na língua inglesa. Ademais, as sugestões de ter mais diálogos e de dar abertura à opinião dos alunos podem indicar a vontade de terem espaço para se expressarem mais livremente e ter um ensino mais participativo e centrado no aluno, o que nem sempre é levado em consideração na escola.



Perguntamos aos alunos que tipo de atividades eles gostariam que fossem trabalhadas em sala de aula. Os alunos deveriam assinalar quantas opções desejassem entre os seguintes tópicos: música, vídeos/filmes, leitura de quadrinhos/textos da internet, jogos, trabalhos em grupo, discussões em pares, atividades no celular, role-plays/encenações teatrais, atividades no computador/internet, exercícios de gramática, exercícios de vocabulário, atividades de competição, escrita de textos variados. Havia ainda a opção de marcar outro e sugerir livremente uma atividade. O gráfico a seguir revela as opções nas quais os alunos votaram.

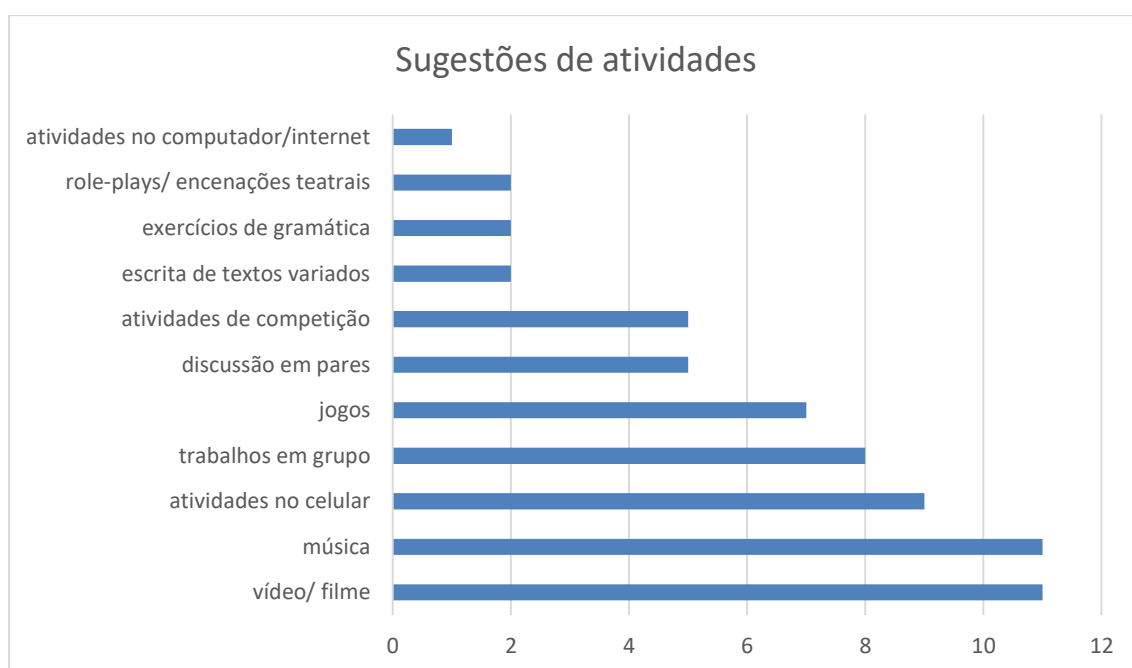


Gráfico 1. Sugestões de atividades

Como pode ser observado, as atividades que envolvem músicas, vídeos ou filmes são as que mais despertam o interesse dos alunos. Curiosamente, atividades no computador/internet foram as menos votadas por esses jovens. Tal dado contraria diversos outros estudos realizados com jovens aprendizes de línguas, os quais revelavam que esses têm anseio em utilizar o computador e a internet em sala de aula e que estes contribuem para sua motivação. O estudo de Mantiri (2015), por exemplo, aponta que os alunos se sentiram mais motivados com o uso do computador em sala de aula, dentre outras razões porque se sentiram mais no controle de sua aprendizagem, porque puderam aprender por si mesmos, independentemente, e porque se tornaram criadores e não apenas consumidores de conhecimento.

No mesmo dia em que foi aplicado o questionário inicial aos alunos, ao término da aula, realizamos uma enquete a fim de levantar quais temas eles gostariam de sugerir que fossem trabalhados em sala de aula. À medida que os alunos indicavam os temas, esses eram anotados no quadro branco de modo que todos pudessem visualizá-los. Os temas sugeridos pelos alunos foram: *pets*, *sports*, *food*, *fashion*, *games* e *music*. Dissemos aos alunos que, ao longo do semestre, tentaríamos incorporar ao menos algum desses temas nas aulas, o que de fato foi concretizado nas aulas sobre *pets* e *food*.

Como pode ser observado, os alunos sugeriram ter aulas mais divertidas, dinâmicas, diversificadas, com temas interessantes e a incorporação de músicas, vídeos, atividades com o celular, jogos, dentre outros. Tentamos incorporar algumas dessas sugestões, como no uso de músicas e vídeos nas aulas. Quanto à sugestão de incorporação de temas interessantes, falamos sobre *pets* e *food* como pedido pelos alunos. Contudo, o foco primordial dessas aulas foi a adoção de animais e o desperdício de comida, o que pode não ter sido condizente com o que os alunos consideram “interessante”.

No tocante à primeira pergunta de pesquisa: “Como se caracteriza a motivação dos alunos em relação à língua inglesa?”, constatamos que a motivação dos alunos é influenciada por diversos fatores. A maior parte dos alunos se recordam que o primeiro contato com a língua inglesa aconteceu ainda na infância por meio de experiências informais, tais como ouvindo músicas, ou por meio de filmes, séries de TV, jogos, ou mesmo através de algum familiar ou de uma viagem para um país onde a língua inglesa é falada. Esses foram os mesmos fatores citados para justificar como a língua inglesa ainda se faz presente no dia a dia dos alunos. Esses fatores foram utilizados ainda para explicar por que os alunos afirmam que gostam de estudar inglês, pois gostariam de poder entender as músicas, séries, filmes e jogos que acompanham. Há ainda um desejo de poder mostrar ou compartilhar seu conhecimento da língua, o que pode ser relacionado ao *status* que a língua tem no local em que estuda (NOELS, 2009), afinal A4 queria “saber inglês de verdade” e queria “saber umas letras de músicas pra mostrar para as minhas amigas”.

Seus “eus-ideais” (USHIODA; DÖRNYEI, 2009) capazes de viajar para o exterior e a ideia de que o inglês poderá ajudá-los com um “eu-ideal” bem-sucedido em uma profissão no futuro também justificam o fato de gostarem de estudar inglês. Além disso, os alunos visualizam a presença da língua inglesa em suas vidas no futuro também pelo desejo de realizar um intercâmbio, o que parece motivá-los a estudar.

Em relação às experiências formais de contato com a língua inglesa, salientamos que, na escola investigada, os alunos começam a ter aula de inglês a partir do 8º ano. Assim sendo, embora alguns alunos façam cursos privados de idiomas, esta é a primeira vez que eles estudam inglês na escola. Os alunos nutrem as expectativas de aprender coisas novas, revisar conteúdos, tirar dúvidas e entender as músicas, séries e jogos que gostam através das aulas na escola, mas também revelam que esperam aprender apenas o básico e acreditam que talvez não possam ser fluentes na língua. Ou seja, exibem também baixas expectativas e parecem não estar muito motivados pela possibilidade de aprender inglês na escola, possivelmente devido à crença que circunda amplamente em nossa sociedade de que a escola pública não é o lugar confiável para se aprender inglês (COELHO, 2005).

A habilidade mais cobiçada pelos alunos é conseguir entender o que ouvem, o que novamente remonta ao desejo de compreender satisfatoriamente as músicas, séries de TV e jogos que eles gostam. Desse modo, nota-se que os alunos gostariam de ter domínio da língua inglesa para utilizá-la em suas atividades cotidianas. Caso essas expectativas sejam atendidas, podem atuar como impulso motivacional para esses alunos. Caso contrário, podem atuar como barreiras à sua motivação. Nas aulas que ministrei, tentei atender a algumas das expectativas apresentadas pelos alunos, tais como trazer coisas novas ou interessantes (embora a opinião sobre o que é ou não interessante seja muito particular). Procurei ainda utilizar materiais em língua inglesa cujo nível era além do considerado básico e me utilizei de estratégias (como colocá-los em grupos, utilizar textos acompanhados de bastante insumo de imagens e áudio, e prover dicas com palavras novas) a fim de que eles pudessem se aventurar com a língua e perceber que eles estão lendo e interpretando diferentes tipos de textos, de variadas fontes, com elevado nível de dificuldade. Portanto, eles precisam se questionar sobre o que é saber “muito” ou “pouco”, ou o “básico”, como eles citam no questionário. A maior parte dos alunos expressou que a habilidade que mais gostariam de desenvolver é a de compreensão auditiva. Por isso, em todas as aulas, eles ouviram insumo em LE, seja por meio de vídeos, cliques, músicas ou trechos de séries de TV.

Os alunos sugeriram que a língua inglesa fosse mais utilizada em sala de aula e que fossem trabalhadas mais atividades com diálogo, atividades de fala e que sua voz fosse mais ouvida. Mais especificamente, os alunos sugeriram a implementação de atividades com música e vídeo e atividades com o uso do celular. As percepções dos

alunos sobre as aulas atuais, bem como suas sugestões sobre como melhorá-las, trouxeram informações relevantes que nos auxiliaram no planejamento das aulas que criamos com base na perspectiva dos multiletramentos críticos. Chamou-nos atenção, especialmente, a sugestão para que houvesse mais diálogos e que a voz dos alunos foi mais ouvida, o que vai ao encontro dos pressupostos do letramento crítico. Segundo Santos (2014), trata-se de uma perspectiva que propicia dar voz aos alunos, o que envolve a subjetividade do indivíduo na construção do conhecimento e, principalmente, ouvi-los, legitimando suas vozes. Foi o que procuramos fazer ao dar oportunidade aos alunos para debaterem temas atuais diversos, concordando, discordando e revisando posicionamentos apresentados durante as interações.

Como afirma Ushioda (2009), é preciso considerar o indivíduo aprendendo a língua como “pessoa” e não mero “aprendiz”. Os alunos fazem outras atividades além de aprender uma língua, assim, para entender sua motivação em relação à aprendizagem de uma língua é importante olhar para a pessoa como um todo ou pessoa em contexto. Como pode ser compreendido, diversas experiências diretas e indiretas permeiam a trajetória de aprendizagem de língua inglesa dos alunos. Essas experiências parecem remeter os alunos a boas experiências com a língua, que perpassa momentos de lazer e diversão, como ver filmes e séries, ouvir músicas e jogar, bem como experiências que os remetem a memórias afetivas, como quando é citado que desde a barriga da mãe já ouvia músicas em inglês ou que foi amor à primeira vista, parece haver um carinho em relação à presença da língua. A língua ajuda a alimentar o sonho de um dia viajar para o exterior ou fazer um intercâmbio, ou ser um profissional bem-sucedido no futuro. Mesmo nas experiências com a língua inglesa em ambientes formais de aprendizagem, por mais que expressem sugestões do que pode ser melhorado, eles parecem satisfeitos com o ensino e não expressam nenhum tipo de trauma ou experiência negativa.

No entanto, esses alunos que afirmam que o primeiro contato com a língua inglesa ocorreu na escola não revelam a mesma paixão ou afetividade para com a língua em seus depoimentos. Esse contato parece não ser tão prazeroso quanto os alunos que conhecem a língua em experiências informais. Como advoga Ushioda (2009), investigar a motivação é entender sobre quem está aprendendo, com quem, onde, quando e por quê. Assim, de modo geral, esses alunos parecem ser motivados e demonstram nutrir uma motivação em relação à língua inglesa, que pode ter origem nas experiências favoráveis que vivenciaram com a língua, as quais, além de contribuir para sua aprendizagem,

parecem os predispor para a aprendizagem, despertando seu interesse e desejo de aprender, bem como criando uma atmosfera de abertura para a aprendizagem.

### 3.2 Os multiletramentos críticos em sala de aula de língua inglesa

Nesta seção, discorreremos sobre aulas de língua inglesa que foram planejadas por mim sob a supervisão da professora da turma. Serão descritas e analisadas quatro aulas, a saber *a lesson on family*, *a lesson on pets*, *a lesson on meals, food waste and hunger* e *a lesson on equality*. Nessas aulas, busquei incorporar a perspectiva dos multiletramentos críticos levando em consideração o conteúdo programático que era esperado para os alunos do 8º ano. Com a descrição e análise dessas aulas objetivo responder a segunda pergunta de pesquisa: “Quais as possibilidades e os desafios da implementação de uma proposta visando ao desenvolvimento dos multiletramentos críticos dos aprendizes de língua inglesa no contexto pesquisado?”.

#### 3.2.1 A lesson on “Family”

Esta foi a primeira aula planejada em parceria com a professora da turma (PT). Na primeira unidade que os alunos estudaram, optei por apenas observar as aulas ministradas pela PT a fim de conhecer a turma, bem como a atmosfera da escola. A primeira unidade trazia o título *Identity* e fazia parte do livro *It Fits*, como detalhado na seção de metodologia. O planejamento de aulas da PT tem como bússola norteadora o livro didático adotado pela escola. Na segunda unidade, ministrei duas aulas sobre a temática *Family*. Por ser a primeira intervenção nas aulas, optamos por manter o tema sugerido pelo livro didático, a fim de interferir o mínimo possível na rotina dos alunos, como sugerido pela PT. Como ela ministra aulas para várias turmas na escola, ela demonstrou a preocupação de que todas as turmas caminhassem de modo análogo. Conforme o conteúdo previsto para a unidade dois do livro didático, neste período, os alunos deveriam aprender vocabulário sobre *family members*, trabalhar com o gênero *film poster* e gramática com foco em *possessive adjectives* e *demonstrative pronouns*.

Iniciamos a unidade com uma discussão sobre o tema família. Alguns pontos levantados pelos alunos e identificados através do questionário (Q) e da narrativa de aprendizagem (NA) ajudaram-nos a pensar no momento de elaboração desta aula, tais como a sugestão dos alunos de que houvesse mais diálogo em sala de aula, que as aulas fossem menos focadas no livro didático, que fosse dada voz aos alunos e que existisse mais insumo em língua inglesa. Assim, ao iniciarmos a aula, projetamos duas perguntas escritas em língua inglesa para que a turma pudesse refletir e discutir em pares, para posteriormente, compartilhar suas reflexões:

- *What is your definition of family?*
- *What do you consider to be a “traditional Brazilian Family”?*

A seguir, ao conversar com os alunos, dissemos que eu mostraria para eles duas imagens que foram postadas em notícias da internet e eram usadas para retratar duas famílias tradicionais brasileiras. Pedimos que eles imaginassem e descrevessem o que eles esperavam encontrar nessas imagens, antes que elas fossem apresentadas. Nesse momento, “notei que os alunos fizeram silêncio e todos me olhavam, como se estivessem ansiosos pra falar mas com receio. Foi então que eu alertei que eles poderiam expor suas opiniões em português nesse momento da aula e eles começaram a participar ativamente” (NC).

Na sequência, projetamos essas imagens no *Datashow*, e pedimos que os alunos comentassem se essa era a imagem que eles haviam idealizado em suas mentes. Pedimos, ainda, que dissessem se concordavam com o uso dessas imagens<sup>11</sup>. Seguindo a perspectiva dos multiletrados críticos, segundo a qual a palavra escrita pode ser agregada a outras modalidades comunicativas, marcando nossas práticas sociais com uma multiplicidade de formas de produção de sentidos (SILVA, 2012); meu objetivo era que os alunos pudessem construir sentidos a partir das imagens, principalmente relacionando-as aos dizeres que as acompanhavam:

---

<sup>11</sup> Fonte: <http://www.cultura.mg.gov.br/component/gmg/story/3096-na-semana-do-indio-conheca-a-tradicional-familia-brasileira>

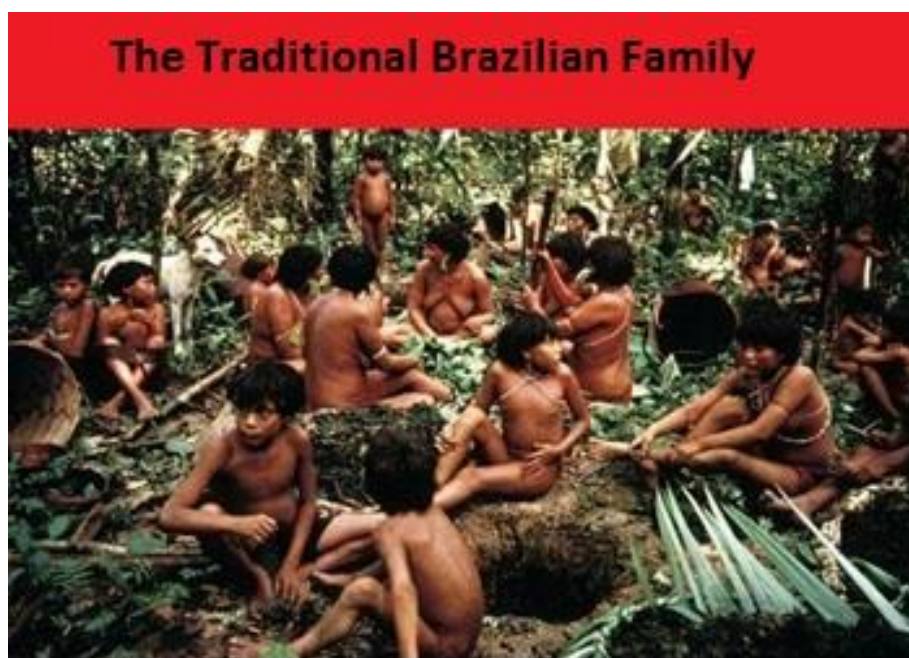


Figura 10. The traditional Brazilian family



Figura 11. The end of the traditional Brazilian family

A seguir, transcrevemos parte do diálogo da aula gravada em que os alunos comentam suas ideias sobre a família tradicional brasileira, bem como suas opiniões sobre as imagens anteriormente apresentadas. Nesse momento, após um breve período de

silêncio, sem ninguém responder, disse novamente aos alunos que nessa parte da aula, eles poderiam discutir em português. Desde então, eles começaram a falar:

- <sup>12</sup>A7, A8: ah a família tradicional seria um homem e uma mulher e um filho  
A4: devem tá segurando a criança na praia.  
A8: um cachorro bem bonito junto, sem ser vira-lata  
P: e a cor da pele?  
A3: ah branco certeza  
A7: bem branquelo  
A9: não... não branco, tem que ser mais mixed, miscigenado  
A5: acho que depende de onde foi publicado também. Se for jornal nacional por exemplo, vai ser família branca e rica.  
 P: Ok. I will show you the pictures. This is the Traditional Brazilian Family  
 A4: eita  
 A9: ali oh, o casal, pelo menos a gente acertou alguma coisa  
 A4: é a cor da pele, a gente falou misturado. Que milagre que não é família de comercial de margarina  
 P: o que vocês acham dessas imagens? Um vínculo de comunicação que traz essa imagem de uma família tradicional brasileira? Qual a visão que emite para vocês?  
A4: ah tá certo, porque foi uma das primeiras famílias que teve aqui  
A6: então o tradicional tem a ver com o original, de origem, nos primeiros mesmo?  
A13: eu acho que eles têm essa imagem de índio andando pelado pela rua aqui até hoje  
A6: acho maravilhoso, porque aqui pelo menos ninguém parou pra pensar que talvez esse índio pudesse fazer parte da família tradicional brasileira, ou a típica família tradicional brasileira fosse uma família de índios, então meio que dá outra visão pra gente.  
A1: é eu acho que os gringos vêem o brasil desse jeito, e aí foi o começo de tudo né  
A11: é um estereótipo, tipo eu fui na Argentina, e quando falamos era éramos do Brasil, eles ficaram perguntando se tinha macaco nas ruas, se tinha mato pra todo lado, gente pelada.  
A1: na Argentina?  
A3: mas eles são tão pobres quanto a gente  
A11: eles perguntaram assim, se tinha muita cidade, ou se era mais mato  
A2: daí você falou que a gente anda pelado e sobe nas árvores. Nós é os Tarzan  
A9: ah não gente, argentino falar isso  
 A4: gente haja visto o tanto de vacinas que eles tomam pra vir pra cá. Não estou dizendo os argentinos que estão aqui colados, mas os gringos.  
 A5: ahhh, os argentinos falar da gente é demais né. Só porque tem o Messi, acha que pode falar da gente  
 A8: pior  
 A7: é demais né, porque são irmãos né  
 A4: agora o número de vacinas que um americano tem que tomar quando ele vem pra cá, pelo amor de Deus. E ele toma porque morre de medo daqui né.  
 P: vocês já assistiram aquele episódio dos Simpsons em que eles vem passar as férias no Brasil?  
 A7: nossa  
 A2, A8, A4, A10: já  
 A8: Não  
 A10: aquilo é deprimente

---

<sup>12</sup> Os alunos são identificados como A1 a A13 (alunos), como P o professor, e quando a maioria dos alunos emitirem a mesma fala, G (grupo).



A2: eles jogam futebol com tudo que aparece

A10: eles chegam no Rio e o pessoal anda de biquíni em restaurante, em todo lugar, no restaurante, no shopping, no médico.

A1: não... mas isso é super normal

A3: na praia é, mas você já viu alguém ir ao médico de biquíni?

A1: lá em caldas novas também é assim. Não tem nenhuma restrição assim, você vai ao shopping e vê um cara sem camisa.

A7: pode ser uma visão estereotipada e meio preconceituosa, de que até hoje o Brasil vive na selva assim. Pode ser uma visão pra valorizar nossas raízes, de que de fato, aquilo ali também pode ser chamado de tradicional. E pode ser uma visão também, vamos pensar, há mais de 500 anos atrás, quando os portugueses dizem que chegaram aqui, qual foi a primeira família que eles encontraram?

A13, A5: A indígena

P: então se você for pensar assim. A família tradicional foi a primeira família que existiu no Brasil?

A3: e aí, nós é que não somos os tradicionais, nós é que somos diferentes hoje.

A8: pode ser né. Legal que ninguém aqui tinha pensado nisso, Ninguém imaginou uma foto tipo essas aí com índios.

Excerto 1

Nessa atividade, tivemos por objetivo introduzir o tema da lição, bem como incentivar os alunos a expor suas opiniões sobre o conceito de família tradicional e, sobretudo, problematizar tal conceito. Como nos lembram Cope e Kalantzis (2012, p. 149):

o objetivo do letramento crítico é ajudar os aprendizes a compreenderem as formas pelas quais as coisas são construídas no mundo pelos valores e ações das pessoas. Seu pressuposto é que o mundo do aprendizado não consiste simplesmente de uma série de regras a serem obedecidas, fatos a serem aprendidos e autoridades do conhecimento a serem seguidas. Em termos de textualidade, uma pessoa criticamente letrada identifica tópicos relevantes e importantes, analisa e documenta evidências, considera pontos de vista alternativos, formula possíveis soluções para os problemas e talvez teste essas soluções, chega a suas próprias conclusões e constrói argumentos elaborados para defender suas posições.

Considerando as características inerentes a uma pessoa criticamente letrada, conforme proposto por Cope e Kalantzis (op. cit.), nessa discussão inicial é possível perceber<sup>13</sup> que os alunos foram capazes de problematizar o conceito de família tradicional, puderam se expressar livremente, elaboraram seus argumentos para

<sup>13</sup> De forma a destacar as considerações que são feitas na análise, trechos dos excertos serão sublinhados.

explicarem seus posicionamentos e souberam respeitar as opiniões dos colegas, já que não houve nenhum episódio de desrespeito ou de resistência a permitir que os colegas também se manifestassem. As imagens escolhidas conseguiram provocar os alunos e levá-los ao diálogo almejado. Dessa forma, o ensino pôde abrir espaços para a construção de sentidos, “estimulando a capacidade crítica dos indivíduos como sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido” (FREIRE, 1989, p. 26).

Logo nesse início de aula, os alunos me surpreenderam com a maturidade e capacidade crítica apresentada, considerando-se que a média de idade da turma é de apenas 13 anos. Ao analisar a transcrição da aula gravada, notei uma limitação. Em alguns momentos, os alunos teceram comentários que demonstravam notável criticidade, e que com o decorrer da aula e na tentativa de organizar a discussão para que os alunos ouvissem uns aos outros e não falassem todos ao mesmo tempo, não consegui focar tais comentários para que eles fossem devidamente explorados, ou seja, havia mais a ser explorado e eu acabei não percebendo na hora, não interferindo ou mesmo mudando de assunto. Nisso, refiro-me a comentários como “acho que depende de onde foi publicado também. Se for Jornal Nacional por exemplo, vai ser família branca e rica”, “é eu acho que os gringos vêem o Brasil desse jeito”, “na Argentina?”, “mas eles são tão pobres quanto a gente” e “ah não gente, argentino falar isso”.

Tendo introduzido o tema, formulamos uma atividade com foco na leitura e interpretação de textos. Escolhemos um texto publicado em um *blog*<sup>14</sup>, no qual uma americana descreve a família de alguns primos distantes que ela tem no Brasil. No texto intitulado *A Traditional Brazilian Family*, ela caracteriza essa família. Para realizar essa atividade, e tendo em mente que para boa parte desses alunos essa é a primeira vez que eles estudam inglês, dividimos a turma em duplas, para que pudessem se ajudar na realização da leitura. Primeiramente, listamos uma série de palavras que talvez pudessem trazer dificuldades na compreensão do texto e as explicamos aos alunos. Essas palavras ficaram expostas nos *slides* durante toda a atividade. O texto foi dividido em pequenos parágrafos. Cada um desses parágrafos foi numerado, impresso e distribuído às duplas. Os alunos deveriam ler o trecho e compartilhar com o grupo todo o que entenderam. Assim, ao final, todos os alunos teriam uma ideia do texto como um todo. A seguir, o texto foi projetado e distribuído na íntegra a todos os alunos para que, após acompanhar

---

<sup>14</sup> O texto está disponível no seguinte link: <https://brasilmagic.wordpress.com/2011/01/05/a-traditional-brazilian-family/>

a leitura com a turma, pudessem desbravar o texto individualmente. O texto pode ser lido a seguir:

### A Traditional Brazilian Family

I have some distant cousins in Brazil that represent a lot of the Brazilian values I have talked about in this blog. I spoke to them via Facetime the other day and enjoyed seeing them all. The father and mother are in their late 50's. They are considered "upper middle class" and have a very good lifestyle. This lifestyle includes a residence in the city and a country "resort", with soccer fields and swimming pools. The father looks great for his age and being a wealthy man, could have gone the selfish route and exchanged his wife of 35 years for a younger woman. However, they remain married, and the wife said he is getting better and better as a husband. How many women can say that? She too looks very good for her age, dressing in that youthful style that many Brazilian women have: slender, long hair, trendy.

The couple has two sons. You would think that being the sons of a wealthy man they would be involved in drugs or behave like playboys who wreck the sports car Daddy gave them. None of that. Both sons (late 20's) are married and are doctors. The oldest son has a daughter. Nice Brazilian guys from good families get married to another nice Brazilian woman from a good family and settle down early. And they stay married. The family is very important. They were all together celebrating NYE in their summer house. Everybody looked healthy and happy. They have a cook who they treat like family. Most Brazilians with a high financial status such as this family has cooks, maids and gardeners. Their leisure time is for the family. Here in America you see so many husbands and wives who spend their weekends mowing the lawn, cleaning the house and fixing things that little time is left for just hanging out and talking to their family members. I know there are many families like this one in America. I would like my readers to tell me about stable families in America they know. Families not plagued by divorce, single mothers, drugs, prison time, cheating, etc.

I was very impressed by this family. I concede that having money helps everyone. It can make people happier and look better. It can allow them nice things and vacations that make them happier. But don't we all know many families that have money and are super dysfunctional? This is an example of a balanced family which is rarer and rarer these days. Where the concept of marriage, kids and family is more important than selfishness and individualism.




Figura 12. Texto sobre a família tradicional

Na sequência, projetamos duas questões em língua inglesa a fim de guiar a discussão com a turma:

- *Do you think this text describes a traditional Brazilian Family?*
- *How can you compare your Family and the Family described in the text?*

A seguir, transcrevemos parte da discussão realizada com os alunos.

P: guys, let's start our discussion. Who has the first paragraph? First paragraph?

A2, A8: Fala que tem primos distantes no Brasil. Eles são de classe média alta e tem uma boa vida. Eles têm uma casa no campo e uma casa na cidade, com piscina e campo de futebol.

A3: ela é a escritora do blog né

P: yes

P: ela fala que eles têm uma boa vida. Qual a definição dela de boa vida no Brasil?

A3: ter casa com piscina e campo de futebol

P: essa boa vida é comum à família tradicional no Brasil?

A5: oh quem dera

A7: esse povo acha que aqui tudo tem futebol no meio

P: next group, paragraph two

A1, A12: Os dois estão nos seus 50 anos e são bem conservados. Ele não é egoísta. O pai poderia ter trocado a mulher por uma mais nova, mas eles estão juntos há 35 anos. Quantas mulheres podem dizer isso?

P: All right, paragraph three

A13, A9: as pessoas pensam que numa família que é legal os filhos vão mexer com drogas, bater carro do pai, agir como playboys, mas eles são médicos, os dois filhos, com mulheres de boa família e constituíram também boa família. E permanecem casados. O mais velho tem uma filha.

A8: ah isso é pra rico

P: ok, the next group

A3, A4: eles celebraram o ano novo na casa de verão deles. Eles têm uma empregada que eles tratam como se fosse membro da família. Eles também têm cozinheira e jardineiro. - aqui fala que eles tem uma casa de verão. E as casas têm empregada, cozinheira, jardineiro, motorista.

P: isso é o comum das famílias? A maioria tem cozinheira, motorista, essas coisas?

A5, A10: uma minoria

A12: isso é aquelas famílias das novelas da Globo

A5: uma pequena porcentagem

P: ok, the next paragraph

A6: aqui fala que o tempo de lazer que eles têm, eles dedicam pra família. Eles não ficam consertando as coisas, ou podando planta e fazendo limpeza no pouco tempo que eles têm pra dedicar pra família. Esse é um exemplo de família com pragas.

P: o que ele chama de pragas? Qual a definição de boa família aqui?

A13: famílias sem pragas, sem mentira, sem traição, divórcio, mãe solteira, drogas.

A3: é muito forte usar esse termo pragas.

A8: ridículo

A9: mas não necessariamente é coisa ruim.

A3: drogas é ruim

A3: drogas sim. Mas, divórcio e ser mãe solteira. Hoje em dia ninguém é obrigado a ficar num relacionamento se não é feliz.

A11: minha mãe é solteira. Não tem nada a ver.

A5: a minha também. Eu nem sei do meu pai. Eu nem tenho pai.

A6: claro que tem, todo mundo tem pai;

A5: Eu não conheço e nem quero saber dele. Não fez nada pra mim.

A3: tem tanta gente até apanhando em casa, melhor divorciar.

A13: acho que é porque lá nos EUA não tem esses problemas de divórcio, mãe solteira, traição

G: ah claro que tem

A1: ah não. Você acha? Isso tem em todo lugar.

A3: ah lá é tudo perfeito

P: vocês acham que nos EUA a vida é perfeita assim gente?

A13: não é lá que lá não tem. É mais incomum.

A4: se você tem que viver com alguém que não te faz feliz é um problema pra você, mas não é pra sociedade entende.

A13: e praga lembra uma doença que você tem que combater né.

A6: é um problema.

A4: pensa numa planta que tem praga. Você tem que jogar veneno.

P: ok, the next group, please.

A11, A2: Ela diz que fica impressionada com essa família, porque as pessoas acham que ter dinheiro ajuda qualquer um a ficar feliz. Mas tem muitas famílias que tem dinheiro e são disfuncionais, e famílias como essa são raras hoje em dia, porque pra eles o conceito de casamento ainda é importante.

P: Então vamos fechar o texto, e pensar no título que ela deu. Vocês acham que foi uma boa escolha de título? Família tradicional no Brasil? E dá pra comparar essa família com a sua?

A12: pra um americano querer falar do que é família tradicional no Brasil, que é uma realidade que eles não conhecem, é complicado.

A4: ela assistiu uma novela e escreveu isso. Aquelas cenas no Rio, empregada de uniforme azulzinho, motorista. Aqueles café da manhã com mesa lotada.

A5: ah mas é o que ela pensa né... Não dá pra julgar. Mas é cheio de estereótipo. Você conhece uma família dessa aqui em Uberlândia? Nunca vi.

P: se você montasse um texto desse para colocar num *blog* com esse título, o que você faria? Ou o que você escreveria?

A6: acho que eu iria falar sobre uma família mais povão. Conversa com vizinho, churrasco no fim de semana, jogar bola na rua. Pai mandando você ir pagar conta, gritando com você, vai arrumar a cama moleque! É mais popular, mais tradicional.

Excerto 2

Tivemos o objetivo de problematizar o tema família e provocar uma discussão que levasse os alunos a refletir e a negociar suas ideias com a turma, sem, contudo, chegar a uma única definição sobre o assunto ou postular alguma verdade. Como afirma Nakata (2008), a realidade definitivamente não pode ser conhecida e não pode ser captada pela linguagem. Decisões sobre verdade, portanto, não podem ser baseadas numa teoria de correspondência com a realidade, devendo essas serem construídas localmente. Para o letramento crítico, não existe uma verdade única, mas verdades, e as verdades são sempre contextualizadas. Assim, o que pode ser definido como família tradicional também deve ser contextualizado e depende de quem fala, de onde fala e suas visões de mundo e cultura.

Julgamos que o objetivo que almejamos para esta atividade foi atingido. Contudo, ao analisar minha prática docente e meu intuito de ser também uma professora criticamente letrada em minhas atitudes e metas em sala de aula, percebo que perdi a oportunidade de fazer algumas intervenções valiosas de modo a estimular ainda mais a criticidade dos alunos e abrir espaço para que explicassem o que queriam dizer com certas afirmações. Assim, destaco momentos em que os alunos, ao comentarem sobre a família do texto, tecem comentários como “ah, isso é pra rico”, “hoje em dia, ninguém é obrigado a ficar num relacionamento se não é feliz”, “acho que é porque lá nos EUA não tem esses problemas de divórcio, mãe solteira, traição”, “isso é aquelas famílias das novelas da Globo”, “ela assistiu uma novela e escreveu isso. Aquelas cenas no Rio, empregada de

uniforme azulzinho, motorista. Aqueles café da manhã com mesa lotada”. Esse é um dos momentos em que me deparo com desafios ao implementar a proposta dos multiletramentos críticos. Às vezes, no momento em sala de aula é difícil pensar no que dizer e como agir de forma a levar os alunos a refletirem sobre suas afirmações, ou seja, somente ao refletir sobre suas ações é que o professor percebe que poderia ter feito algum tipo de intervenção. Diante desses comentários tecidos pelos alunos, eu poderia, por exemplo, ter indagado sobre porque eles pensam de tal forma e como surgem determinadas ideias e imagens em nossa sociedade.

Para finalizar a atividade de leitura, de posse do texto, focalizamos o ponto gramatical da unidade (adjetivos e pronomes possessivos), o qual havia sido trabalhado na aula anterior pela PT, bem como vocabulário sobre membros da família. Afinal, entendemos que aulas voltadas para os multiletramentos críticos não focam apenas em aspectos gramaticais do código linguístico, mas também não ignoram sua importância. Ao adotar uma postura voltada para os multiletramentos críticos, uma dificuldade que senti foi me desvencilhar de uma abordagem comunicativa, por meio da qual estudei a língua e que guiou e guia meu fazer docente há anos. Não creio que tal entrelace da abordagem comunicativa e dos multiletramentos críticos seja negativo, visto que eles não são concorrentes, nem excludentes. Como pontua Hawkins (2011), na abordagem comunicativa, a língua é vista como ferramenta para comunicação, ou seja, regras e princípios da língua são aprendidos por meio do processo de uso da língua. Já na abordagem crítica, a língua é vista a partir de seu uso situado e permeada por ideologias sociais, culturais, políticas e forças que servem para empoderar algumas pessoas e marginalizar outras.

Uma questão me indagava na preparação das aulas: Como trabalhar aspectos do código linguístico de maneira mais crítica? Percebo que não consegui atingir esse propósito e lancei mão de uma abordagem comunicativa no tratamento da gramática. Entendo isso como uma adaptação ao contexto, afinal, os multiletramentos críticos possibilitam a construção de planos que, embora se pautem nos mesmos conceitos orientadores, se pluralizam na adaptação ao contexto.

Eis os exercícios gramaticais propostos para essa lição:

- *List all the family names you can find in the text.*
- *Circle the possessive adjectives in the text.*
- *Underline the possessive pronouns in the text.*

Para encerrar a unidade temática, os alunos assistiram a um trecho da série americana “*The Fosters*”<sup>15</sup>. A série retrata a vida de um casal, formado por uma policial e a coordenadora pedagógica de uma escola. A família é composta ainda por um filho biológico da policial, fruto de seu casamento anterior, dois irmãos gêmeos adotados e uma nova garota que vivia em um centro de reabilitação de menores, que passa a viver temporariamente com a família até conseguir um lar. Nessa atividade, tínhamos como objetivo utilizar o vídeo para explorar outros recursos de produção de sentido, tais como imagem e som e trabalhar com a compreensão auditiva. Além disso, almejava ampliar a discussão sobre família, problematizando temas como a constituição da família e a adoção. Ao preparar tal atividade, me lembrei de dados obtidos por meio do questionário, no qual os alunos revelaram que gostariam de aprender inglês para compreender filmes e séries de TV e sugeriram que fossem criadas atividades usando tais recursos. Ademais, a habilidade de compreender o que ouvem transpareceu como principal expectativa para os alunos, dentre as quatro habilidades. Considerando que o atendimento das expectativas dos alunos pode contribuir para sua motivação para aprender (MCDNOUGH, 2007), considerei que a atividade de vídeo poderia ser relevante:

---

<sup>15</sup> O trecho em questão pode ser encontrado no site do Youtube:  
[www.youtube.com/watch?v=Qv1Ry1KLkso&list=PL2gJru-4Yo9rtZWAotAx1edQ0yRIN7iZB&index=2](http://www.youtube.com/watch?v=Qv1Ry1KLkso&list=PL2gJru-4Yo9rtZWAotAx1edQ0yRIN7iZB&index=2)



Figura 13. Vídeo da série "The Fosters"

Com o intuito de auxiliar os alunos na atividade de compreensão auditiva, primeiramente, eles assistiram ao vídeo para obterem suas primeiras impressões e tentar compreendê-lo por meio do que conseguiam ouvir e das imagens, já que o áudio era em inglês. Posteriormente, eles assistiram novamente a cena, com legendas em inglês. Outro objetivo inerente a esta atividade era trabalhar gramática, retomando os adjetivos possessivos. Ao assistir, eles deveriam tentar responder as seguintes perguntas:

- 1) *Who are the Family members you can see in this scene?*
- 2) *What does the girl mean when she asks: "so, he is the real son"?*
- 3) *How can you explain the words "biological son" or "birth son" and "adopted son"?*
- 4) *Explain the use of the possessive adjectives and the possessive pronouns in the sentences:*
  - *"Since **they** had no children of **their** own **they** decided to adopt a little girl".*
  - *"**They** have two children by adoption."*
  - *"**Their** adoptive parents are really good people."*

Na sequência, transcrevemos alguns trechos da discussão que foi realizada com a turma:



P: we are going to watch an episode from a TV series that is about Family. The series is called The fosters. Alguém já assistiu essa série?

G: no

A2: eu já vi...

A5: eu tenho uns amigos que já comentaram que assistem, mas eu nunca vi...

P: você que já assistiu, comenta pra gente um resumo da série...

A2: eu sei que é baseado num casal de lésbicas que adotam várias crianças e elas cuidam desses filhos.

(O vídeo é exibido)

P: so, what can you say about the vídeo? O que vocês conseguiram captar pelo vídeo?

A5: aquela menina é a ovelha negra da família

P: que menina?

A5: aquela depressiva

P: vocês acham ela depressiva? Por quê?

A8: uai, ela fica lá chorando, isolada

P: o que você disse?

A10: aquela menina lá, a que é ovelha negra da família, ela é depressiva

P: o que te levar a julgar que ela é a ovelha negra da família?

A10: ela fica lá excluída, eu senti que ela tava sendo excluída, por ela mesma

A11: e ela parece que dá umas tirada nos outros também

P: o que significa essa expressão ovelha negra?

A3: ah quando alguém faz coisas meio estranhas, daí tem uma imagem ruim assim

A8: você faz coisas erradas que dão motivos pra vergonha

P: vocês já pararam pra pensar porque se diz ovelha negra? Por que não é ovelha branca, ovelha amarela, ovelha marrom... De onde vem isso?

A3: ah tia é o preconceito né

A5: a sociedade se acostumou a usar esses termos com a cor negra como se fosse coisa ruim, daí nós temos que nos policiar pra usar esses termos

Excerto 3

Antes da exibição do trecho da série, notei que os alunos apresentaram expressões assustadas quando disse que o vídeo não tinha legendas e que o áudio era em inglês. Talvez tal informação possa tê-los deixado apreensivos, com medo de que não compreenderiam a cena. Apesar de estar ciente de que o vídeo pudesse causar dificuldade aos alunos que são aprendizes iniciantes, eu escolhi expô-los à língua alvo e deixar que eles construíssem sentidos também por meio de recursos não linguísticos, tais como o estilo da trilha sonora, os locais e as pessoas retratados nas imagens, bem como a sequência de imagens. Afinal, dentro da perspectiva dos multiletramentos críticos, objetiva-se formar um aluno como sujeito ativo, agente de suas ações no mundo e capaz de construir sentidos a partir de sua própria análise. Como afirmam Morgan e Monte Mór (2014), a priorização de um modelo de aprendizagem de LE restrito ao código linguístico

torna-se limitado por não utilizar os recursos sociais e críticos que os alunos trazem para a sala de aula e que estão disponíveis para a formação de um currículo mais engajado.

No trecho da discussão apresentado anteriormente, destaco as colocações dos alunos perante a cena apresentada. O que primeiramente chamou a atenção da turma foi uma menina que entra na cena e logo um dos alunos a intitula de “ovelha negra” da família. Ao serem questionados sobre o significado da expressão e porque não é utilizada outra cor para caracterizá-la, eles explicam que essa expressão traz um preconceito embutido e que a sociedade se acostumou a utilizar a cor negra como se esta se referisse a coisas ruins. Esse é um exemplo de como os alunos conseguem desnaturalizar certos conceitos. De acordo com os multiletramentos críticos, as instituições de ensino devem colocar sob constante escrutínio o que é familiar, o que é estranho aos alunos, o que é da ordem do cotidiano e por isso já internalizado ideologicamente, e o que é incomum para eles, desnaturalizando diversas representações culturais (BRAGANÇA; BALTAR, 2016). Desse modo, deve-se buscar a valorização do pluralismo e da heterogeneidade, numa postura que não perpetua as desigualdades entre os diversos grupos socioculturais, mantendo os grupos já marginalizados na mesma situação (COPE; KALANTZIS, 2000).

Posteriormente, o vídeo foi novamente exibido. Dessa vez, além do áudio, os alunos podiam contar com as legendas em língua inglesa para auxiliá-los em sua compreensão. Depois disso, retomamos novamente a discussão sobre a cena:

P: Que situação em que eles estão ali? O que está acontecendo nessa cena?

G: um jantar

A2: eles estão se organizando, daí depois chega a cena do jantar

P: Como se diz jantar em inglês?

A9: dinner

P: Isso, jantar é dinner. E quem está nesse jantar?

G: família

P: e quem é a família que está ali?

A4: as duas mães e os filhos

P: esses filhos são biológicos ou adotados?

G: adotados

P: todos

A3: não sei

A4: aí não sei

P: quantos filhos tem ali?

A3: quatro

A5: cinco

G: é quatro

A3: são dois meninos e duas meninas

P: dá pra ter uma noção do que elas fazem em termos de profissão das mães?

A5: uma é policial pelo uniforme, e a outra parece ser dona de casa, porque ela fez o jantar

P: Uma preparou o jantar e depois a policial chega né

P: pra quem já viu a série vai saber, mas só pra contextualizar pra vocês, a policial tem um filho biológico, fruto de um casamento anterior. Tem mais dois filhos adotados que são irmãos. Na cena anterior aliás eles estavam conversando e falando que decidiram que não querem conhecer a mãe biológica. Eles organizaram a visita e tals, mas desistiram. E chega uma nova garota, que é essa menina que vocês acharam meio depressiva. Na verdade, esse é o primeiro jantar em que essa nova filha adotiva chega. Eles estão se conhecendo. Dá pra reconhecer quem é quem na cena?

A8: Aquele casal que já tava conversando sobre homework, eles são adotados. E aquele rapaz um pouco mais velho que chega um pouco antes da policial, ele é o filho biológico da policial. E a outra é a menina que tá chegando, a ovelha negra, que é a Kelly.

P: gente, coitada, ela mal chegou na família e já é a ovelha negra! Vocês mesmo falaram que é preciso tomar cuidado com esse termo!

Excerto 4

Neste trecho, a discussão voltou preponderantemente para aspectos descritivos da cena. Busquei fazer perguntas que julguei serem de fácil resposta de modo a encorajar os alunos a tomarem parte da discussão, a qual seria aprofundada posteriormente. Era meu objetivo que os alunos conseguissem perceber que, apesar de terem ainda um conhecimento básico da língua, e apesar da insegurança que eles demonstraram quando eu disse que o trecho seria todo em inglês, eles eram capazes de interpretar a cena e falar sobre ela. Como eles citaram repetidas vezes no questionário que queriam ser capazes de compreender as séries, filmes e músicas que eles gostam, eu pretendia que, ao se verem capazes de entender tal cena, eles se sentissem motivados a se arriscarem a ver vídeos em língua inglesa.

De modo a levar a discussão para a questão da adoção, a qual eu objetivava problematizar juntos aos alunos, voltei o vídeo e exibi com legenda uma parte em que aparecia a frase “*so, he is the real son?*” e pedi que comentassem tal pergunta:

P: Nessa frase, who so, he is the real son? O que ela quer dizer?

A11: Quando a Kelly chega e os outros são apresentados, quando o garoto mais velho é apresentado, ela fala so, he is the real son. Tipo ele que é o filho real.

A12: o filho de verdade

A2: eu acho que ela quis ofender os outros

P: por quê?

A2: ah tipo, pra quê falar que ele é o filho de verdade só porque é o filho biológico né, e os outros são inferiores, ela quis tirar eles assim.

A9: fala isso pra humilhar os outros, desmerecer

P: qual o oposto de real, verdadeiro?

G: falso

P: imagina a expressão filho falso

A7: não tem filho falso tia, filho é filho, ou é ou não é. É sempre real.

A9: é como se ela tivesse oprimindo os outros

P: e quando a Kelly vê que uma das mães chega em casa e as duas dão um selinho. O que ela diz?

A8: so, are you gays?

A9: ela pergunta se elas são gays, daí dá um silêncio constrangedor, todo mundo pára e olha

P: e o que o menino responde?

P: ok, vocês não se lembram vamos ver só esse trequinho

A9: they prefer the term people, but yeah, they are gays

P: elas preferem o termo pessoas, mas sim, elas são gays. E aí?

A8: daí elas se olham com um ar meio de ironia, todos se olham

A7: a menina mostrou um certo desconforto em ver um beijo gay, olha a cara que ela faz e o que ela fala

P: a menina num primeiro contato, parece ter se dado bem com a família?

A4: ah não, já manda duas perguntas dessas

P: quais perguntas?

A4: ah primeiro se elas são gays, depois se ele é o filho verdadeiro. Não foi educado. Ela tem preconceito.

Excerto 5

Nesse trecho, destaco que tentei esmiuçar a cena para ajudar os alunos em seu entendimento e utilizei frases em inglês como insumo para que pudessem refletir sobre elas. Além de tratar do tema da adoção, a discussão também tocou em pontos como a homossexualidade do casal em cena. A seguir, procurei perceber o que os alunos sabiam sobre adoção e suas opiniões sobre a temática:

P: Pela vivência de vocês, vocês conhecem algum casal que tenha filhos adotados?

G: siiim. Nossa professora de geografia.

A4: na verdade, a ex professora de geografia

A3: ela ainda é, mas ela está de licença porque ela adotou

A2: ele é uma gracinha

P: e ela já mostrou fotos do filho dela pra vocês?

A4, A5, A6: já

A8: ele já veio aqui, conhecer o lugar onde ela trabalha. Ele já assistiu aulas com a gente

P: Como ele se chama?

A8: João

P: quantos anos ele tem?

A11: 10 anos

P: vocês falaram que ele está de licença maternidade. Como funciona o processo? Mesmo sendo filho adotado e grandinho tem direito à licença?

G: sim

A4: na verdade eles queriam dar uma pequena quantidade de dias, 1 mês não lembro, daí ela foi atrás e conseguiu, 6 meses

A8: ela colocou a escola na justiça e ganhou. Primeiro ela pegou 1 mês, ai depois ela pegou mais 5 meses que faltavam

A9: uma licença normal seria 4 meses, mas funcionário público é 6 meses

A8: e o marido dela pegou uma semana de licença também

P: nossa, como vocês são bem informados

A9: é que ela tava tão ansiosa com essa adoção que na aula dela ela contava tudo pra gente.

A10: verdade, acabou que nós acompanhamos todo o processo.

P: então me contem, como funciona o processo no Brasil?

A3, A5, A6: ah demora

A9: primeiro tem um processo de adaptação. Ela buscava ele num orfanato pra passar o fim de semana na casa dela, conhecer a família, ir passear, teve várias coisas até conseguir. Ela ia visitar ele no orfanato também. Aí ia uma pessoa na casa deles pra ver como funcionava, se eles tinham condições de criar uma criança. Foi bem longo e demorado. Daí depois de muita burocracia conseguiram.

A4: eu acho que demorou dois anos pra ser adotado.

Excerto 6

Os alunos me surpreenderam ao mostrar o quanto eles sabiam sobre o processo de adoção de crianças no Brasil e sobre a lei que regulamenta alguns dos direitos dos pais adotivos. Ao falarem sobre o exemplo de uma de suas professoras, notei certa empolgação dos alunos e certo carinho ao se referirem à criança adotada que haviam conhecido. De certa forma, eles vivenciaram junto com essa professora tal experiência de adoção. Ao discorrer sobre os multiletramentos, Cope e Kalantzis (2013) reconhecem que os alunos não são vistos como passivos e meros recipientes, mas são aptos a buscar novas informações e a aprender por meio de experiências. Eles podem aprender por meio do conhecido, do que é evidência em sua vida diária, e fazer relações entre saberes prévios e novas informações e experiências a que são expostos, visto que os conhecimentos humanos são situados e contextualizados.

Nos trechos da discussão mostrados a seguir, os alunos abordam questões como crianças que são abandonadas na rua ou no lixo, o fato de que o Brasil é recordista no abandono de crianças, apontam a falta de recursos financeiros como fator que leva ao abandono, e indicam a adoção como solução diante do problema de abandono de crianças. Como afirma Rojo (2009), os letramentos pressupõem o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções. Eles debatem ainda o problema da gravidez indesejada e uso de preservativos como medida para combater tal problema. Destaco algumas frases dos alunos que eu, como professora na aula, ao ler a transcrição, entendo que poderia ter explorado mais a fim de entender o que os alunos queriam contestar, tais

como “ah quem vai querer dar ataque terrorista aqui no Brasil?” e “agora aqui é maior o índice de criança abandonada, de roubo, de assalto. Brasil é o capitão mesmo”. Tais comentários mostram uma sensibilização dos alunos acerca de seu entorno, do que acontece a sua volta.

P: mais alguém conhece algum caso de adoção?

A12: eu tenho uma prima que meu tio adotou. É assim, ela é filha da irmã da mulher do meu tipo, no caso, sobrinha dele. Daí os pais dela morreram, eram duas irmãs, aí cada uma foi pra uma casa. Meu tio pegou uma das meninas pra criar.

A3: nossa que triste

A5: ainda é melhor assim do que aqueles que são abandonados na rua no lixo.

A7: que isso

A5: é o Brasil é recordista em deixar bebês abandonados na rua.

A8: nossa olha os índices que o Brasil tem record, se fosse maior número de pessoas inteligentes, educação, uma coisa boa

A5: maior índice de desenvolvimento humano

A8: de uso de tecnologia

A5: agora aqui é maior o índice de criança abandonada, de roubo, de assalto. Brasil é o capitão mesmo

A4: é gente, vocês não viram quantos casos de bebês deixado na caçamba, no plástico de lixo, terreno baldio, daí o povo passa e escuta bebê chorando?

A3: mas pelo menos aqui não tem ataque terrorista. Olha lá como está em Londres.

A8: ah quem vai querer dar ataque terrorista aqui no Brasil? Nem compensa o dinheiro que gasta.

A7: é mais fácil a gente dar ataque terrorista neles

P: já que vocês tocaram nesse assunto, que fatores levam as pessoas a abandonar uma criança?

A1: falta de renda

A3: falta de dinheiro deve ser o campeão

A8: ai eu acho absurdo abandonar uma criança por falta de dinheiro, porque uai, porque ficou grávida então? Pra depois abandonar a coitada da criança?

A13: aí é falta de usar camisinha

A5: camisinha é três reais na farmácia

A4: é de graça no postinho

A8: de graça no postinho mesmo

P: é... isso seria a prevenção, mas e no caso de que a pessoa já tá está grávida?

A8: faz qualquer coisa, mas não abandona a criança

A3: dá pra alguém da família

A7: coloca na porta de uma mansão

A8: uai, mas aí é abandonar também. Vai deixar lá na rua?

A7: mas é uma mansão

A8: é porta do mesmo jeito. Ai não abandona

A5: põe pra adoção uai, resolve a questão

Excerto 7

Na parte final dessa discussão, os alunos apontam a pobreza e a falta de informação como um dos fatores que levam os pais a abandonarem os filhos. Nesse ponto,

os alunos estabelecem certa interdisciplinaridade ao relacionar a aula de língua inglesa com a aula de Filosofia. É interessante ver que eles conseguem estabelecer esse diálogo entre as aulas e que pode haver espaço para isso na aula de língua inglesa. Apresentam um olhar crítico ao destacar a existência de orfanatos como uma possível solução para o problema do abandono de crianças. Contudo, os alunos também deixam transparecer preconceitos em suas falas, ao dizer que a pobreza está associada à região Nordeste e às famílias numerosas. Isso confirma como certos discursos estão naturalizados e o quanto é importante a intervenção do professor ou atividades de discussão no sentido de desnaturalizar certos discursos (BRAGANÇA; BALTAR, 2016):

A10: quanto mais pobre, mais filho. As famílias mais pobres, aí tem sei lá 25 filhos. Eu não entendo porque faz mais filho, pra passar necessidade depois.

A8: aí quando não tem dinheiro pra criar os filhos, acaba abandonando

A11: isso é verdade, quanto mais pobre mais filho. A gente viu um documentário de Filosofia ontem, que mostrava umas regiões no nordeste, falava de urbanização qualidade de vida, e o povo tinha muito filho. E parece que cada filho que nascia era mais alguém pra trazer dinheiro pra casa, ou pra trabalhar na roça. Tipo assim.

A3: na verdade o documentário era sobre pobreza. Aí mostrava as famílias pobres. Tinha uma casa lá que a família era pobre, pobre e tinha 9 filhos

A10: e tinha nove filhos

A4: ah mas isso eu acho que é mais no nordeste

A1: no vídeo falava dos proletários, viver na miséria, e aí mostrava a estrutura das famílias.

A3: tem família que vive com 40 reais por pessoa, por mês e arrumava muito filho

A2: às vezes é falta de informação, mas às vezes é falta de juízo também. Mas no vídeo não falava dessas coisas de filhos não. Isso é coisa que a gente inferiu.

A4: mas mesmo aquelas famílias na miséria e com uma renca de filho não abandonaram, estão todos lá, melhor assim do que deixar na rua em qualquer lugar

A5, A9: verdade

A8: ah entrega pra adoção, nada justifica abandonar. Quando nasce no hospital mesmo você já pode entregar pra adoção

A4: é leva pra orfanato.

Excerto 8

Como reitera Brydon (2011), o mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente. Considero que as discussões realizadas com os alunos foram profícuas e acabaram suscitando alguns tópicos relevantes, os quais eu não havia planejado previamente, e contribuíram para provocar a criticidade dos alunos, tais como a temática do abandono de criança e os problemas sociais envolvidos na questão. Essas discussões parecem ter provocado a

participação ativa dos alunos, posto que os turnos ocupados por mim, como professora, foram mais breves do que aqueles ocupados pelos alunos.

Como pode ser percebido, em todas as atividades propostas, os alunos tiveram insumo em inglês e busquei fazer com que essas enfocassem diferentes habilidades linguísticas. No entanto, sinto que também essas trouxeram desafios, visto que se corre o risco de se focar no tema a ser trabalhado e deixar questões linguísticas de lado. Vejo a aula de língua estrangeira como espaço de aperfeiçoar o conhecimento linguístico, bem como de desenvolver a criticidade dos aprendizes e esses objetivos devem ser igualmente explorados. Notoriamente nas discussões com o grupo, utilizou-se a língua materna, visto que esta é a primeira vez que os alunos estudam inglês na escola, e aprofundar a discussão em língua inglesa exigiria mais vocabulário deles. Em concordância com Jordão e Fogaça (2007), pressuponho que o papel da língua materna neste processo de discussão é fundamental, e que não há nenhum problema em usá-la na sala de aula de LE, em determinados momentos, a depender do propósito com que tal uso é feito. Para os autores, uma sala de aula de letramento crítico é respaldada por princípios como cidadania, inclusão, representação de identidades sociais, diversidade cultural e construção de sentidos. Logo, é preciso considerar que é imprescindível o uso da língua materna a fim de que certos tópicos possam ser discutidos e questionados plenamente, sem que o suposto domínio da LE seja usado como instrumento para impor determinados domínios e calar outros. A língua materna pode atenuar consideravelmente as relações de superioridade que tendem a ser estabelecidas entre alunos de diferentes proficiências linguísticas. Considero, então, que um dos desafios da proposta dos multiletramentos críticos em aulas de inglês é dosar a quantidade de insumo em língua materna e LE em sala de aula.

Após discutir sobre a família e sua composição, eu queria que o fechamento da discussão levasse os alunos a uma produção colaborativa usando a língua inglesa. Optei por uma atividade em que os alunos pudessem trabalhar juntos como forma de superar dificuldades em se expressarem na língua inglesa. Assim, em conjunto com a turma, foi criada uma definição para família, a qual foi escrita no quadro e anotada pelos alunos. Ao criar essa definição conjunta, entendo que esses alunos usaram a língua inglesa como um instrumento para desenvolver um posicionamento crítico, ou seja uma leitura crítica quanto ao que significa família, conforme postulado Baynham (1995). Contudo, os alunos foram dizendo as palavras em português e coube a mim traduzir e ajudar a organizar a



frase. Esse episódio pode ser apontado como uma das dificuldades que experienciei em trabalhar com a perspectiva dos multiletramentos críticos em turmas de nível básico. Esse trecho da aula é transcrito a seguir:

P: bom gente, fechando hoje a unidade sobre família. Pensando nessas novas constituições de família, novos casais, novos filhos, qual a definição de família que podemos escrever?

A2: amor

A5: união

P: in English

A2: love, love, love

T: vamos montar juntos uma definição de família? Vocês falam eu vou anotando no quadro, eu ajudo com o inglês. Imagine um verbete de dicionário.

A4: um grupo de pessoas que vivem na mesma casa e que se amam

A8: não, não necessariamente vivem na mesma casa, meu pai não mora comigo

A9: minha avó também não, minha mãe não vive na casa da minha avó, e é família

A2: é um grupo de pessoas que tem uma ligação familiar

P: a group of people that...

A3, A8: love

A6: que se respeitam

P: a group of people that love and respect each other

A5: ah mas aquele menina não respeita, a do vídeo

A9: ah mas aí é uma questão de atire a primeira pedra, quem nunca desrespeitou pai e mãe. Você jura que você nunca?

G: não

A10: hoje mesmo, antes de vir pra aula

P: o que você fez hoje?

A10: não, deixa pra lá, foi sem querer

P: bom gente, é essa nossa definição então? Anota aí.

Excerto 9

Segundo o conteúdo programático do 8º ano, nesta unidade, os alunos deveriam aprender sobre o gênero pôster de filme. Foram trabalhadas algumas atividades sugeridas pelo livro didático e criamos outras. Afinal, é possível trabalhar com o livro didático e encontrar espaço para propor outras atividades e buscar uma abordagem mais crítica ou encontrar as “brechas” da linguagem nas palavras de Duboc (2012). Como o tema da unidade no livro era família, associamos tal tema também à atividade do gênero e analisamos alguns *posters* de filmes sobre família, como A Família do Futuro (*Meet the Robinsons*), os Flintstones (*The Flintstones*) e a Família Addams (*The Addams Family*) e discutimos com os alunos se já haviam assistido esses filmes e o que sabiam sobre eles. Daí então, perguntamos se achavam que os *posters* desses filmes pareciam adequados para representá-los. O objetivo era que eles ficassem atentos às características do gênero,

e à multimodalidade na construção de sentidos (ROJO, 2009), já que posteriormente eles também teriam que criar *posters* de filme.



Figura 14. Exemplo de pôster de filme 1



Figura 15. Exemplo de pôster de filme 2

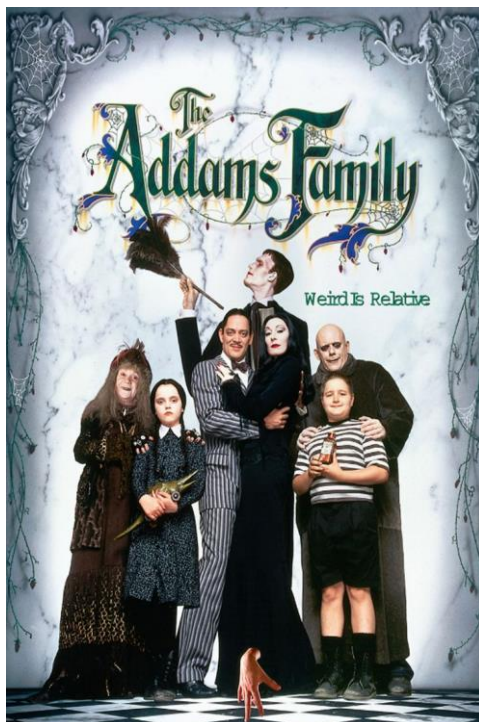


Figura 16. Exemplo de pôster de filme 3

A seguir, apresentamos o *trailer* da série brasileira A Grande Família, como exibido no canal internacional da emissora que a transmite com legendas em inglês (*Big Family*). Destacamos algumas expressões populares no Brasil e como são ditas em inglês. Perguntamos ainda aos alunos quais os membros da família que apareciam no *trailer*. Como afirmam Miller e McVee (2012), os multiletramentos partem da posição de que os processos de ensino e aprendizagem, tais como qualquer interação social, são constituídos por uma variedade de formas, das quais a fala e a escrita são apenas uma parte. As imagens e demais modos de representação são cada vez mais explorados na produção de sentidos. Por isso, optamos por trabalhar com o *trailer* da série.



Figura 17. Vídeo da série The Big Family

O trailer afirma que a “A Grande Família” representa uma família tradicional brasileira. Retomamos, então, a discussão da aula anterior, e pedimos que os alunos explicassem se concordavam ou não que tal família pudesse receber tal título e justificassem suas opiniões. Encerramos a discussão pedindo aos alunos que compartilhassem ideias sobre como poderia ser o pôster de tal série. A ideia era que eles refletissem sobre como eles agiriam caso tivessem que montar um pôster e, ao mesmo tempo, discutissem sobre os estereótipos da família brasileira apontados no vídeo. Chamo atenção para as falas de A2 e A7, que declaram que existem famílias constituídas por pessoas do mesmo sexo no Brasil, mas isso ainda não é tradicional, e que isso ainda chama muita atenção. O aluno reconhece, no entanto, que tal fato chama menos atenção que no passado, o que pode indicar uma percepção de que o preconceito no país já reduziu, mas ainda é evidente. A seguir, transcrevemos um trecho da conversa:

A2: não sei, acho que o que a gente não vê muito no Brasil também não seja o esperado, o tradicional. Tipo imagina um casal gay, dois homens e uma criança, existe, mas ainda não é o tradicional no Brasil

A4: verdade, existe, mas quando você vê assim, você ainda acha diferente

A7: se você vê um casal gay andando nas ruas de mãos dadas ainda chama atenção, menos do que chamava antes, mas ainda chama

P: Que frase de efeito você colocaria num pôster sobre a grande família?

A3: a família mais louca

A5: a família mais louca que você respeita

A7: a família é muito unida  
A7: essa família é muito unida  
A1: uma família muito unida e engraçada  
P: in English  
A1: a very, como que fala unida?  
A3: deve ser united, a gente não fala United States?  
A1: e engraçada?  
P: funny  
A1: a very family united and funny  
P: lembra que o adjetivo vem antes? Tem que inverter  
A1: a very united and funny family  
P: great!  
P: Guys, pra vocês, a grande família representa uma tradicional family?  
G: não  
P: Por que não?  
A12: Porque ela não é uma família tradicional  
A7: Por que é uma família doida  
P: ser doido não é tradicional?  
A2, A9, A7: não  
A2: ah isso depende do ponto de vista  
A9: Ela não é normal tia  
A13: essa é uma família que tem mais problemas que o resto das famílias  
A12: você não sabe o que é uma família normal e o que não é uma família normal, é difícil de definir.  
A7: ah depende do ponto de vista, eu acho que é uma família doida demais, com excesso de loucura. Um pouco pra chamar a atenção do telespectador mesmo, já que o programa é meio de humor né  
A8: pra fazer comédia né  
A7: é não sei, não é uma família tradicional  
A9: é... não é que não é uma família normal, só não é tradicional  
P: qual a diferença entre normal e tradicional então?  
A9: o normal é tudo, tudo é normal nos dias de hoje, tudo é aceito, não tem nada anormal.  
A12: Ahhh agora uma coisa que não é tradicional, é uma coisa fora do comum. Vamos supor tá todo mundo aqui usando sapato, daí chega alguém de chinelo, não é comum, ou chega descalço, ele vai ser discriminado, o mesmo vai acontecer com as famílias.  
P: quais são os membros que compõem a grande família?  
G: pai, mãe, filhos, genro, neto.  
A11: tem neto?  
A13, A4, A7: tem 2 netos.  
A2: tem um que não é casado, mas tem um bebê também  
P: Is this a traditional Brazilian family? Essa é uma família tradicional no Brasil?  
G: é  
A10: a estrutura é  
P: por quê? O que não seria tradicional então no Brasil?  
A13: não sei, acho que o que a gente não vê muito no Brasil também não seja o esperado, o tradicional. Tipo imagina um casal gay, dois homens e uma criança, existe, mas ainda não é o tradicional no Brasil  
A4: verdade, existe, mas quando você vê assim, você ainda acha diferente  
A7: se você vê um casal gay andando nas ruas de mãos dadas ainda chama atenção, menos do que chamava antes, mas ainda chama  
A6: no Brasil, você vai ver um casal e duas criancinhas e achar tradicional  
A13: eu acho que no Brasil, a família tradicional ainda é uma família mais rígida, mais patriarcal. Mais séria assim, com regras mais rígidas  
P: pode ser também  
A1: já é uma outra visão

P: bom, então, pra ser uma família tradicional no Brasil o que vocês acham que falta?

A3: ahh, eu acho que está dentro do estereótipo do Brasil

A5: poderia pensar no estereótipo enquanto o que é comum né. O que é comum numa Brazilian family

A7: nada, no Brasil não tem nada comum não

P: mas no Brasil não tem nada que seja comum a maioria?

A4: tem uai

A5: pai e mãe e filho ou filha

A8: ah o mais comum é uma mulher, um homem, e um filho ou filha

P: então o tradicional seria o mais comum?

A4, A7: ah... é.

Excerto 10

Como atividade com foco na produção escrita, os alunos deveriam criar um pôster para algum filme ou série de TV que escolhessem. O pôster deveria conter imagens, atenção aos recursos gráficos, tal como tipos de fonte e cores e uma frase em inglês que fosse convidativa a assistir ao filme, constituindo, assim, uma produção multimodal, com variados modos de construção de significado, tais como cor, desenho, posição, tipo de letras, imagens, escrita, espaço, dentre outros (LIBERALI *et al.*, 2014). Apresentamos a ferramenta virtual *Smore.com*, a qual serve para a criação de *posters* com diversas finalidades. Criamos e disponibilizamos para os alunos ainda um tutorial em português ensinando como criar *posters* usando o *Smore.com*.

A seguir, apresentamos alguns dos *posters* criados pelos alunos. Essa atividade foi feita como tarefa e o *link* dos *posters* criados pelos alunos foi enviado por email para a professora.





Figura 18. Pôster criado por aluno 1



Figura 19. Pôster criado por aluno 2

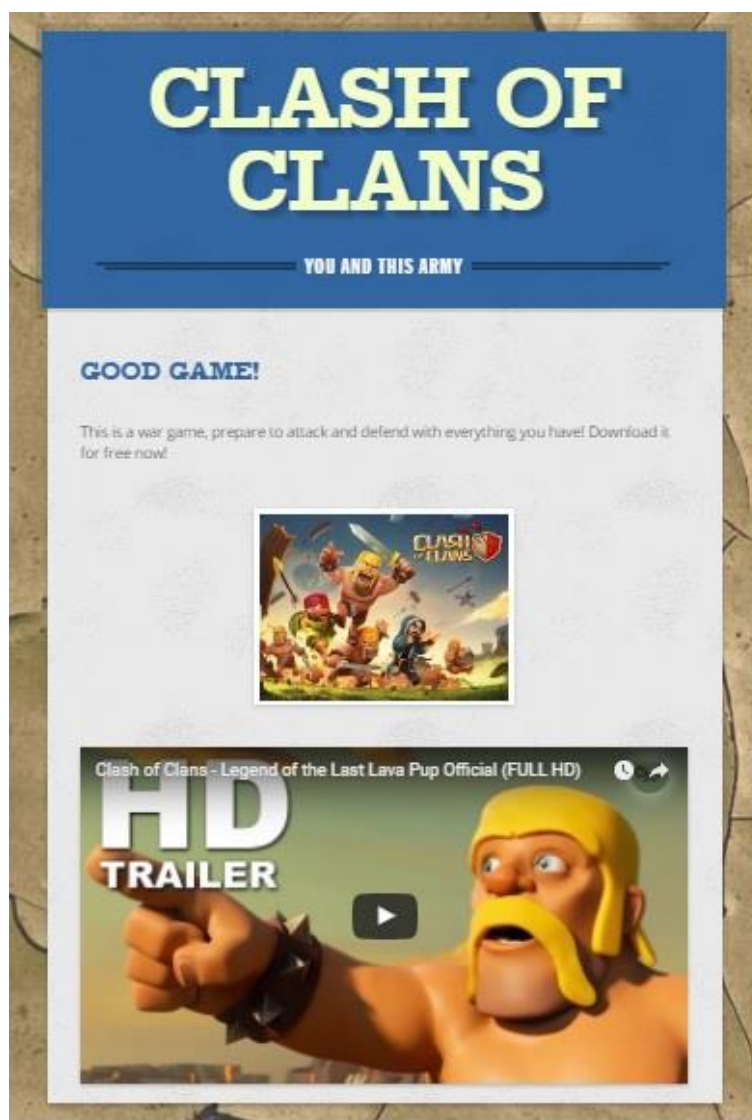


Figura 20. Pôster criado por aluno 3

Ao invés de filmes, alguns alunos escolheram séries para criar seus *posters*:





Figura 21. Pôster criado por aluno 4

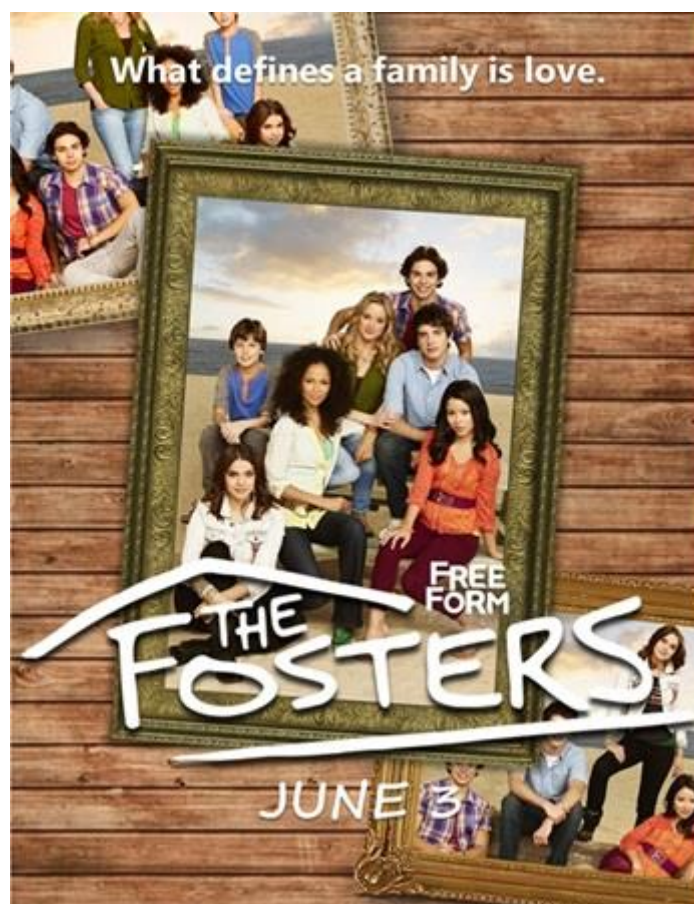


Figura 22. Pôster criado por aluno 5

Como pode ser observado, tal atividade atingiu seus objetivos, visto que os alunos usaram imagens e vídeos, diferentes cores, tamanhos e fontes de letras para transmitir mensagens sobre o filme. A multimodalidade inerente aos multiletramentos envolve não apenas escrever na página, mas textos mais amplos, que incluem imagens, sons e movimentos, bem como modos linguísticos. O foco dos educadores, assim, não reside apenas na leitura e escrita e na simples compreensão de textos multimodais, mas ênfase particular é dada ao processo de composição e criação de novos textos e mensagens (STREET; PAHL; ROWSELL, 2009). Nesse exemplo, os alunos criaram novos posters a partir de imagens já consagradas dos filmes e escrita de novas frases. Podemos dizer ainda que a dimensão crítica dos letramentos foi alcançada, já que nessa atividade, a produção de textos é socialmente construída e seletiva, ou seja, inclui a discussão de algumas representações e classificações, como valores, regras, padrões e perspectivas, ao mesmo tempo em que excluem outras (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000). De

modo geral, essas aulas parecem ter contribuído para o desenvolvimento dos multiletramentos críticos dos alunos.

### 3.2.2 A lesson on “Pets”

Para a segunda unidade temática trabalhada com os alunos, as aulas enfocaram o tema “animais de estimação”. Essa sequência didática constituiu-se de duas aulas. Ao contrário da unidade anterior, na qual seguimos o tema sugerido pelo livro didático, desta vez, os próprios alunos escolheram o tema que gostariam que fosse abordado nas aulas de língua inglesa. Como citado anteriormente, na seção 3.1.4, na qual apresentamos as sugestões tecidas pelos alunos para melhorar as aulas de língua inglesa, o tema animais de estimação foi o mais votado. Por isso, montamos essa unidade temática atendendo aos desejos dos alunos. Como afirma Dörnyei (2001), dividir responsabilidades com os alunos, oferecer opções e escolhas, permitir que eles tenham voz ao estabelecer prioridades, e envolvê-los em tomadas de decisões pode aumentar a motivação dos aprendizes. cremos que este é um meio de incentivar os estudantes a perceber que aquele espaço da sala de aula também pertence a eles e só é construído junto a eles, por isso, eles podem e devem também poder se sentir convidados a opinar e se expressar.

Iniciamos a aula com a exibição de uma animação intitulada “*The present*”<sup>16</sup>. Nessa curta animação, um garoto aparece por horas jogando *video game* sozinho, até que a mãe lhe presenteia com um cãozinho, o qual tem uma patinha amputada e insiste para que o garoto brinque com ele. Ao se levantar, deixar o *videogame* de lado e ir para o quintal brincar com o cãozinho, notamos que o garoto tem uma perna amputada, característica semelhante à do cãozinho. O vídeo foi exibido com áudio e legendas em língua inglesa:

---

<sup>16</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=CB2O1zriSBE>



Figura 23. Vídeo "The Present"

Após a exibição da animação, iniciamos uma discussão com os alunos, baseada nas seguintes perguntas:

- *What is the present the boy got?*
- *What do the boy and the dog have in common?*
- *What's your opinion about the dog the boy got? Is it a good present? Why (not)?*
- *Would you like to get a present like this?*

A seguir, transcrevemos trechos da discussão realizada com os alunos, baseada em suas impressões sobre o vídeo. Os alunos atribuem diferentes sentidos para o que foi objetivo da mãe do menino com base em suas experiências de vida.

T: Guys, tell me your impressions on the animation movie

A6: é um menino, que ganhou uma caixa, e dentro da caixa tinha um cachorro que não tem uma perna.

A3: uma pata né. Como se diz pata?

T: how do you say pata in English?

A3: ixi, ninguém sabe

T: paw, let's repeat it, paw

A8: esse era o presente dele

T: what else?

A3: e aí ele rejeita o cachorro, joga a caixa pro lado...

A6: só que ele também não tem uma perna, daí isso gera uma identificação entre eles. Com o tempo ele aceita o cachorro, e até sai pra fora de casa pra brincar com ele.

A3: pata, paw, não é perna

A12: como se diz amputado, deficiente em inglês?

T: handicap/ handicapped

T: what is your opinion about the dog the boy got. Is it a good present? Why not?

A5: pela intenção da mãe foi um bom presente.

T: o que vocês acham que foi o objetivo da mãe?

A6: não se sentir sozinho

A5: não se sentir diferente dos outros

A9: se aceitar do jeito que ele é

A3: acho que mais de companhia mesmo, para ele não se sentir sozinho

A1: e fazer ele sair de casa né, ele só tava lá em frente ao vídeo game, e com o cachorro, ele quer sair pra fora pra brincar.

T: o que ele estava fazendo quando a mãe lhe dá o presente?

A2, A8, A10: jogando videogame

T: quando chega a caixa com o cachorro, ele continua jogando, então provavelmente, qual era a rotina dele, o dia inteiro?

A3: jogar vídeo game, sentadinho

T: e a partir do cachorro, o que ele faz?

A6: vai lá pra fora, brincar, se movimentar

A4: pode ser que um dos objetivos da mãe dele, seja socializar o menino

T: vocês acham que foi uma boa ideia da mãe, dar um cachorro também com necessidades especiais?

S,3, A5, A9: foi

Excerto 11

A partir do trecho da discussão transcrito acima, podemos notar que o vídeo, apesar de possuir áudio e legendas em língua inglesa, não representou barreiras ao entendimento dos alunos por sua simplicidade e pela clareza da transição das imagens. Apresentar um vídeo simples com insumo em inglês aos alunos pode ser um passo inicial para incentivá-los a se aventurar posteriormente com vídeos mais longos, episódios e filmes. Repare-se que, apesar da participação dos alunos ser realizada em língua materna, os alunos demonstram curiosidade em saber como dizer algumas palavras que surgem em seus comentários em inglês, tais como *pata/paw* e *deficiente físico/handicap*. Embora à primeira vista não tenhamos esta impressão, já que as interações ocorrem em português, a discussão parece também servir como motivação ou despertar curiosidade para aprender a língua inglesa. A seguir, observemos a continuidade da discussão, na qual chamo a atenção dos alunos sobre a presença de um animal de estimação com necessidades especiais:

T: alguém já conheceu algum ou já presenciou alguém que tem tenha um animalzinho com necessidades especiais?

A4: já... uma vez vi um cachorro na rua. O cachorro foi atropelado por um estranho, aí ficou sem uma pata. Foi na rua de casa. Mas o cachorro tinha dono, e ela continuou com ele mesmo depois do acidente.

A3: credo

A9: nossa, mas ela continuou com ele porque já era dela, a gente ama, porque pra conseguir um lar depois de acidentado assim, é difícil.

A7: na minha antiga escola tinha um cachorro sem pata. Ele foi atropelado também. Ele vivia na escola. Comia os restos da merenda, a gente brincava com ele. Ele não tinha aquela estrutura de rodinha não pra ajudar não, ele caminhava só com as três patinhas mesmo. Ele ia pulando.

A5, A9: tadinho

A7: é ninguém levou ele pra casa não. Acho que por isso ficava na escola, eles tinham dó de mandar pra fora. E tinha uns moleque idiota também que ficavam zoando dele. Ficavam fazendo graça.

A12: existe *bullying* até no mundo animal

Excerto 12

Neste trecho, notamos que os alunos contextualizam o assunto abordado em paralelo à realidade que vivenciam. Assim, citam exemplos de já terem presenciado animais com necessidades especiais e contam como esses animais, assim como os humanos, enfrentam dificuldade de serem tratados como iguais. Os alunos são capazes de relacionar o assunto abordado com outros problemas vivenciados por eles em sociedade, ao citar o *bullying*, por exemplo. Nesse sentido, a atividade parece ter atingido nosso objetivo, e nos remete à dimensão cultural dos letramentos, segundo a qual a partir de seu contexto e cultura o leitor constrói suas leituras de mundo e suas relações com o mundo à sua volta (LANKSHAR; SNYDER; GREEN, 2000).

A seguir, eles adentram a discussão afirmando se gostariam ou não de ter um cachorro com necessidades especiais:

T: Guys, take a look at the next question. Would you like to get a present like this?

S: yes

T: yes, mas o cachorro ou o cachorro com necessidades especiais?

A5: tudo

A3: qualquer um

A8: se eu tivesse condições, teacher, pegaria

A7: ah aí é mais difícil

A9: ele não gosta nem de criança, vai gostar de cachorro

T: que silêncio gente, o cachorro deficiente não serve?

A3: serve, mas é difícil

T: Difícil por quê? existem cuidados especiais com um animal assim? Quais seriam?

A13: comida?

A4: ah comida, não faz diferença só porque ele tem uma pata a menos

A9: mas não tem jeito de ter o mesmo tratamento que tem um cachorro natural, tipo normal, com certeza exige mais cuidados, por isso que você chega no petshop e olha na vitrine, no shopping não tem esses cachorros com deficiência pra vender

A7: porque ninguém compraria né custa a adotar de graça. É como comprar um produto com defeito

A8: que horror, não é produto

A7: eu não acho que seja produto não gente, mas quem compra cachorro, encomenda, escolhe até a cor que tem que ser, ou vai lá no shopping e compra, compra como se fosse um produto, mercadoria mesmo. Essa é a real. Foi o que eu quis dizer, não que eu pense assim.

A2: só de falar que é um cachorro normal ou natural já dá um ar de preconceito, já classifica o outro como anormal... É ou não é...

A9: mas nem é questão de preconceito, é que dá mais trabalho mesmo, tem que ter disposição, não é um cachorro pra qualquer um

A8: ele vai ser mais frágil, porque a falta de uma perna reduz a mobilidade, vai ser mais devagar

A9: não é um cachorro fácil de brincar, que você vai sair pra correr, você pode passear na rua, é diferente, tem que estar preparado pra isso. Se ele cair, você tem que parar, ajudar a levantar, é mais cuidado sim

A1: vocês já viram umas adaptações pra cachorro sem pata? É de cortar o coração ver pessoalmente. Tem umas rodinhas na frente ou atrás.

A3: vocês já viram aqueles cachorros que já nasceram sem as duas patas da frente ou as de trás? Eles vão rastejando assim, mas andam. Parece que quando já nasce assim é mais adaptado, sei lá. e

T: A9, você citou os pet shops, vitrines, shoppings e que nesses lugares não se encontra esses animais para vender. Vocês concordam, já viram algum?

A7: não. Devia vender mais barato né

A9: que horror! Só porque é deficiente?

A2: não só por isso, mas pra servir de incentivo pras pessoas comprarem já que é difícil fazer com que as optem por eles.

A9: é aí, até que faz sentido

A1: geralmente esses cãozinhos vão pra doação

A4: ou vai pra canil né, que tão lotados

A5: a APA ajuda nessas coisas, mas mesmo pra adoção é difícil, cachorro com problema

A7: o fato é que isso lembra o que nós discutimos naquela aula quando falamos de adoção. Qual o perfil de crianças que se busca pra adoção? Tem algo semelhante quando se fala em adotar animais.

A9: querendo ou não exige cuidados especiais, mais tempo e talvez até gastos a mais por causa de médico, aparelho e tais

Excerto 13

Como pode ser observado, ao serem questionados se gostariam de ganhar um presente semelhante, poucos alunos se manifestam e de modo generalizado. A7 e A8 alertam para a dificuldade que isso representa (“aí é mais difícil”) ou relatam um empecilho (“se eu tivesse condições”). A maioria dos alunos permanece em silêncio, fato raro de acontecer, pois eles sempre participam bastante. Quando eu questiono o silêncio da turma, a voz que quebra o silêncio volta a enfatizar a dificuldade em lidar com esses animais (é difícil). Na linha ... do excerto, A7 introduz um problema enfrentado no país

que giram em torno da temática “pets”: a comercialização de animais de estimação. A7 comenta que se compra um cão como se fosse um produto exposto na vitrine, uma mercadoria que se pode encomendar a gosto do freguês, o que parece causar estranhamento para alguns alunos. A7 se defende da afirmação que fez é como comprar um produto com defeito”, diante da perplexidade de A8 “eu não acho que seja produto não gente”. Só que aqui ele sugere que o animal deficiente deveria ser vendido mais barato. Então, ele parece se contradizer e tratar o animal como produto. A sugestão de A7 em vender esses animaizinhos por um preço mais barato também pode soar como preconceito. Mais abaixo, A7 explica melhor sua posição e A9 até concorda com a ideia dada pelo colega, o que mostra o quanto a interação no grupo é importante, as negociações de sentido que fazem levam os alunos a refletir sobre diferentes pontos de vista sobre um assunto. A9, que antes reagiu com indignação ao comentário de A7, diante das explicações do colega, exprime seu posicionamento de indignação “até que faz sentido”.

Destaco ainda a fala de A9, que afirma que um cãozinho com necessidades especiais dá mais trabalho que um “cachorro normal”, e a argumentação de A2 ao afirmar que só de caracterizar um cachorro como normal, já classifica o outro como “anormal”, gerando preconceito. Nesse trecho, A2 percebe, por exemplo, o quanto a linguagem não é neutra, ou seja, como o uso de certas palavras nos remete a certos significados que causam preconceito. Ele percebe isso na fala de outro colega, de A9, e alerta a turma para essa questão. Nesse ponto, nos remetemos a Souza (2011, p. 295) que afirma que no letramento crítico, é preciso:

enfocar aquilo que o aluno acha que é “natural” fazer, levar o aluno a repensar o que é natural, o que é normal para ele e refletir sobre isso. Perceber que aquilo que é natural para eles pode conter preconceitos que podem afetar o outro, gerar preconceito contra pessoas diferentes.

Após a discussão inicial em torno do vídeo, que serviu como abertura e *warm up* para a aula, selecionamos três imagens divulgadas na mídia, de animais em diferentes situações e pedimos aos alunos que as comparassem. Vejamos as imagens e alguns trechos dessa discussão. Destacamos os comentários dos alunos sobre a segunda imagem:





Figura 24. Cão policial



Figura 25. Camiseta Adam Lavine

### Dog Saves Owner's Life By Lying On Him For 24 Hours In The Freezing Cold



A Michigan man who slipped and broke his neck outdoors in freezing conditions survived lying in snow for nearly 24 hours thanks to his dog, who kept him warm through the night and barked for help.

Figura 26. Cão salva a vida do dono

T: guys, who is this man? What can you read in his T-shirt?

A1: o lindo do Adam Lavine

A3: o cara do Maroon Five

A4: todas as coisas boas são... o que é wild?

T: wild?

A9: selvagem

A1: free?

A10: livres

A2, A4, A8: todas as coisas boas são selvagens e livres

A11: e tem o desenho de um elefante

T: o que vocês acham que é uma campanha? O que ele quer defender aí? Associe a imagem e a frase

A2: tem que jogar o cachorro no mato

T: o cachorro não é selvagem

A12: acho que nesse caso, o foco é parar de pegar os animais pra levar pra zoológico, deixar no habitat natural deles

A3: também parar de matar esses animais selvagens pra aproveitar na indústria, o pelo, couro, sei lá

A4: marfim

A6: eu li em algum lugar que a Europa tava tentando criar uma lei pra proibir a criação de zoológicos. Tipo, os que já existem tem que manter porque os animais não sobreviveriam na natureza, mas de não autorizar a trazer mais animais. Não sei se deu certo.

T: que legal. E você é a favor ou contra os zoológicos?

A6: ah fico com dó dos animais lá presos, mas também é um passeio legal

A4: eu gosto de zoológico, pena que aqui em Udi, tá tudo ruim o do parque do sabiá

A8: o leão que era o melhor morreu

A3: fizeram até uma estátua lá no parque em homenagem ao leão vocês viram?

A8: o Léo, tinha 19 anos

A9: ele fazia xixi nas pessoas que passavam lá

A11: mas coitado, você passava e já notava que estava triste, velho

T: vocês estão falando que ele estava triste e desanimado, por viver 19 anos preso, isso tem a ver?

A3: com certeza, mas se soltar na natureza ele já não sabia procurar comida, lutar

T: mas então, já que vocês tocaram no assunto, o que vocês acham da existência de zoológicos? Já foram? Gostam? A favor? Contra?

A1: ai, eu acho complicado, porque é legal você visitar. Uma vez fui no zoológico de Brasília. Era muito massa. Gigante. E os elefantes eles ficavam numa área com o terreno menos elevado assim, então não tinha grade alta, você podia ver eles bem sabe. É divertido, mas tem essa questão aí de pensar que eles estão presos.

A9: eu já fui no de São Paulo, é ótimo também, grandão.

A2: eu tenho uma tia, que ela não deixa meus primos irem a zoológico, mesmo viajando todo mundo junto, eles têm que ficar. Ela é contra essa coisa de tirar os bicho da natureza pra prender. E ela acha que ir no zoológico, pagar por isso, de certa forma você está contribuindo. Dá lucro pra eles.

A9: mas agora que os bicho já estão lá mesmo, se você paga pra ver, pelo menos está ajudando a manter eles, comida, ração, vacina, sei lá. Os funcionários pra limpar, veterinário.

T: verdade

A8: tem que pensar que tem muito bicho lá que tá em risco de extinção, tipo arara azul, onça pintada

A10: lobo guará

S14: tamanduá bandeira

A8: e então se eles estão lá, tá ajudando a preservar também. Tem uns que tem até filhotinho, os veterinário acompanha. Então, o acasalamento ajuda a manter a espécie. Nem tudo no zoológico é ruim.

A4: sem falar que, aqui não porque o zoológico de Uberlândia só tem cobra, macaco, papagaio, mas tem zoológico que tem uns bicho tão diferente. Que a gente não teria a chance de ver se não fosse num zoológico. Ia conhecer só nas fotos?

A5: nem isso, acho que nem ia ficar sabendo que tal bicho existe. Você não vai numa fazenda e vê uma zebra. E nem fica no Google pesquisando pra conhecer novas espécies de animais. Se não existissem zoológicos, a gente nem ia saber do tanto de bicho que existe

Excerto 14

Ao analisarem a segunda imagem, que traz animais silvestres na camiseta de um artista, os alunos argumentam que tal estampa pode se referir a uma campanha para que esses animais não sejam sacrificados para serem aproveitados na indústria de pelo, couro, marfim, dentre outras. O debate atinge maior abrangência ao falarem sobre a existência de zoológicos, algo que eu não havia planejado. O primeiro ponto levantado é que os animais são retirados à força de seu *habitat* natural para viverem presos em cativeiro. Aproveitando a oportunidade, perguntamos aos alunos se eles eram a favor ou contra a existência de zoológicos. A turma pareceu dividida - os alunos elencam razões a favor e contra a existência de zoológicos e A8 parece resumir a conversa com uma ótima frase: “nem tudo no zoológico é ruim”, mostrando assim capacidade de avaliar diferentes

posições sobre uma questão. Os jovens mostram ainda capacidade de relacionar o assunto abordado com a realidade local ao citarem o zoológico da cidade. Esse ponto é importante para harmonizar e trazer todos os membros do grupo para a discussão. Enquanto um aluno cita orgulhoso uma notícia de algo que está acontecendo na Europa, e leva a mente dos colegas a viajar para o outro lado do mundo, outro aluno destaca o zoológico da cidade e, ao mencionar algo que todos eles parecem conhecer, dá mais confiança e convite de fala aos que só parecem conhecer o zoológico da cidade ou aos que já visitarem outros zoológicos do país. São realidades distantes que vêm se encontrar em sala de aula. Como colocam Santos e Ifa (2013), o sujeito que se pretende ajudar a formar, no cenário atual, deve ter esta capacidade trabalhada e potencializada para pensar e agir criticamente sobre suas realidades no âmbito local e também global. O fluir da conversa parece auto-organizar a discussão, cabendo ao professor fazer poucas intervenções.

Na sequência, apresentamos dois anúncios e pedimos que os alunos os analisassem. O primeiro, sobre a venda de filhotes e, o segundo, sobre a adoção de animais. Vejamos a seguir a discussão acerca dos anúncios:



Figura 27. Anúncio de venda de filhotes



Figura 28. Anúncio de adoção de animais

T: guys, let's take a look on these advertisements

A1: ai os labradores são lindos

A5: aquele lá também é lindo

T: vamos interpretar os anúncios?

A5: que isso. Olha, o preço reflete a qualidade dos filhotinhos. Como assim?

A3: são labradores, 7 semanas de vida, 3 machos e 4 fêmeas, por 500 dólares

A1: ah é porque é de raça né

A5: parece propaganda carne Friboi. JBS

A6: são bonitinhos, mas eu não compraria não.

T: por que não?

A6: Achei caro.

A1: mas de raça é caro mesmo

A5: mais ou menos

A7: eu comprava o branco

A2: porque tem que ser o branco?

A7: ah porque é mais bonitinho

A2: racista

A6: tadinho do cachorro

A7: ah que racista, aí se eu pegar o preto eu também sou racista porque excluí o branco?

A2: não

A4: compra tudo, pega o casal pronto

Excerto 15

Num primeiro momento, foi exibida apenas a primeira imagem, com o anúncio de venda de filhotes. Alguns alunos com um pouco mais de proficiência tomam a iniciativa de iniciar a discussão, traduzem as frases do anúncio e auxiliam, assim, na compreensão dos colegas. Alguns pontos chamam atenção nesse início de conversa: a crítica de A5 à comercialização dos animais e a menção a fatos políticos correntes nos noticiários; e o debate sobre racismo entre A6 e A7, que é um problema antigo no Brasil e gera discriminação e preconceito em relação à raça ou características físicas. Como esses alunos apontam, é um problema tão arraigado em nossa sociedade que atinge até mesmo

os animais. Como professora, sinto que poderia ter aproveitado o assunto sobre racismo. Como afirmam Ferreira e Camargo (2014), é combatendo o silenciamento do racismo, principalmente nas aulas de língua inglesa que se pode produzir sua superação e promover a igualdade racial. Talvez por não ter percebido a riqueza do momento, por insegurança em lidar com o tema ao ver que os alunos envolvidos aumentaram o tom de voz diante da acusação de racismo e eu precisava acalmá-los, por distração ou mesmo por pressa em relação ao tempo que tinha, acabei interrompendo a discussão e mudando de assunto, focando no próximo anúncio:

T: on the second ad, students. Take a look, adopt, your new best friend is waiting

A2: adote, o seu novo melhor amigo está esperando

A4: ah é bonitinho também, só que esse cachorro é muito grande, e tem muito pêlo. O filhotinho convence mais. Eu gosto de cachorro pra pegar no colo

A5: esse é só uma imagem né, pra ver a mensagem que transmite, porque esse cachorro aí, é de raça, dificilmente estaria pra adoção

A10: imagina achar um cachorro bonito desse aí pra adoção

A5: imagina

T: qual dos anúncios foi o mais convincente pra vocês?

A5: o adote. Tá vendendo o cachorro como se fosse mercadoria

A3: o adote, o outro tá mal feito

A7: tá feito do paint aquele

A3: uai, o que que tem? Só tá mal feito, mas poderia ser bem feito no paint

A1: mas você está julgando só pelo paint?

A7: não pela propaganda num todo uai, tá sem graça

A9: mais moralista também

A6: a frase tocou mais também... seu novo amigo está te esperando

T: pra quem tem pet aí, foi comprado ou adotado?

A1, A10: comprado...

A6, A3, A9, A7: adotado

A13: eu ganhei de presente, nem sei

A3: eu ganhei o meu na pescaria da festa junina da igreja. Deve ser adotado, porque não é de raça

A6: ah ele apareceu lá na porta de casa. A gente começou a dar água, comida, depois que pôs pra dentro a gente convenceu minha mãe a deixar ficar

A3: eu tinha um Golden retriever, aí ele ficou doente e morreu. Depois que ele morreu a gente adotou um, foi na feirinha da APA

A9: um amigo do meu pai, que tinha cachorro e teve filhinhos, aí ele tava dando os filhinhos, a gente ficou com um

A7: um a gente comprou e o outro adotou

T: quais são os pros e contras quando você compra um cachorro?

A9: despesas, se arrepender

A3: eu ganhei um peixe de graça, e a ração é 2,50 então

T: será que dá pra arrepender de ter o bichinho? Aí o que faz?

A3: ai você assumiu o compromisso, daí tem que ficar

A8: eu dá pros outros

T: e os prós e contras de adotar um cachorro?

A5: nenhum

A6: ah tem sim, você não sabe se ele é vacinado

A8: não sabe o histórico de doenças  
A5: é só levar no veterinário que ele examina uai  
A2: você não sabe se ele é um cachorro legal, ou se é barulhento, encrenqueiro  
A5: ah mas aí é qualquer um uai, mesmo o comprado  
A13: mas o comprado você pode ir reclamar com quem te vendeu  
A5: vai querer troca, devolução? Isso não entra nos direitos dos consumidores não  
T: e os pontos a favor?  
A5: você está ajudando um animal que talvez não teria outra chance  
A3: É... meu peixinho ia morrer lá  
A8: você não está gastando, pode usar esse dinheiro pra outra coisa  
T: como eu faço pra adotar em Uberlândia?  
A13: super fácil, pega na rua  
A4: qualquer bairro, você vai achar uns abandonados na rua  
A9: vai na feira da APA  
A10: lá na praça Sérgio Pacheco tem um monte  
A8: sempre tem uns pra adoção no estacionamento do Carrefour  
A3: vai na festa junina  
T: fechando as discussões entre adotar e comprar, na frase, o preço reflete a qualidade do produto, essa foi uma boa ideia?  
A5: não. Como você vai definir se o cachorro tem qualidade ou não. Aí se não tiver uma pata, é 200?  
A4: foi desnecessário o comentário. Só a gravura já bastava  
A9: foi ridículo mesmo  
A4: não é um objeto, você está falando de um ser vivo. Não precisa colocar isso na frase  
A9: mas se coloca pra comprar, tudo que você compra, você quer de qualidade né. Quem compra já tem uma posição diferente de quem adota  
A5: o que seria um cachorro sem qualidade?  
A1: pode ser a raça, a cor, se é saudável  
A4: se é treinado  
A5: quando você compara as duas juntas, parece que está desvalorizando o cachorro que é adotado, sem qualidade é ele?

Excerto 16

Ao analisarem o segundo anúncio, os alunos fazem críticas à estrutura e formato do mesmo. Comentam que a imagem do anúncio de adoção parece não condizer com a realidade brasileira quanto aos cães abandonados (“imagina um cachorro bonito desse aí pra adoção”). O que me chama atenção nesse trecho é o silenciamento de alguns alunos sobre a compra de animais. Será que esse silenciamento ocorreu por saberem que tal ação não é politicamente correta, por considerar os animais como mercadoria? Nesse ponto, os alunos refletem sobre a mensagem dos anúncios tendo que, para isso, considerar imagem e texto verbal para construírem sentido. Eles refletem sobre o impacto desse anúncio sobre a escolha de palavras.

Considerando o aprofundamento da reflexão sobre adoção ou compra de animais de estimação, ao final dessa unidade temática, a tarefa dos alunos seria criar uma

campanha de incentivo à adoção de animais. Para tanto, eles deveriam escolher algum *site* ou ferramenta digital e escrever frases em inglês, usando o *simple present*, tópico gramatical que eles estavam estudando nas últimas semanas, em conformidade com o conteúdo programático do curso. Foi sugerido o *site spark.adobe.com*, que permite fazer um cadastro rápido e a confecção de cartazes, propagandas, portfólios, vídeos e histórias animadas, gratuitamente. O *site* foi apresentado aos alunos em sala de aula. Como não houve tempo disponível para iniciar a atividade, os alunos puderam montar as suas frases em casa e trazê-las na aula seguinte para que pudéssemos corrigi-las antes que eles montassem sua campanha. “As correções recaíram sobre aspectos gramaticais e a tradução literal de algumas palavras, já que os alunos deixaram evidente que escreveram primeiro a frase em português, para em seguida traduzi-la para o inglês” (NC). A seguir, apresento algumas das campanhas criadas:



Figura 29. Campanha 1





Figura 30. Campanha 2

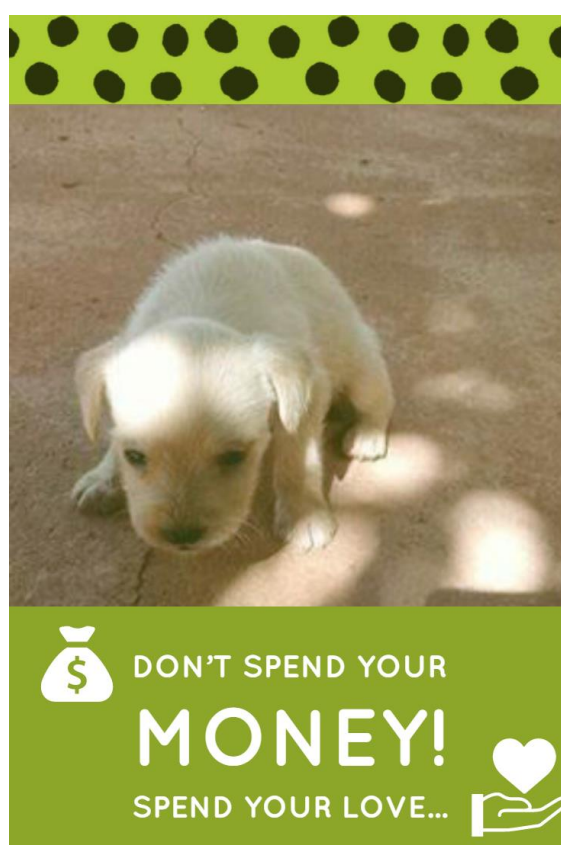


Figura 31. Campanha 3



Figura 32. Campanha 4



Figura 33. Campanha 5

Tal atividade foi elaborada tendo em vista as quatro dimensões propostas pela Pedagogia dos Multiletramentos ao conciliar suas quatro dimensões: prática situada,

aplicação crítica, instrução aberta e construção crítica. Em relação à prática situada, os alunos puderam experimentar o tema, discutir sobre campanhas e *posters* e entender a função social deste gênero. Em relação à instrução aberta, eles tiveram que listar as características de um *poster* de organização textual multimodal, entender sua organização verbal, entender a relação verbal e não-verbal, ou seja, as características desta paisagem semiótica. No que diz respeito à construção crítica, eles tiveram acesso a vários *posters* e puderam entender com mais profundidade a sua função social, ou seja, entende quem produziu o *poster*, para quem, com que objetivos, quando, onde, como, etc. Além de analisar se o propósito foi/será atingido e as justificativas. Já em relação à construção crítica, ao criar os *posters* da campanha, eles puderam refletir sobre para quem criá-los, com que objetivos, quando, e onde eles poderiam ser publicados. O assunto do pôster era relacionado a um problema detectado por eles e vivenciado na sociedade.

Os alunos demonstraram compreensão da atividade, produziram campanhas criativas, fizeram uso de recursos multimodais e foram capazes de defender a ideia proposta. A maneira como souberam não apenas reunir, mas articular as frases, formatos, cores e imagens a fim de construir sentido mostra suas habilidades multiletradas e que seu trabalho não foi apenas uma junção de itens. Letramento crítico, como propõe Chambers e Radbourne (2015), envolve não apenas o ser letrado, mas o desenvolvimento social e o crescimento pessoal do aluno como um todo, o que envolve respeito. Respeito por si mesmo, pela diversidade, pelo ambiente e pelo outro, e o outro podem ser os animais. Nesse sentido, a atividade parece ter atingido o objetivo proposto. Contudo, foi pedido que os alunos escrevessem as frases utilizando o *simple present*, algo que nem todos fizeram, alguns utilizam verbos modais por exemplo. Essa é uma limitação perceptível, ao tentar conciliar ao mesmo tempo, um gênero textual, um tópico gramatical, um tema e os multiletramentos críticos, nem sempre eles são devidamente explorados. Ao pedir que os alunos escrevessem a frase no *simple present*, pode ser que a fim de obedecer a uma norma imposta, eles não tiveram liberdade para expressar a frase que de fato gostariam de escrever para compor seu anúncio. Outra hipótese é a de que alguns alunos podem ter usado os verbos modais por terem confundido e acharam que estavam falando do presente. Apesar desta limitação, os anúncios deixam evidente que o importante não é apenas focar um tópico gramatical, é também explorar a capacidade dos alunos construírem sentidos na LE, usando quaisquer construções/estruturas para

isso, levando-os a analisar o impacto que a escolha de palavras, cores e imagens podem causar no leitor.

### 3.2.3 A lesson on “Meals, food waste and hunger”

Na terceira unidade temática criada, o tema abordado foi “*Enjoy your meal*”. O livro didático sugeria um capítulo sobre “*food*”, no qual os alunos aprenderam vocabulário sobre restaurante, verduras e frutas. Resolvemos, então, conciliar a temática com outras questões sociais relacionadas ao assunto, tal como fome e desperdício de comida. Assim, vamos ao encontro de Morgan (1998), que defende selecionar para discussão conteúdos que sejam socialmente e individualmente significativos para os alunos, como falar de justiça e questões sociais. Dessa forma, intencionamos encorajar os alunos a refletir sobre as próprias histórias, experiências de vida, e sobre as histórias a sua volta, tentando se colocar no lugar do outro também, a fim de que se vissem em meio a contextos maiores por meio de conteúdo significativo.

Iniciamos a primeira aula desta unidade temática apresentando quatro questões para serem discutidas. Um trecho dessa conversa pode ser lido a seguir:

- *In your opinion, what is a typical breakfast meal in Brazil?*
- *Watch the short video “What does the world eat for breakfast?” What do you think about the representation of the breakfast in Brazil? Is it true?*
- *What is a typical lunch meal?*
- *What is the main meal in Brazil?*

T: what is a typical breakfast meal in Brazil?

A6: Pão com manteiga

A13, A9: pão

A12: pão de queijo

A3: leite

A8: café

A5: eu só como bolacha de água e sal, tomo café aqui na escola

A4: gente mais saudável come fruta, iogurte

A7: outros tipos de pão, bolo, suco

A12: mas o mais comum mesmo é pão com café

Após perguntar aos alunos sobre um café da manhã típico no Brasil, foi exibido sem legendas com áudio em língua inglesa o vídeo intitulado “*What does the world eat for breakfast?*”<sup>17</sup>.



What Does the World Eat for Breakfast?

Figura 34. Vídeo "What does the world eat for breakfast?"

Após assistirmos ao vídeo, retomamos as questões que foram apresentadas para discussão. Os alunos haviam dito que pão e café ou leite representavam um café da manhã típico do país, no entanto, defendem que os itens apresentados no vídeo também podem representá-lo. Nota-se que eles estão cientes de que o vídeo traz apenas uma representação da realidade e que não existe apenas uma verdade, ou seja, a realidade não é fixa. Por fim, A6 comenta o quanto o brasileiro precisa adaptar seus hábitos alimentares a sua realidade sócioeconômica, comentário que invoca os problemas sociais envolvendo essa questão no país:

T: guys, o que o vídeo mostra sobre o breakfast no Brasil bate com o que vocês disseram?

A3: ah, quem come fruta no Brasil de manhã?

A6: eu!

A3: você é rico, fruta é caro

A5: ah mais ou menos, tem fruta barata, banana por exemplo

A2: fruta é mais saudável também, quem faz dieta essas coisas, come de manhã

T: o que eles citaram pra Brasil?

A8: fruta, torrada e ... presunto né?

A4: presunto

T: fruit, toast, ham, representa o Brasil?

<sup>17</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=ry1E1uzPSU0>

A5: ah não deixa de representar, porque tem todas essas coisas aqui, mas não representa tanto igual pão e café ou leite, se for julgar pela maioria, não é

T: esse vídeo não foi produzido por brasileiros, seria justo falar que essa representação que eles fizeram está errada ou não é correta?

A3: não. Até porque a gente não tem uma coisa definida, tem dia que você come uma coisa, no outro come outra. Não quer dizer que tem um fixo e você só come aquilo

A6: acho que o brasileiro, ele come o que tem no dia

Excerto 18

Dando continuidade à aula, objetivamos discutir sobre o desperdício de comida “*food waste*”. Escolhi abordar tal tópico por considerá-lo relevante. Esta foi uma tentativa de quebrar com lições um tanto tradicionais trazidas nos livros didáticos de inglês que ao falar sobre comida sempre tratam majoritariamente de vocabulário para descrever *food and drinks* e como pedir comida em restaurante, sendo que ir a um restaurante pode não fazer parte da realidade de muitos brasileiros. Tratar de *food waste* chama a atenção dos alunos para uma problemática que é de responsabilidade de todos no mundo, independentemente da classe social, desde o mais pobre ao mais rico. Assim, nesta como em outras aulas, as temáticas foram pensadas, não foram escolhidas aleatoriamente.

Mostramos algumas imagens ligadas ao assunto e pedimos que os alunos as comentassem. No excerto a seguir, destacamos a análise minuciosa que os alunos conseguem fazer das imagens e alguns pontos levantados por eles, como o questionamento do porquê somente negros estarem sendo usados nessas imagens ligadas ao problema da fome e do desperdício de comida. A9 fez um comentário que me deixou pensativa quando ele afirma “nossa gente, vamos parar de falar de coisa triste”. Por um lado, creio que é bom levar à sala de aula temas que lancem luz sobre a realidade, seja ela alegre ou triste, afinal este é o mundo em que vivemos. Por outro lado, o comentário do aluno me fez pensar até que ponto tocar nesses assuntos pode ser produtivo nas aulas de inglês. É possível que a expectativa do aluno nas aulas de inglês seja se distrair ou falar de assuntos que o façam se sentir bem.



Figura 35. Infográfico sobre desperdício de comida



Figura 36. Pôster desperdício de comida

T: guys, vamos dar uma olhada nesses slides sobre food waste. No primeiro cartaz, 40% of all food never gets eaten by humans. Comente sobre.

A4: tem uma pessoa sem o rosto, só a cabeça, porque aí pode ser qualquer um, né

A6: é pra generalizar

T: ótimo, pode ser qualquer um de nós, envolvido no desperdício. O que mais?

A5: tem uns tomatinhos apagados e uns claros

T: porque os tomates estão representados assim?

A2: o colorido deve ser bom, o que é consumido mesmo, e o escuro, o que se joga fora

A5: por isso que tem a porcentagem acompanhando

T: e outro cartaz? A child dies every 5 seconds a child dies as a result of hunger. Don't waste food. Comente pra mim.

A5: a cada 5 segundos, uma criança morre como resultado de hunger

T: o que é hunger mesmo?

A4: fome

A5: não desperdice comida

A9: sério mesmo? Isso é verdade?

T: bom, imagino que sim

A9: nossa gente, vamos parar de divulgar coisa triste

T: e a imagem?

A1: uma criança negra bem magrinha agachada aí, parece fraca

A2: a criança é sempre negra nessas propagandas né, parece que só negro que passa fome.

A7: na outra propaganda também a mulher é negra

A10: talvez os negros sejam maioria que passa fome

T: aí já não sei informar, teríamos que pesquisar

A4: pode ser uma referência à Africa, todo mundo sabe que lá tem muita fome, como a propaganda não é daqui, isso aí talvez seja mais pra geral reconhecer

T: vocês tocaram num ponto que eu não tinha reparado, mas veja nesse segundo, a criança negra é a que passa fome, mas e no segundo, o negro tá representando que tipo de pessoa?

A4: as pessoas que desperdiçam comida

A2: piorou, o negro tá sempre com a pior imagem

A9: ah mas no segundo, eu acho que também não dá pra ficar noiado, às vezes foi só uma imagem qualquer de pessoa mesmo, sempre se reclama que a maioria dos outdoor são pessoas brancas, daí põe um negro uai, não vejo como algo ruim não. Não sei se eu consegui me expressar, mas é bom ver negros ocupando os outdoors

T: o que mais?

A3: e um prato vazio, escuro, com uma mancha vermelha

T: e as fontes usadas pra escrever?

A9: preto, mas algumas palavras em destaque em vermelho, e o don't waste food tá em caixa alta e maior

Excerto 19

Apresentamos, então, algumas questões à turma para que refletissem sobre a presença ou não de desperdício de comida em seu entorno social cotidiano. De acordo com Norton e Toohey (2004), tanto o ensino quanto a aprendizagem de línguas são processos políticos. Nesse sentido, a língua não é vista simplesmente como meio de expressão e comunicação, mas também como prática que constrói e é construída pelo meio, como os aprendizes de línguas entendem a si mesmos, seu entorno social, suas histórias e suas possibilidades para o futuro. De modo geral, todos os alunos admitem que há desperdício de comida em suas casas e que eles acabam sendo também um dos culpados por isso. A seguir, destacamos as respostas dos alunos sobre o desperdício de comida na escola:

*1) Do you waste food in your house?*

*2) What do you waste most?*

*3) Is there food waste in your school?*

*4) What can we do to stop food waste in the school?*

T: guys, what about the school? Is there food waste in your school?

A4: nossa, na escola todos os dias se desperdiça horrores

A1, A4, A8: sim

A7: e muitos quilos de comida

A9: todos os dias no lanche dá uns baldes cheio de comida no lixo

A3: é, a pessoa pega o lanche, daí só prova e já joga fora



A10: às vezes nem gosta do lanche do dia, mas vai lá e pega, e joga fora

A3: A12 faz isso...

A12: não, eu não to desperdiçando mais não. Agora só pego se tiver com fome mesmo

T: o que se desperdiça aqui?

A4: arroz, farofa, caldo, tudo o que pega, não come tudo e larga

A9: aquela bolachinha de sal, de maisena, até pão, todos os dias joga muita comida fora

T: What can you do to stop food waste in the school? Vamos pensar em possíveis soluções para esse problema concreto aqui na escola

A3: o que se joga fora, deveria ser pego pra fazer esterco que vai pra horta, essas coisas de reaproveitar

T: que legal, tem horta aqui?

A3: tem um projetinho aqui na escola que é voltado pra horta. Não é a gente que cuida agora, porque tem as turmas certas, mas existe

A2: fazer um lanche mais natural, mais leve, lanche não, comida mesmo, porque a refeição é tipo um almoço o lanche

A10: mas tem isso porque tem gente que precisa desse lanche como a refeição principal do dia mesmo, nem tem almoço

A2: ah não sei se aqui na escola tem esses casos não

A10: ah deve ter, por isso que o governo dá o lanche, só que não vão ficar divulgando quem é né, mas deve ter gente mais pobre sim

T: What else? What can you do to stop food waste in the school?

A4: servir menos comida, porque vem bastante, e é eles que servem, um prato cheio

A9: mas aí quem tiver com fome, vai ficar pouco

A4: não coloca menos comida no prato, mas aí pode deixar repetir uma vez. É só por a metade da comida que põe que dá pra lanchar, aí se a pessoa continuar com fome ela pode pegar outro, mas quem pega e joga metade fora e isso pode resolver

A7: melhorar a comida

T: mas por quê? A comida é ruim?

A7: é bem feita, mas é que eles fazem uns bagulho lá que a gente não come, tipo sopa, ninguém gosta, só pega se tiver com muita fome mesmo.

A10: poxa mas vem do governo, de graça, você não espera um estrogonofe de carne, lasanha, todo dia né?

A7: não, mas um arroz com carne moída, sei lá

A5: ah gente vocês estão reclamando demais, vocês estão falando mal, mas vocês comem né. Tem lugar que nem tem lanche

A9: a questão a se discutir não é pra mudar o menu, isso não depende de nós, é pra mudar o desperdício

T: isso, A9, ótimo

A7: ah mas então, mudando o menu, vai reduzir o desperdício

A10: acho que não é por aí não, quem joga fora, vai jogar fora qualquer coisa, tem que mudar é o hábito de desperdiçar

A9: quando é bolo, por exemplo, sempre falta, você entra na fila e já acaba

A10: é conscientizar as pessoas

T: como seria possível conscientizá-las?

A10: uai, falando, não pegue comida, se você sabe que não vai comer. Fazer alguma campanha. Coloca esses cartazes aí igual do slide, que a cada 5 segundos uma criança morre de fome, isso mexe com a pessoa, põe lá na cantina, é triste, pra ela ver quando pega o prato

A4: pode fazer uns grupos e passar de sala em sala falando, prega um monte de cartaz aí

A2: ameaça a pessoa, denuncia, se alguém ver ela jogando fora aí tem que dar satisfação, fazer alguma coisa. Ou então ela fica proibida de pegar lanche por tantos dias

A10: mas aí tem que ter uns fiscal específico, senão vai dar guerra, um denunciando o outro

A1: é tem que ter alguma punição, advertência, igual tem as outras infrações

A4: ter que pagar, se doer no bolso, a pessoa pensa. Não pagar pelo lanche, mas pagar se desperdiçar. Igual quando você vai em rodízio, tá lá, o desperdício será cobrado

Excerto 20

A turma é unânime em denunciar o desperdício de comida na escola durante o recreio, quando o lanche é servido. Contudo, não basta conhecer o problema e ler diferentes textos a fim de refletir sobre ele. É preciso canalizar essas informações e reflexões na busca de soluções para o problema. Como propõem Cervetti, Pardales, Damico (2001, p. 12), o letramento crítico é definido como uma proposta de leitura que visa à “formação de um mundo mais justo através da crítica aos atuais problemas políticos e sociais e da proposição de soluções”. Para lidar com o problema citado, os alunos oferecem várias sugestões: utilizar os alimentos que sobram como esterco para a horta, servir menores quantidades de comida, fazer campanhas de conscientização ou criar algum tipo de punição para quem desperdiça comida. Destacamos ainda a argumentação entre eles quando discordam da solução apresentada por alguns colegas. A10 rebate quando A2 sugere servir um lanche mais leve, porque defende que há alunos para os quais aquela é a principal refeição do dia. A10 também rebate a sugestão de A7 sobre servir menos lanche, já que alguns alunos podem sentir fome. Por fim, A10 ainda responde A2 por acreditar que denúncias entre colegas, quem desperdiça lanche para que haja punição, pode provocar mal-estar. Assim, A10 assume um papel de moderador dessa parte da aula, argumenta, discorda, mas demonstra respeito pela opinião dos colegas. Há uma construção colaborativa de soluções para um problema que afeta a todos na escola.

Na segunda aula dessa unidade temática, exibimos um infográfico sobre o desperdício de comida no mundo conforme suas porcentagens e divisões. Meu objetivo era explorar um outro tipo de texto e composição multimodal para construção de sentidos, bem como apresentar dados mais concretos sobre o desperdício para mostrar o quanto é importante nos apoiarmos em dados e não somente achismos para defender certos posicionamentos. Assim, pedimos que os alunos analisassem os infográficos. Para eles, o desperdício está diretamente ligado à questão financeira. As pessoas tendem a desperdiçar o que é mais barato. A2 mostra certa surpresa em relação aos dados por achar que banana é a fruta mais desperdiçada, mesmo sendo tão consumida no país. Como os dados são mundiais, talvez de fato não reflitam com especificidade a realidade brasileira. Não obstante, isso mostra também como é importante considerar informações sempre de

forma situada, pois cada contexto é diferente. A discussão do infográfico provoca nos alunos reflexões sobre seu contexto local. Vejamos o excerto a seguir:



Figura 37. What do we waste most?

A2: nossa banana é o mais desperdiçado? Mas a gente come tanto

A10: banana e maçã são as frutas mais baratas. Por isso joga muito fora, mesma coisa com a salada, as folhas são baratas

(...)

A4: quanto custa um pé de alface? E o kg de carne?

A3: 2,50

A9: uns 2 reais

A3: ah uns 15, 20 reais, ou mais

A9: depende da carne, de for uma picanha com alho é mais

T: o preço influencia?

A2: ah depende, porque a padaria desperdiça bastante e é coisa mais cara também, a não ser que compre o pão francês só, porque o resto é caro, sonho, croissant

A3: influencia, olha a salada e a carne

A4: por isso que eu falei, que se tivesse que pagar pelo desperdício do lanche aqui, talvez a gente desperdiçasse menos

Excerto 21

Na parte seguinte da aula, exibimos diversos cartazes em língua inglesa relacionados ao tema de discussão. A exibição dos cartazes foi acompanhada de algumas perguntas, a fim de que os alunos elucidassem as características das campanhas apresentadas e avaliassem aquela que julgassem mais efetiva. Além de praticar a língua

inglesa, eles poderiam, por meio dessa atividade, refletir, mais uma vez, sobre o problema social que é o desperdício de comida:

*Observe these texts and images and discuss:*

*1) What do they have in common?*

*2) What is the most attractive text for you? Why?*

*3) Choose one of the texts to explain/ present to the class. You can think about:*

*A) What are the characteristics of this text?*

*B) What is the message of the text?*

*C) Is this text effective?*

*D) If you could, what would you change in this text?*



Figura 38. Pôster 1



Figura 39. Pôster 2



Figura 40. Pôster 3





Figura 43. Pôster 6

Transcrevemos a seguir, alguns trechos dos comentários que os alunos fizeram após a observação das imagens. De modo particular, chama atenção a postura de A9, que acredita que a segunda imagem é preconceituosa, ao ilustrar com a cor preta o que é negativo no gráfico, ou seja, o desperdício. Porém, ela é advertida por A5 ao dizer que não podemos radicalizar. Destaca-se ainda a fala de A10 quando comenta como se sente em relação aos dados apresentados sobre a morte de crianças em um curto intervalo de segundos (“dói ouvir isso e saber que é verdade”), o que mostra que a aluna, a partir da atividade proposta, toma consciência de algo que talvez antes não pensasse a respeito. Esta é uma oportunidade de fazer os alunos pensarem sobre seus privilégios e enxergarem o outro, aquele que sofre que pode passar a ser menos invisível. Como pontua Tagata (2013), é preciso questionar como aprendemos a ver nós mesmos e os outros, pois somente no reconhecimento de nossas limitações, e de nossa condição como sujeitos sociais comprometidos com as comunidades de que participamos, é que podemos preparar sujeitos sociais críticos, preparados para conviver com conflitos e lidar com eles:

T: qual foi a mais atrativa pra vocês?

A3: o da cenourinha

A1: é o da cenourinha foi mais engraçado, e sem igual assim

A5: esse aí a gente bate o olho e já entende também, não quebra a cabeça

A9: e bem montadinho ali, o caixão, a cova

A1: muito legal esse

A9: o último desejo era ser comido, mais de 30% de nossa comida vai prodesperdício, vai pro lixo

A1: essa foi mais engraçada uma cenourinha num caixão

A3: ela foi uma ótima cenoura, vamos orar irmãos.

A9: esse foi o mais criativo, diferente

T: todo mundo vota na cenourinha então?

A10: não, o que me tocou mais foi essa de cada 5 segundos 1 criança morre de fome, dói ouvir isso e saber que é verdade



S1: a última, do não alimente sua lixeira, é legal também, mas é bem simples, dá pra ver que é colagem.

A3: na primeira, essa coxinha de frango tá parecendo um cocô, é até ruim de olhar, desvalorizou a campanha. E a banana podre a mesma coisa, dá agonia de olhar.

A9: na segunda, a campanha é legal, forma uma moeda dividida, já lembra dinheiro e o quanto desperdício custa dinheiro, o gráfico em forma de pizza ajuda a entender, o problema aí é o preconceito de novo.

T: explique pra nós, onde você vê preconceito, nessa imagem

A9: olha lá, o gráfico em pizza, a maior parte é comida, e a parte que é desperdiçada é uma moeda, a parte com comida, o fundo é branco, e a do desperdício o fundo é preto, o lado ruim é sempre em preto.

T: vocês concordam?

A5: ah pode ser, mas não dá pra radicalizar demais, a cor preta aí pode ser só pra contrastar com o branco, e não indicar preconceito

Excerto 22

Dando continuidade à aula, foram exibidas algumas imagens com o intuito de dar início à discussão sobre a fome, um dos problemas sociais que, de certa forma, surge também em decorrência do desperdício. Escolhi aleatoriamente imagens por meio de uma simples busca no *Google*. Queria que eles reconhecessem facilmente qual o problema a ser discutido a partir dessas imagens. A leitura de imagens como essas são relevantes a partir do momento em que concebemos a leitura de textos diversos não apenas como um ato meramente de decodificação, e sim como um exercício de entrelaçamento entre língua e realidade (FREIRE; MACEDO, 1987):

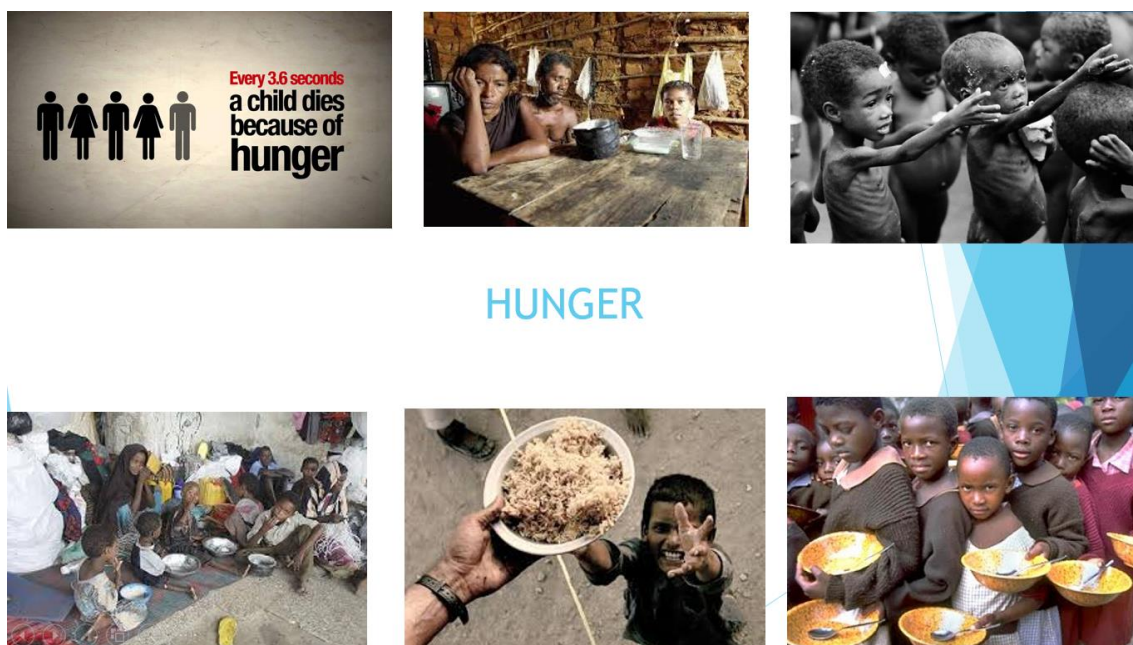


Figura 44. Imagens da fome no mundo



As imagens foram acompanhadas pelas perguntas abaixo expostas. O excerto a seguir retrata a discussão dos alunos sobre essas perguntas:

- 1) *How do you feel when you see these pictures?*
- 2) *What do the pictures have in common?*
- 3) *Where are these people from?*
- 4) *Are there hungry people in Brazil?*
- 5) *Do you see hungry people in your city? Where?*
- 6) *Do you help hungry people? How?*

A3: pra mim essas imagens são tudo da África

A9: eu também acho que são todas da África

A10: não, a maioria pode ser, mas tem umas que pode ser Nordeste também, essas casinhas de pau a pique

A1: é podia ser do Brasil também

A9: mas a maioria é negro

A3: ah você não vai olhar pra essas imagens e falar que é dos EUA né? Então...

A10: mas a África também não é o único lugar que tem povo com fome

A3: quando você olha pra foto, você vê que não é um lugar muito desenvolvido, não que o Brasil seja, mas esse aí parece bem mais precário

A1: mais pobre

A3: é, aí você já olha e pensa num lugar assim, tipo África, mais subdesenvolvido que o Brasil

T: How do you feel when you see these pictures?

A2: ah eu sinto com o coração cortado

T: Why?

A2: sei lá, porque a gente tem muito e eles não têm nada

A5: é muito triste

A6: nossa, você tá me deixando mal teacher

A2: a gente tem muito e desperdiça desse tanto, e eles têm tão pouco, as vezes nem um prato de comida, desconfortável

A6: tá pesando na consciência essas imagens, tá pesando

A2: tá pesando na consciência mesmo porque a gente desperdiça

T: o que elas têm em comum?

A4: a maioria são crianças, negros

T: isso é estereótipo ou realidade?

A6: acho que nesse caso é os dois

A10: sim, os dois

A3: ah sei lá, conheço negros que passam necessidade, mas também passam brancos pedindo lá em casa

A3: tem um menino branco ali na gravura 2

A10: acho que é um pouco dos dois, realmente o negro, hoje na sociedade, ele é menosprezado, tem questões de poder e, com isso, eles enfrentam mais a realidade da pobreza mesmo

T: Do you see hungry people in your city? Where? Como é a realidade em Uberlândia? Há fome?

A1, A3, A8, A9: sim

A1: tem muito mendigo em Uberlândia

A4: ah raramente

A1: nossa no sinal quando para no vermelho

A7: passa muito mendigo pedindo na porta de casa também, batendo de casa em casa

A4: não gente é raro. Mas eu moro em apartamento, então eles não batem

A7: por isso

S1: ah passa menos, mas eles tocam interfone em apartamento também. No geral, quando passam a gente ajuda, mas tem uns que são enjoados né. Tem que ser do jeito deles. Fica escolhendo demais. Reclama.

A4: mas mesmo assim, nem é todo semáforo, é mais na Rondon. Quando você vai pra São Paulo, por exemplo, você anda na rua e já vê um monte mendigo

A2: não é tão comum, mas também não é tão raro. É que comparando com São Paulo, pelo tamanho da cidade, é pouco demais, é quase nada

A4: é mas mesmo assim, eu acho que Uberlândia tem pouco

A10: a minha avó tem um restaurante lá no centro, e todos os dias vai gente lá pedindo, todos os dias ela dá comida. É self service, então o que sobra do almoço, sempre vai muita gente pedir

A2: naqueles bairros na saída da cidade, onde você passa quando vai viajar, lá tem muito na beira da estrada, parece favela

A10: A gente só vê quando a realidade tá próxima

A7: é porque são invisíveis né

A3: prefeitura, igreja, essas coisas, as vezes tem umas campanhas pra ajudar né. Eles sempre falam pra não dar dinheiro, pra dar comida, água, agasalho... pra evitar de comprar droga, bebida, porque na maioria das vezes eles preferem

Excerto 23

A fala de A2 (“porque a gente tem muito e eles não têm nada”) mostra o reconhecimento de que como cidadãos, esses alunos usufruem de mais privilégios que outros, que muitas vezes, não tem o que comer. A10 alega que os negros são menosprezados na sociedade, consequentemente, enfrentam mais a realidade da pobreza. No momento em que A3 fala sobre campanhas para ajudar pessoas carentes e cita que na “maioria das vezes” eles preferem receber dinheiro para comprar droga e bebida, vejo que perdi uma ocasião oportuna para questionar tal generalização.

Os alunos trazem ainda alguns estereótipos em sua análise. De imediato, já afirmam que as imagens apresentadas são da África, porque boa parte das pessoas retratadas são negras, embora eles mesmos afirmem que se trata ao mesmo tempo de estereótipo e realidade. São enfáticos em afirmar que tais imagens não se referem aos Estados Unidos. A negação ao ver tal representação ligada à América do Norte é imediata, como se revelasse uma crença de que naquele país a fome é inexistente. A reflexão parece ter tocado os alunos, o que pode ser constatado por meio de comentários como os de A2 “ah eu sinto com o coração cortado”, de A5 “é muito triste”, de A6 “nossa, você tá me deixando mal *teacher* (...) tá pesando na consciência essas imagens, tá pesando” e A2 novamente “tá pesando porque a gente desperdiça”. Como afirma Motta (2008), o

letramento crítico almeja expandir o horizonte dos aprendizes, bem como suas habilidades linguísticas para negociação de significados possíveis em diferentes situações de comunicação e também possibilitar uma ação de intervenção e transformação da realidade. Resta saber se essa comoção vai de fato levá-los a agir de alguma forma a fim de combater essa realidade, pois, como bem resume A7, não sabemos muito sobre essa realidade “porque são invisíveis”.

Na aula seguinte, é pedido aos alunos que comparem um mapa da fome no mundo com uma notícia veiculada em um jornal britânico<sup>18</sup> que anuncia a saída do Brasil do mapa da fome das Nações Unidas. O objetivo ao preparar essa atividade, além de propor uma prática de leitura em língua inglesa com um gênero textual diferente, já que não havia trabalhado com mapas, era que os alunos pensassem sobre o que possibilitou que o Brasil superasse a questão da fome e o que ainda pode ser feito para combater o problema no país. Era ainda meu objetivo, criar situações que exigissem dos alunos, reflexão sobre problemas sociais e que analisassem ou propusessem soluções para tais problemas, no intuito de que, ao fazerem isso, eles podem desenvolver sua agência ou cidadania ativa. Conforme Cunningham e Lavalette (2004), a sala de aula deve ser um espaço para o despertar sobre o exercício da cidadania, que encoraje o aluno a pensar no bem comum, a se engajar em atividades da comunidade e aceitar as consequências de suas ações ou falta de ações.

---

<sup>18</sup> <http://www.dailymail.co.uk/wires/ap/article-2758403/Brazil-removed-UN-World-Hunger-Map.html>

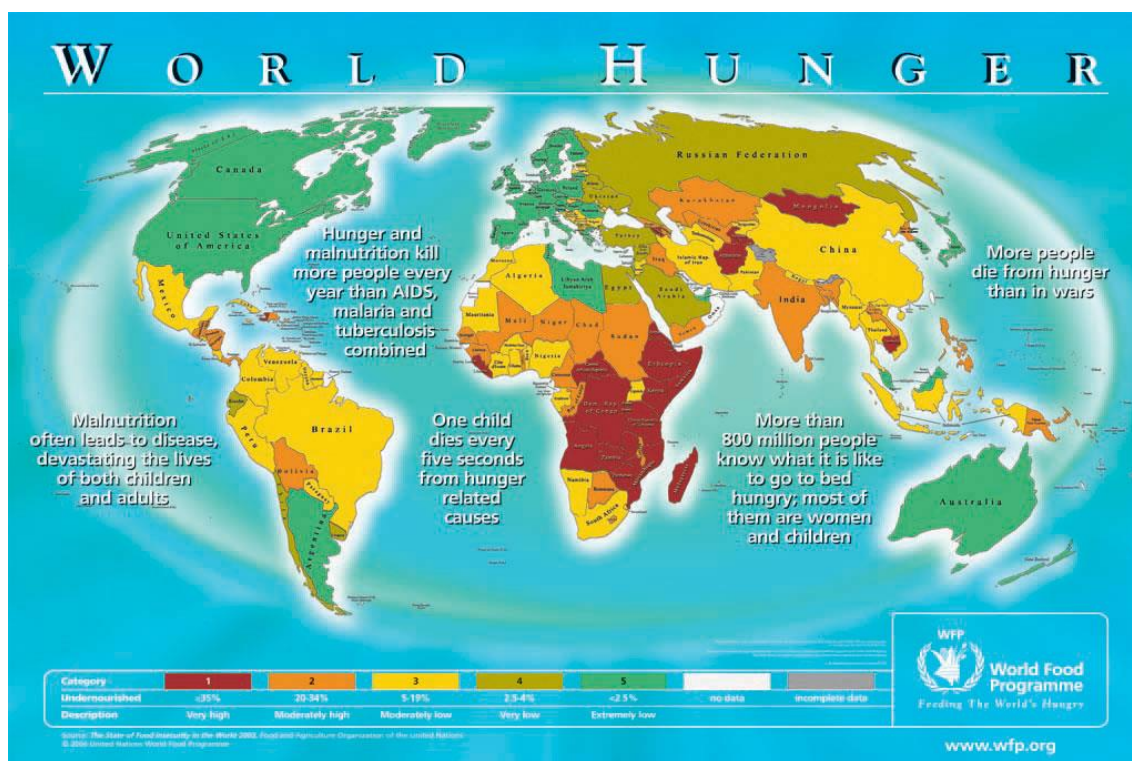


Figura 45. Mapa da fome no mundo

**MailOnline** **WIRES**

Home | News | U.S. | Sport | TV&Showbiz | Australia | Femail | Health | Science | Money | \

Wires Home

Ad closed by Google

## Brazil removed from UN World Hunger Map

By ASSOCIATED PRESS

**PUBLISHED:** 20:20 BST, 16 September 2014 | **UPDATED:** 20:20 BST, 16 September 2014

Share

SAO PAULO (AP) — Brazil has hailed a new United Nations report that for the first time removed Latin America's biggest country from the World Hunger Map.

Figura 46. Reportagem sobre a fome no Brasil

O mapa foi projetado no *datashow*. Já o texto foi impresso e entregue aos alunos, para que pudessem ler em duplas e comentar com a turma. A seguir, apresento trechos da discussão que seguiu-se à leitura do texto:

A3: Brazil removed from UN World Hunger Map. O que é UN?

T: United Nations

A3: Brasil é removido do mapa da fome das Nações Unidas.

A5: é esse mapa aí?

A1: ahhh, mas ainda tem o Brasil no mapa sim, tá lá em amarelo

A5: está, mas tá no 3º nível, o amarelo. As vezes antes estava pior, no 1 e no 2

A4: a gente tá no meio, intermediário

A2: não está ruim

A3: amarelo é o terceiro, ah lá, o Brasil não está tão ruim assim

A7: moderately low, moderadamente baixo o amarelo

A5: os vermelhos e laranja que são os piores estão na África mesmo

A2: isso era evidente, aquelas fotos já tava na cara que era a África

A9: Estados Unidos verdim, esse povo não passa fome

T: e o subtítulo da reportagem? Pela 1ª vez o Brazil, maior país da América Latina, é removido do mapa da fome

T: why do you think Brazil was removed from the World Hunger Map?

A2: uai porque diminuiu o número de famintos

A5: isso é óbvio, mas porque diminuiu?

A6: acho que as pessoas estão tendo mais acesso às coisas, aí tem mais dinheiro, pode comprar comida

A3: com desemprego menor, se elas têm emprego, vão poder comprar comida

A4: essa coisa de ter lanche nas escolas ajuda também. Aí adivinhei, o lanche da escola ajuda

T: e aí, o que vocês acham das colocações do jornal?

A5: faz sentido, aumentar salário mínimo, ajudar na agricultura familiar e esses programas aí

A9: eu acho que puxa saco dos programas do governo do PT, bolsa família, fome zero

A8: roubou pra caramba, Dilma já sofreu o impeachment e o Lula vai ser preso

A1: roubou muito, mas aí o problema já é outro, é corrupção, os programas em si, eu acho que ajudaram muita gente mesmo

A9: já vi várias denúncias de que muita gente não precisava e pegava essas bolsas, tem gente que nem existia e tinha nome cadastrado pra receber, eles não fiscalizam, é só meio de roubar dinheiro

A10: mas aí o problema é corrupção, não é a bolsa em si, tem muita gente no nordeste que isso ajudou mesmo, é porque tá longe da gente, não vemos de perto

A9: meu pai odeia esses programas, só incentiva a pessoa a não trabalhar, ganhar dinheiro fácil, aí a gente que paga o pato

T: are you for or against these programs?

A9: eu sou contra

A1, A4: eu sou a favor

A9: se fiscalizado, bem cuidado, eu sou a favor pra quem realmente precisa

A5: ah não conheço direito, então nem sei opinar

A2: eu sou a favor dessas bolsas, mas na verdade eu acho que não deveria ter, não deveria ter pessoas no Brasil que precisassem disso, porque ganham menos de x reais por dia

A7: se os políticos não roubassem tanto, iria sobrar dinheiro pra pagar as pessoas, pra empregar e tal

A3: considerando que o problema existe, eu sou a favor

T: Do you think these programs really help to combat hunger? Why?

A9: ah ajuda, mas se fosse bem cuidado, com certeza, iria ajudar bem mais gente

A4: é porque graças a Deus, a gente não precisa, mas se precisasse, ia ajudar, e eu ia querer

T: Do you know anyone who gets help from these programs? Talk about it.

A2: acho que não, mas se conheço não sei também, acho que as pessoas têm vergonha, não contariam

T: Mas e o programa nacional de lanche na escola? Esse vocês conhecem, e vocês mesmo são beneficiários, todos os dias. Olha a última pergunta: Does your school provide meals? Is it important? Why?

A4: tá vendo, a gente não precisa pra não passar fome, mas a gente tem o lanche de graça e acha bom ter. Deve ter dinheiro desviado no lanche até ele chegar na escola também, mas o que chega é bom, e já ajuda a nossa fome da manhã

A9: ah mas o lanche tá aqui na escola, todo mundo vê, você vem estuda, lancha, tá visível. É diferente, esses que você recebe é o dinheiro e faz o que quer com ele, não prova nada, gasta com o que quer

T: será que não tem que provar nada? Você pega a mesada e vai ser feliz?

A2: não sei, deve ter, só que tem corrupção em todo lugar

A6: mas o do lanche é bom sim, em escola particular não tem. Só tem aquelas lanchonete de escola que é tudo caro

T: mas é importante ou não?

A2, A9: sim, claro

A2: estamos em fase de crescimento, tem que comer bem

A8: em vários lugares, esse lanche da escola é a principal refeição do dia, tem que ter sim

A1: podia até melhorar o lanche, que ia ficar melhor ainda

Excerto 24

Embora o texto não mencione o nome de algum governante ou partido político, os alunos reconheceram tal faceta e a discussão acabou atingindo uma interface política. Eles fazem menção ao PT (Partido dos Trabalhadores) e citam que apesar de terem ajudado muitas pessoas, esses programas ficaram marcados pela corrupção e muito desvio de dinheiro. A9 mostra seu posicionamento partidário ao afirmar que a reportagem “puxa saco dos programas do governo do PT, bolsa família, fome zero”. É a partir desse posicionamento que ele faz uma leitura do texto e atribui que ele defende os programas do PT. Talvez uma outra pessoa que lesse o texto não iria achar que ele está defendendo o PT. Os sentidos não são dados, não estão no texto, mas são construídos pelos alunos a partir de suas histórias pessoais. Note-se que ele usa o termo “puxa-saco” que é bem pejorativo. Quando A9 menciona “meu pai odeia esses programas”, percebemos que ele reproduz um discurso de sua família. Trabalhar com os multiletramentos críticos permite, então, que os alunos reflitam sobre esses discursos que circulam na sociedade e na própria família e que são reproduzidos corriqueiramente. Já A1 oferece um outro ponto de vista acerca do partido que A9 critica. A10 também defende esses programas “tem muita gente

no nordeste que isso ajudou mesmo, é porque tá longe da gente, não vemos de perto”. Mas, novamente, o Nordeste do país é citado como sinônimo de pobreza, assim como quando foi afirmado que as famílias mais numerosas e mais pobres se concentram nesta região. Abre-se espaço para os alunos apresentarem seus pontos de vista acerca de um assunto, os quais devem ser reconhecidos e não criticados, constituindo-se assim, uma sala de aula voltada para os multiletramentos críticos.

Quando questionada se é contra ou favor desses programas, a turma se divide e alguns se silenciam. No entanto, chamam atenção algumas colocações como de A2, “eu sou a favor dessas bolsas, mas na verdade eu acho que não deveria ter, não deveria ter pessoas no Brasil que precisassem disso”, que mostra uma preocupação social com a realidade à sua volta. Mais que isso, mostra uma preocupação com o bem-estar coletivo. Percebe-se um senso de cidadania que não se trata apenas de conhecer os direitos e deveres dos cidadãos. Como afirmam Santos e Ifa (2013), o letramento crítico objetiva não somente o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos sujeitos aprendizes, mas também a formação de cidadãos críticos e conscientes a partir da interação provocada em sala de aula para buscar e valorizar a expansão da percepção sobre assuntos diversos. Ainda, quando o assunto é o lanche nas escolas públicas, que é um programa do qual eles são diretamente beneficiados, os alunos são unânimes em demonstrar apoio. Parece que quando se trata de um programa do qual eles usufruem, eles não apontam pontos negativos. Esse é um exemplo claro de como usamos a linguagem para defender certos interesses e apagar outros. Ela é ideológica e por meio das atividades e das interações entre os alunos essa característica vem à tona.

Na atividade seguinte, trabalhamos com o gênero proposto para esta unidade temática: memes. De modo a introduzir o tema, perguntei aos alunos o que é meme, suas características e quais são os memes populares que eles conhecem do Brasil. Os alunos parecem familiarizados com o gênero pela segurança que demonstram ao falar sobre o assunto. Percebemos ainda a noção que eles têm de como os memes trazem um significado cultural. Muitas vezes o que é engraçado em um país não o é em outro lugar. Isso ocorre porque é a partir de sua cultura que o leitor constrói suas leituras de mundo e suas relações com o mundo à sua volta. Há um recorte da realidade a partir da bagagem cultural do autor. Da mesma forma, os textos trazem um enquadramento, dentro do qual foram realizadas escolhas culturalmente informadas sobre o que se mostra relevante para ser tratado naquele texto. Vejamos:

T: students, today we are going to talk about memes. What is a meme?  
 A3: é uma coisa engraçada  
 T: tá meio generalizado né  
 A9: uma zoeira sobre algo sério que faz você rir  
 A3: crítica sobre algo engraçado  
 A3: é uma crítica cômica, eu acho  
 T: tem que ser engraçado?  
 A3: na verdade nem é uma crítica, as vezes é só pegar no pé de algo que está em alta mesmo  
 A4: só zoar mesmo  
 T: zoar não é automaticamente cômico?  
 A6: meme é uma coisa engraçada, que zoa uma coisa séria  
 A2: eles pegam tipo uma falha de uma pessoa  
 A3: ou qualquer coisa furada que a pessoa falou  
 A2: vamo ver um meme pra gente se entender, a definição é difícil  
 T: ok, vocês me deram definição do que é, mas e como é? Qual o formato disso?  
 A3: pode ser uma foto, um vídeo, um áudio  
 T: se for só a imagem por si só, já pode ser um meme?  
 A3: sim  
 A4: não, tem que ter uma legenda, algo escrito  
 A5: tudo pode ser um meme  
 A2: um desenho também pode ser  
 T: I will show you a definition I found on the internet. An internet meme is a piece of media which spreads from person to person via the internet, often with comedic purposes. An internet meme may take the form of an image or it may be just a word or phrase. Memes act as a unit for carrying cultural ideas, symbols or practices.  
 A4: piece of media, então pode ser tudo que falamos mesmo, foto, desenho... e com propósito de comédia  
 T: acho que o que vocês se esqueceram de citar, é que geralmente traz um conteúdo com ideias culturais, símbolos ou práticas, eu diria que é contextual  
 A2: é por isso que as vezes a gente vê uns memes do inglês do Estados Unidos, e não acha graça, não faz sentido pra gente, no nosso contexto  
 T: isso, o mesmo vale pras séries e filmes de comédia, tem coisa que eles traduzem que pra gente não fica engraçado  
 A6: se ele não é engraçado, pelo menos provocativo né  
 A4: os nossos memes são legais pra gente, e os deles são engraçados pra eles  
 A5: uma vez eu vi um meme que era dos EUA conversando com o Brasil, daí pergunta assim, o que vocês têm que eu não tenho? Responde, memes de qualidade.  
 T: não vi. Vocês viram isso?  
 A5: é que geralmente só o país que criou o meme que entende, porque vem carregado de cultura  
 A4: não  
 T: vocês se lembram de algum meme popular no Brasil?  
 A3: e aí rapaziada  
 A2: aqui no Brasil, aquela mulher esquisita, ganhou virou a rainha dos memes, uma morena mais velha, como chama?  
 A5, A9: a Gretchen  
 A3: ela apareceu até no clipe da Katy Perry  
 A4: tem a Nazaré Tedesco também, uma atriz mais velha, de uma novela antiga, ela tá sempre nos memes, da novela Senhora do Destino, tá passando de tarde  
 T: a Renata Sorrah. Aliás ela não gosta, fez várias novelas de sucesso e acha que hoje só é lembrada pelos memes. Já vi uma entrevista dela.



A3: não lembro

T: vou colocar no Google o nome dela, e com certeza você vai lembrar, rosto comum

A8: da tatuagem do cara, sou vacilão também virou meme

Excerto 25

Após a introdução do tema, apresentamos alguns memes para que a turma pudesse comentar e ter exemplos concretos do gênero a ser trabalhado. Esses memes foram associados ao tema da unidade temática, ou seja, à fome e ao desperdício de comida.



Figura 47. Meme 1



Figura 48. Meme 2



Figura 49. Meme 3



Figura 50. Meme 4



Figura 51. Meme 5



Figura 52. Meme 6

A seguir, trazemos alguns trechos da discussão, quando os alunos são solicitados que analisem os memes, a fim de compreender as características desse gênero. Escolhi trabalhar com os memes porque acredito que é um gênero textual que circula nas redes sociais e faz parte das práticas letradas no cotidiano dos alunos. Além disso, por ser um gênero que circula atualmente nas redes sociais, considere que os alunos iriam gostar e a atividade poderia motivá-los. Nesse trecho da discussão despontam alguns comentários interessantes. A4 faz lembrar os noticiários e cita o “japonês da federal”, policial que ficou famoso no país por sempre aparecer na prisão de envolvidos do escândalo da Lava Jato e, naquele período, teve sua imagem usada em vários memes. Novamente, os alunos voltam a citar o problema do racismo no uso de certas imagens nos memes, apesar de alguns alunos discordarem dessa interpretação. A turma não parece ter clareza do que caracteriza ou não racismo, e como o assunto emergiu, por expressão deles, várias vezes, eu poderia ter explorado melhor o tema a fim de trazer mais esclarecimentos. Outro ponto curioso ocorre quando eles criticam que os americanos se acham os donos do mundo, fazem uma associação com o que estudaram nas aulas de Geografia e conseguem perceber uma semelhança entre a frase do meme “*Tell me more about how great America is...*” e o discurso de Trump durante as eleições “*Make America great again...*”. Vejamos:

A5: no primeiro, você é uma desgraça pra sua família não combinou aí. E ficou feio. E no geral não foi muito engraçado. Só tem o fundo verde aí, mas nada

A4: no segundo, esse é o guarda lá, o japonês da federal?

A2: parece né

A9: geralmente eles pegam umas imagens comuns e repetem, só muda a frase, esse rosto também é conhecido

A1: eu gostei mais do terceiro, aí que fofinho! Olha a cara dele!

A5: tem uns que são meio pesados, racista né tia?

T: você achou esse racista?

A4: não, é bonitinho

A5: o que que quer dizer?

T: you mean to tell me, voce quer dizer que

A8: você planeja desperdiçar a comida?

A5: então tá certo, isso que eu entendi mesmo, tipo o menininho é negro, daí você chega e fala oh você tá querendo jogar o resto da comida fora? Fica parecendo que ele tá com fome e quer comer o resto.

A2: é pode ser

T: confesso que eu não havia olhado por esse lado

A1: ah é exagero ver racismo aí, ele é super fofinho

A4: também acho, fora da casinha, não vamo forçar a barra

A3: ele tem uma cara engraçada, um olhar de suspeito

A9: o quarto é cômico e crítico, a cara dele é engraçada, e a frase ajudou muito. Descreveu a cara dele.

A6: esse cara é do filme, ele é viralizado, existem trocentos memes com ele

A8: o outro é crítica aos americanos, eles se acham os donos do mundo, os mais poderosos... mas desperdiça 40% da comida

A1: a gente estudou na aula de geografia as eleições nos EUA, e tinha o discurso do Trump de falar que queria fazer a América grande de novo

T: verdade, ele falava em make America great again

A2: acho que a cara dele já enjoou aí ficou batido o meme. Perde a graça

T: e o quinto?

A3: aí meu Deus, Ryan Gosling

A4: de onde ele é famoso?

A3: de Hollywood. La la land

A4: hey girl, respect your food. Don't waste it. Um cara lindo desse, qualquer coisa que ele pedir, eu faço. Pra mim esse foi o melhor

A8: esse eu não curti muito não

A10: também não curti a cara dele

A8: nem é porque ele é feio não. É porque forçou na cara, ficou estranho. Tinha que ser mais suave. Não ficou espontâneo.

A3: não foi engraçado, mas ele pedindo a gente faz

A2: Esse do Matrix podia por uma coisa mais descontraída

A6: mas é o cara de Matrix, ele é fodão, ele é capaz de tudo

A4: é o poderoso, o rei das tecnologias, vindo dele dá medo

A6: dá um tom de ameaça. Não votaria nesse

A5: o último é muito bonitinho, eu gostei desse

A4: é um urso?

A9: parece um porco misturado com bicho preguiça

A2: a cara de piedade dele, ficou legal com a frase, depressão, porque a gente joga comida fora todo dia.

A3: esse é triste, mas faz pensar, e o bichinho é bonitinho

T: mas então, qual foi o melhor meme?

A1, A2: o do menininho

A3: o do Ryan

A4, A7, A9: é o do menininho, a cara dele é massa

A5, A10: o do ursinho

Ao término desta aula, a tarefa de casa dos alunos seria criar um meme também relacionado ao tema das últimas aulas. Esse meme deveria ter ao menos uma frase em inglês, visto que almejava que eles produzissem algo praticando a língua alvo. Para a confecção dos memes, foram apresentadas aos alunos algumas sugestões de *sites* que poderiam ser usados. Desse modo, tal atividade contemplava as três dimensões dos letramentos apontadas por Lankshear, Snyder e Green (2000): a operacional (competência em usar a ferramenta); a cultural (capacidade de construir sentidos para o texto em contexto cultural), e a crítica (conscientização sobre como as leituras do texto são socialmente construídas). Alguns desses memes podem ser observados logo a seguir:



Figura 53. Criação de meme 1



Figura 54. Criação de meme 2



Figura 55. Criação de meme 3





Figura 56. Criação de meme 4



Figura 57. Criação de meme 5

Em suma, os alunos conseguiram produzir memes criativos e demonstrando compreensão da atividade proposta e do gênero e temas estudados nas últimas aulas. Eles comentaram ainda que gostaram de criar seu próprio meme e já haviam demonstrado entusiasmo com a atividade quando ela foi proposta e a ferramenta apresentada. Mais que isso, nesses textos, por meio do arranjo de palavras, imagens e diagramação, eles demonstraram capacidade de compreensão e produção de sentidos por meio da língua (ROJO, 2012). Os memes foram produzidos em casa e enviados por *email*. Cada aluno recebeu individualmente, também por *email*, um *feedback* com comentários gerais e correções gramaticais sobre sua produção. Alguns memes tiveram pequenos erros linguísticos. De modo a evitá-los, eu poderia ter pedido que os alunos me mostrassem as

frases primeiro, assim depois de corrigi-las eles poderiam montar o meme. Contudo, não classificaria esse ponto como uma falha, visto que o objetivo primordial da atividade que era a produção de sentidos por meio da língua foi atingido. O importante é que esses erros não sejam ignorados. Daí a necessidade de que recebam *feedback*, e compreendam os erros, esclarecendo suas dúvidas em relação à língua.

A última parte da aula evidenciava atividades de compreensão auditiva associadas à leitura e interpretação de texto. Embora o problema do desperdício de comida já tivesse sido abordado anteriormente, gostaria de mostrar como esta pode ser uma questão enraizada culturalmente. As atividades eram sobre um festival espanhol “*La Tomatina*”, uma espécie de guerra de tomates realizada anualmente. Minha intenção era trazer algum episódio famoso e polêmico envolvendo o desperdício de comida para ver a reação dos alunos. Inicialmente, foi exibido o banner do evento e procuramos saber se os alunos já tinham ouvido falar sobre ele. Então, foram projetadas algumas curiosidades, em inglês, sobre o evento, e cada aluno deveria ler uma frase para a turma. Os alunos assistiram a um vídeo<sup>19</sup> com uma matéria veiculada por um telejornal britânico com áudio e legendas em língua inglesa. Algumas questões foram propostas:

- 1) *What is your opinion about “La Tomatina” Festival?*
- 2) *Would you like to participate in this festival?*
- 3) *Can you imagine this kind of festival in Brazil?*

---

<sup>19</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=xdMzMdfDJ1A>



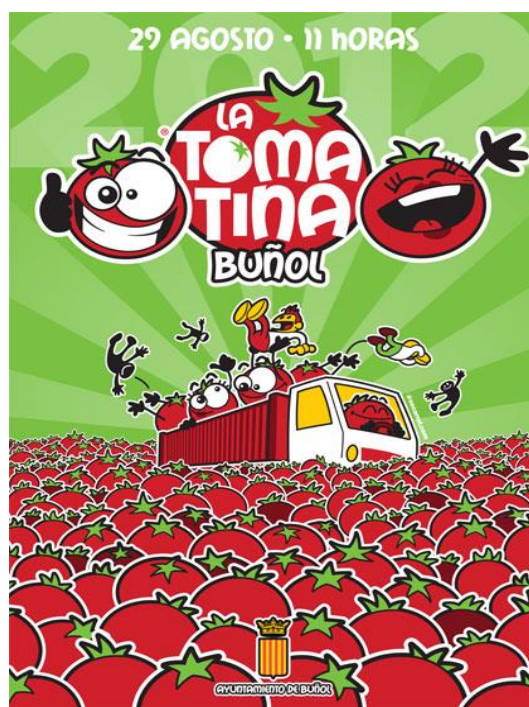


Figura 58. Banner do festival



Figura 59. Vídeo sobre o festival

Nenhum dos alunos havia ouvido falar do festival e ficaram surpresos. Alguns se mostraram indignados, outros animados com a ideia. Eles ficaram bem atentos ao vídeo. A maioria dos alunos é contra o evento, principalmente, pelo desperdício, como bem resume A3: “Estaria compactuando com o desperdício”. A aluna parece refletir sobre sua participação com algo que feriria sua consciência sobre o desperdício que está acontecendo ali. Porém, alguns reconhecem que o evento atrai dinheiro para a cidade por causa dos turistas. Eles também relacionam a ideia apresentada com a realidade no Brasil,

citando um evento típico da região nordeste. O que se destaca nesse trecho é como a turma analisa pontos de vistas diferentes e questiona até que ponto é plausível promover ou participar de um evento que promove diversão às custas de desperdício. Reconhecem que o evento acaba gerando despesas para as entidades públicas, como no processo de limpeza. Logo, é também uma circunstância que acaba afetando toda a comunidade, e requer a preocupação de todos enquanto cidadãos. A seguir, são transcritos alguns trechos do debate sobre os insumos apresentados:

T: What is your opinion about “La Tomatina” Festival?

A1: nossa... tudo isso em vermelho é tomate?

A3: nossa senhora, muito desperdício de comida, 145 mil kg de tomate

A5: gostei tia, divertido, vamos lá pra esse lugar

A2: eu não, nossa, ridículo

A3: eu achei um desperdício de comida à toa

A5: à toa nada, vai que é tomate podre

A9: pela foto, o tomate inicial aí tá bonito, não parece ser pobre não

A3: pior ainda, você vai sair de lá fedendo

T: o que vocês acharam da ideia do festival?

A5: eu gostei

A9: gostei também, se atrain 50 mil pessoas, o povo gosta uai, tem turismo e tal

A1: eu não, nojento

A6: isso é um desperdício de tomate, gasta a toa. Isso poderia ser usado pra alimentar as pessoas

A9: eu gostei também, pode ser tomate não comestível

A3: mas são 145 mil kg, acho difícil isso tudo não ser comestível

A2: e se eu chegar lá, pegar o tomate e levar pra casa?

A5: o que eles fazem com esse dinheiro?

T: ai não sei ao certo. Mas é da iniciativa privada, não é um evento público, do governo, então é como uma agência que organiza um show aqui, por exemplo, eles fazem o que quiserem do dinheiro arrecadado, e 50 mil pessoas, 10 euros o ingresso, dá dinheiro.

A5: nossa 500 mil euros? Meio milhão

A4: então, o dinheiro é privado, mas é feito na rua, vocês viram como que fica a rua? Imunda, daí a prefeitura que limpa, já é gasto público.

T: verdade. Mas se atrain tanta gente assim, tem que pensar que o turista gasta com hotel, alimentação, também, passeios, tem essas coisas né. Atrain um dinheiro pra cidade também.

A4: é, pra cidade compensa então.

T: vocês já viram uma guerra de comida semelhante no brasil?

A3, A6: não

A11: no nordeste tem, no fim do carnaval, em Fortaleza, tem guerra de farinha

A3: mas farinha é pó

A11: isso mesmo, põe óculos pra proteger o olho, o resto é sujeira

T: você participaria de um evento desse?

A3: eu não, é muito desperdício, não pagaria por isso. Estaria compactuando com o desperdício

A5: eu participaria

A1: muito caro, não iria pagar pra ir

A2: 10 euros é quantos reais?

T: uns 40 reais

A4: no Brasil tem essas coisas também que a pessoa faz aniversário e você joga ovo e farinha

A9: quando entra na universidade

A8: é, mas não joga toneladas né, 145 mil kg

A3: mas já é um desperdício

Excerto 27

Por fim, foram utilizadas opiniões de leitores, tanto a favor quanto contra o evento, as quais foram postadas em um *site* que noticiava o evento. A opção por trabalhar com opinião de leitores se justifica pelo desejo de diversificar os gêneros abordados em sala de aula, já que eles já haviam lido reportagens. Ademais, esse gênero facilitava a divisão dos alunos em grupos para provocar a argumentação a favor ou contra. Como as opiniões eram textos curtos, eles também eram textos mais fáceis para os alunos interpretarem. Os alunos foram divididos em pequenos grupos, e cada grupo deveria ler a opinião de um leitor sobre o evento e se posicionar, dizendo se concordavam ou não. Como ressalta Dias (2012), todo e qualquer texto é produzido sob o ponto de vista de quem o cria e dos interesses sociais, econômicos e culturais que representa. Textos não são neutros e são sempre fontes de poder. Se, por um lado, as mensagens não são neutras do ponto de vista de quem as produz, por outro lado, a compreensão delas é influenciada por quem as ouve ou lê e acaba sendo impregnada dos valores, pontos de vista sociais e culturais e crenças durante o processo de construção do seu significado. Segundo a autora, “isso significa que o letramento crítico subjaz o processo de compreensão e produção de textos” (p. 865):

T: group A

A9: a pessoa acha que a tomatina é um desperdício de comida, que é não ético celebrar isso enquanto muitas pessoas passam fome. E essa comida podia ajudar pessoas em algum lugar no mundo a ter o que comer, pelo menos por um dia. Faz sentido o que ele fala, esse tomate podia matar a fome de muita gente. Então, é antiético

A3: mas também é complicado falar, porque teria que transportar esse tomate pra longe também, perde fácil, sei lá

T: all right, letter B.

A11: A pessoa é a favor, porque o festival é parte da cultura e atrai muitos turistas pra uma cidade pequena. É diversão. A gente acha que esse cara é super individualista, porque ele pensa só nele. Existem outros meios de diversão sem precisar desperdiçar.

T: great, letter C.

A8: o nosso leitor fala que é a mesma coisa com uma piscina, aquela água também poderia ser usada em lugares que falta água, e você tá gastando só pra se divertir. Ou as abóboras no halloween ou as árvores de natal, os pinheiros que são cortados, é desperdício também. Que o povo é moralista e precisa se divertir mais

A4: nossa comparar com água na piscina foi longe hein

A6: não é água potável

A8: uai, é só tratar, faz sentido o que ela fala

A7: tem lugar que falta água pra irrigar as plantações, seca mesmo

A5: mas ainda não acho a comparação boa, não é 145 mil kg

A1: mas quantos litros de água tem uma piscina? Pensa num clube, gasta muito mais.

A5: ai não sei. Mas deve aproveitar a água depois, o clube.

T: lettter D

A6: Ele fala que são usados os tomates que não são aprovados para o mercado nacional, são muito pequenos ou muito moles, já passaram do ponto, tá muito maduro ou pobre. Não são bons pra venda e consumo. Aí ele diz que a questão é, será que eles selecionam somente estes? E é verdade, não dá pra saber se é só tomate ruim, pelas fotos do início, parecem bons.

A4: pode não ser bom pro comércio, mas pra criança que está na África com fome, serve. Olha o Ceasa aqui em Uberlândia, o que não é vendido no fim do dia, eles dão.

A1: sim, mas como é que você tira esses tomates do interior da Espanha e manda pra África? Tem gasto, e tomate é perecível.

A4: mas lá na Espanha mesmo, não tem mendigo? Ninguém com fome? Orfanato, asilo, pra doar?

A5: eu duvido que eles vão selecionar. Eles vão catar um monte de tomate e botar no caminhão. Seria muito trabalho pra nada.

Excerto 28

Notamos que colocar os alunos em pequenos grupos para ler os textos foi uma estratégia que funcionou em termos de aprendizagem de língua inglesa, considerando-se que os textos eram um pouco difíceis para o nível básico de proficiência da maioria dos alunos. Com a ajuda uns dos outros, do professor e do dicionário, eles conseguiram interpretar as opiniões sobre o festival. Eles se mostraram contra o desperdício que esse evento traz e concordaram que ele pode ser antiético. É curioso notar como os alunos sempre se lembram primeiramente da África quando discutem questões ligadas à fome. Parece que eles não consideram que seu país esteja também numa situação delicada, talvez por não vivenciarem tão de perto essa situação, ou porque certas coisas acabam ficando normalizadas com o tempo e se tornam invisíveis. Instigar os alunos a desmistificar estereótipos é também um dos desafios do trabalho sob a perspectiva dos multiletramentos críticos.

De modo geral, creio que nesta unidade temática, além de aperfeiçoar seu conhecimento linguístico, os alunos puderam usar a LE para desenvolver seu letramento e pensar questões que envolvem como agem ou agiriam em comunidade em relação ao problema na fome, tanto em situações reais ou futuras, seja no micro ou no macro contexto.

### 3.2.4 A lesson on “Equality”

Na quarta aula, o tema escolhido foi “*Equality*”. Nesta aula, com a autorização da professora da turma, tivemos a oportunidade de escolher livremente qual temática seria abordada na aula. Pelo fato de a igualdade ainda ser uma realidade distante no país, achamos pertinente trazer o assunto para a sala de aula a fim de permitir que os alunos pudessem analisar e refletir sobre esse cenário. Como aponta Freire (1987), ao investigar assuntos que constituem problemas reais para pessoas tentando negociar seu lugar no mundo, conceitos como desvantagem, comunidade e igualdade são centrais, visto que podem ajudar a compreender como a sociedade funciona e o que pode levar à mudança. Nessa unidade temática, composta por duas aulas, foram focalizados o tema igualdade, o gênero textual tirinhas e o uso de verbos no passado, este último diz respeito ao conteúdo programático da turma, e os alunos já estavam estudando nas últimas aulas. Desse modo, em todas as aulas ministradas, segui os mesmos moldes, um tema, um gênero e um tópico gramatical.

Iniciamos a aula focalizando igualdade de gênero. Exibimos imagens de alguns brinquedos e pedimos que os alunos classificassem quais eram para meninas e para meninos. As imagens e um trecho da conversa podem ser lidos a seguir:



Figura 60. Brinquedos

P: guys, look at these toys. Are they for boys or for girls? Why?

A1: o da esquerda é boys, da direita pra girls.

P: por quê?

A5: porque é bem machista, as coisas de menina têm que ser tudo rosa. E as que são pra consertar algo, que tem super-herói ou carro, aí as lojas vendem como coisa de menino.

A8: é como se mulher não tivesse inteligência pra dirigir carro e consertar as coisas e homem não pudesse cuidar de criança e atividades domésticas.

A3: é machista

A4: mas é porque as meninas gostam de cozinhar, e de ter bebê, filhinho, Barbie, etc. E homem aranha essas coisa é menino que gosta.

A5: ah isso é machista. Porque rosa tem que ser de menina?

A9: machista. Homem-aranha é menino, por quê?

A4: porque ele é homem uai.

A5: ah e se o homem-aranha fosse rosa. Vai continuar sendo de menino?

P: quem dita essa regra?

A12: a sociedade capitalista.

A3: a sociedade já vende assim. Você já cresce achando que é aquilo. Mas é culpa dos pais também, que já compram brinquedo direcionando assim.

P: meninos, vocês já ganharam algum desses brinquedos ditos femininos na infância? Meninas, vocês já tiveram algum desses aqui?

A1: eu nunca ganhei, mas como tenho um irmão homem, eu brincava com as coisas dele, sem problemas

A6: a sociedade, ela cria as crianças, ela cria a menina pra cuidar da filha, da casa, e o homem pra ser esse cara que resolve tudo

Excerto 29

Dando continuidade à discussão, apresentamos as imagens a seguir, que retratam situações em que meninos e meninas brincam juntos com brinquedos diversos,

comumente atribuídos a determinado sexo. Então, perguntamos se eles já tinham visto essas cenas:



Figura 61. Toys

P: have you seen these images once in your life?

A3: nunca

A6: mas bem que seria massa. Essa imagem de menino e menina brincando juntos é a melhor imagem. E com brinquedos que já tem com o estereótipo é pra menino, é pra menina...

A8: mas pensa, você tem uma aniversário de criança pra ir nesse fim de semana, você tem coragem de levar um laptop rosa desse para um menino, por exemplo?

P: eu? Não? Porque eu confesso que tenho medo dos pais ficarem ofendidos.

A3: a própria criança não vai querer, ela vai jogar fora e falar isso é de menina, já é condicionada assim

A6: e o pai vai falar, você está achando que meu filho é gay? Quer ensinar ele a ser gay? É difícil, povo pensa assim. A criança talvez pela idade nem julgue.

A9: isso é verdade, pode acontecer. Uma vez chegou uma amiga da minha mãe lá em casa com um menino de uns 3 anos. Daí tinha um pacotinho com um resto de balão rosa que sobrou do aniversário da minha avó, eu achei que ia agradar e peguei esses balão e enchi pro menino e fomos brincar, a mãe dele achou ruim, eu fiquei sem graça. A própria mãe, com essas besteiras. E o menino brincou todo feliz, a criança é pura, depois que entram essas coisas na cabeça dela.

A8: o capitalismo impôs uma coisa pra mulher, e uma pro homem.

P: engraçado vocês falarem da cor, porque pra roupa já melhorou né? Homem já pode camisa rosa essas coisas.

A1: é, eu tenho.

P: meninas, alguma vez você já teve vontade de brincar com carrinho, por exemplo, e alguém te reprimiu? Não isso aqui não é para você.

A1: não, não lembro

A4: acho que não

A1: porque menina que tem que ter boneca? Pra aprender a ser mãe? Porque ela que engravida? A criança tem que ter pai também.

A3: se você chega no shopping e fala ah eu vou num aniversário, de uma menina de 5 anos... o vendedor já te direciona para aquele lado...

A7: de cozinha assim eu já brinquei de fazer comidinha e tals. Brincava com minhas irmãs, uma era a mãe, outra a filha e eu era o papai. Mas nunca ganhei um presente do tipo, e meu pai iria achar estranho mesmo.

Excerto 30

Como pode ser observado, a discussão da turma gira em torno do estereótipo que circula de que há brinquedos distintos para meninos e meninas. Um dos pontos levantados é o preconceito que existe na escolha de brinquedos. Algumas atividades, tais como dirigir e consertar equipamentos exigem mais capacidade intelectual e por isso são atribuídas a meninos, e atividades com bonecas-bebês e atividades domésticas, tais como panelas e vassouras são atribuídas a meninas como se elas fossem as responsáveis por cuidar da casa e dos filhos. Os alunos apontam a sociedade capitalista como fonte desses estereótipos que faz com que nós já crescamos moldados a pensar de tal forma. Kubanyiova (2017) defende que oportunidades de aprendizagem da língua emergem da interação entre professores e alunos por meio de discussões em sala de aula. Várias questões sociais, políticas, linguísticas, psicológicas e identitárias influenciam a participação dos alunos em sala de aula. A autora defende que, por meio dessas interações com a turma toda, os alunos são convidados a expandir, elaborar ou clarificar suas contribuições e surgem oportunidades de produção de sentido, como pode ser percebido nos excertos apresentados. A autora defende uma visão de aprendizagem como participação (*learning as participation*) e não apenas como aquisição de conhecimento.

Embora essas interações ocorram em língua materna porque os alunos são iniciantes na língua inglesa, eles estão interagindo com os textos em LE. Ademais, acredito que a aprendizagem da LE não ocorra apenas por meio da interação oral na LE. Assim, poderá chegar o momento em que os alunos conseguirão se expressar e argumentar por meio da LE, e essas interações iniciais terão funcionado como ponto de partida. Além disso, essas interações podem levar a um outro tipo de participação na vida cotidiana, fora da sala de aula.

Na sequência, exibimos alguns slides com definições de “*gender equality*” e “*sexism*”, a fim de que os alunos pudessem entender suas distinções e iniciar a discussão sobre esses tópicos pensando em seus contextos locais. As questões sugeridas e alguns trechos da discussão são apresentados a seguir:



- *Do you think man and woman have equal rights in Brazil? Yes/No?*
- *Give examples of discrimination against woman in your country.*
- *Do you have brothers/sisters?*
- *Do you see any difference in the things you and your brother/sister can or can't do?*
- *What are your father and your mother roles in your house?*
- *What can we do to achieve gender equality?*

P: guys, *do you think man and woman have equal rights in Brazil? Yes/No?* Homens e mulheres no Brasil, vocês acham que eles têm os mesmos direitos?

A1: não

P: levanta a mão quem acha que eles têm os mesmos direitos? (todos levantam)

A5: na lei tem

A7: devia ter, mas não tem

A8: mulher ganha menos, às vezes no mesmo cargo

A4: homem servindo o exército, só homem que tem que servir, tem país que mulher pode também, em Israel é obrigatório. Eu acho que se é pra ser igual, vamos ser igual, homem e mulher servindo o exército. Tem mulher que quer ter igualdade de direitos, mas tem que pensar nos deveres também.

A1: mas tem os limites de cada um. A resistência que o homem tem é diferente. Tem que ser um trabalho proporcional.

A4: pode até ser. Mas tem que pensar em direitos e deveres também.

A7: no futebol, é esporte pra homem. A Marta, vários anos seguidos, a melhor jogadora do mundo. O salário dela é menor que qualquer jogador da primeira divisão do Brasil, qualquer um. Tem valor nenhum.

A5: roupa assim tem julgamento. Tipo mulher sai da rua com roupa curta, e homem para pra mexer

A2: piada de pedreiro

A5: tem aquela coisa de falar que tá pedindo pra ser estuprada. Homem não tem isso. Sai de roupa curta, sem camisa.

A6: até aqui na escola, menina vem de bermuda curta eles barram. Às vezes tem menino com short menor e não barra. É diferente.

Excerto 31

Como pode ser observado, os alunos discutem que, diferentemente do que é expresso na lei, não existe igualdade de direitos entre homens e mulheres no Brasil, e sentem que mesmo na escola, os meninos têm alguns privilégios a mais que as meninas. Portanto, essa desigualdade é algo que eles já vivenciam apesar da pouca idade. A4 tem uma postura de defesa de igualdade de direitos mas também de deveres, ao citar, por exemplo, o serviço militar obrigatório. Ao debatermos como atingir igualdade de gênero, as sugestões da turma giram em torno da convivência familiar e como isso pode repercutir na vida do adulto. Como afirmam Cervetti et al. (2001), faz parte dos letramentos a formação de um mundo mais justo, através da crítica aos atuais problemas políticos e sociais e, notoriamente, da proposição de soluções. Vejamos:

P: como nós podemos atingir igualdade de gênero?

A2: ah isso é complicado. Mas tem que começar desde criança. Se não ensinassem uma imagem fixa desde pequenos, a gente não ia crescer já com esse preconceito na cabeça e achando que tudo que tá acontecendo é normal

A5: os pais tem que ter uma visão clara assim, pra deixar seus preconceitos de lado, porque acabam passando pras crianças

A8: essa coisa dos brinquedos mesmo. Se você der de presente pra um menino um brinquedo que é dito de menina, os pais podem se ofender. Os pais deviam dar todo tipo de brinquedo pras crianças

A11: é os brinquedos é uma boa. E a gente aceita as coisas que a sociedade capitalista vende também.

A9: em casa os pais podem ajudar combatendo esses estereótipos também com as tarefas domésticas. Lá em casa meu pai e minha mãe, é tarefa de todo mundo lavar louça, banheiro, fazer café, e tals.

A12: lá em casa, somos três, tem menino e menina, minha mãe obriga todo mundo a lavar louça, arrumar a cama... não é só mulher não. Mas tem coisa assim, a menina pra sair com as amigas tem que pedir, a mãe leva e busca. O menino não, só avisa e sai de casa. É mais livre. Essas pequenas coisas do dia a dia podem fazer diferença lá na frente.

Excerto 32

A seguir, exibimos a seguinte imagem, e perguntamos aos alunos qual a diferença entre igualdade e equidade:

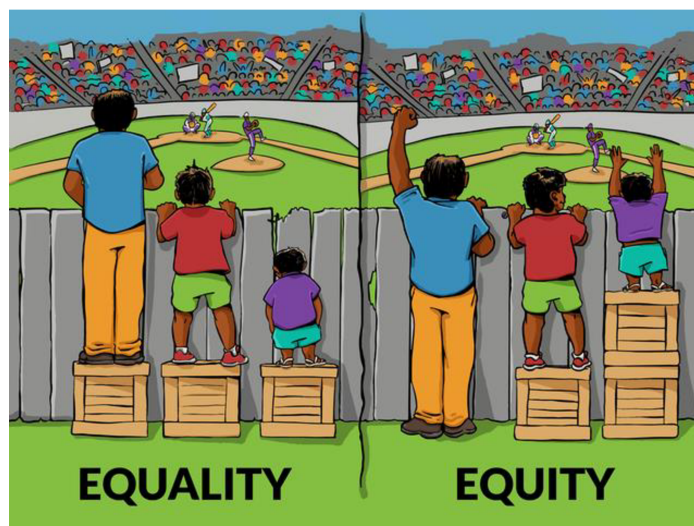


Figura 62. *Equality x Equity*

P: what is the difference? Equality versus equity?

A2: pela imagem é tipo, tá rolando um jogo aí, e tem três caixas da mesma altura pra três pessoas assistirem, sendo que duas não conseguem ver direito, isso é igualdade. Então, o mais justo é cada um com uma caixa do tamanho que precisa. O mais alto nem precisa de

caixa, daí ficam duas pro menorzinho e todos podem ver. Esse é *equity*. Como fala em português?

A5: qual a tradução?

P: equidade

A2: no primeiro, você dá a mesma oportunidade para todos. No segundo, você dá oportunidade baseado nas condições de cada um pra que seja de fato igual.

A5: então, oferecer igualdade nem sempre resolve o problema. Isso lembra essas cotas pra aluno de escola pública. Ou umas imagens que rola na internet de uns jovens em escola top e outros quebrando pedra, trabalhando no nordeste e fala que todos tem oportunidades iguais.

Excerto 33

A exibição da charge atingiu seu objetivo que era levar os alunos a refletirem sobre igualdade e se essa pode ser alcançada (e como). Como afirmam Baker et al. (2004), no centro da educação baseada nos princípios do letramento, está o conceito de igualdade, uma das bases do igualitarismo e da ordem social democrática. Igualdade é a ideia de que todas as pessoas têm igual valor e importância. Igualdade ajuda as pessoas a exercerem o direito de escolha e liberdade, impacta no desenvolvimento pessoal e contribui para a evolução de valores culturais. Desse modo, segundo os autores, a educação voltada para o letramento crítico é mais que aprender a ler e escrever, é aprender sobre direitos humanos, liberdade, desenvolvimento pessoal, capital cultural e justiça. Talvez tivesse sido interessante aprofundar a discussão em torno da questão das cotas para alunos de escolas públicas, citadas por um dos alunos. Seria oportuno averiguar se eles concordam ou não com o sistema de cotas, com quais deles e, se em seu papel de aluno de escola pública, estariam dispostos a se candidatar a alguma dessas cotas.

Dando continuidade à aula, enfatizamos o gênero textual tirinhas. Perguntamos aos alunos:

- *What is a comic strip?*
- *What are the characteristics of a comic strip?*
- *Do you read comic strips?*
- *Give examples of comic strips and famous characters you know.*

Exibimos algumas tirinhas e pedimos que os alunos as comentassem. Tal atividade foi inspirada em Mattos e Valério (2010), que afirmam que esse tipo de interação com o texto, a fim de extrair dele intenções, discursos e oportunidades de mudança propicia a

expressão de criticidade dos alunos. Ainda, segundo Soares (2009), cabe ao leitor interagir com o texto de forma a pontuar, questionar e até mesmo interferir em questões socioculturais que ele traz de forma implícita ou explícita, visando à transformação desse indivíduo em nível local e global. Alguns trechos da discussão podem ser lidos a seguir:



Figura 63. Tirinha 1<sup>20</sup>

A7: é uma família, e ela que cozinhou e cuidou da casa, das crianças. Aí acontece alguma coisa e ele reclama, o que você fez? Eu fiz tudo... ele fala que ele teria ajudado se ela tivesse pedido. Fica parecendo que a obrigação é dela e que ela tem que pedir ajuda pra ele. Não entende que a obrigação é dos dois.

A2: isso é muito comum de ver.

A4: é igual quando o casal tem um bebê e aí pergunta pra mulher se o marido ajuda. Ele não tem que ajudar, ele tem que fazer a parte dele. Ser pai.

A9: é. Hoje em dia meu pai ajuda, mas quando eu era menor, minha mãe vivia reclamando.

A1: falta conscientização do homem, eles ainda têm essa coisa do que é tarefa da mulher. E muita mulher aceita também. Quanto mais aceita, mais folgados os caras ficam.

Excerto 34



Figura 64. Tirinha 2

Um trecho da interação é reproduzido a seguir. Esse trecho exemplifica bem como a gramática pode ser tratada de forma contextualizada. A4 corrige A11 quanto ao sentido da tirinha ao alertar a colega quanto ao uso do verbo no passado que descreve uma

<sup>20</sup> Fonte: <https://www.theguardian.com/world/2017/may/26/gender-wars-household-chores-comic>

situação já ocorrida e não futura como A11 acreditava, isso mostra que mesmo interagindo em LM os alunos estão aprendendo sobre a LE:

A4: essa foi engraçada. O cara fala pra menina que ela é muito esperta pra uma menina, ela fala que é muito forte para uma menina também.

A11: dá a entender que ela vai bater no moleque né

A4: na verdade tá no passado, I showed him. Ela mostrou pra ele que também é bem forte pra uma menina, e ainda esfrega as mãos. Ela deve ter batido nele e tá contando pro pai.

Excerto 35



Figura 65. Tirinha 3

Vejamos um trecho da discussão sobre a tirinha acima, em que os alunos comentam sobre como a mulher é vista no mercado de trabalho, revelando o preconceito com que é tratada:

A4: nessa tirinha o jeito de falar já escapuliu o preconceito. Voce não é o homem certo pra esse trabalho. Primeiro que o certo é ser homem. Nem fala das qualificações dela.

A13: Não aceita porque é mulher. Tem nem justificativa. Isso é sobre a desigualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho

A1: se não vai contratar porque é mulher, nem deveria ter deixado ela fazer o processo seletivo. É simples. O que é paia é fazer a pessoa perder tempo.

Excerto 36

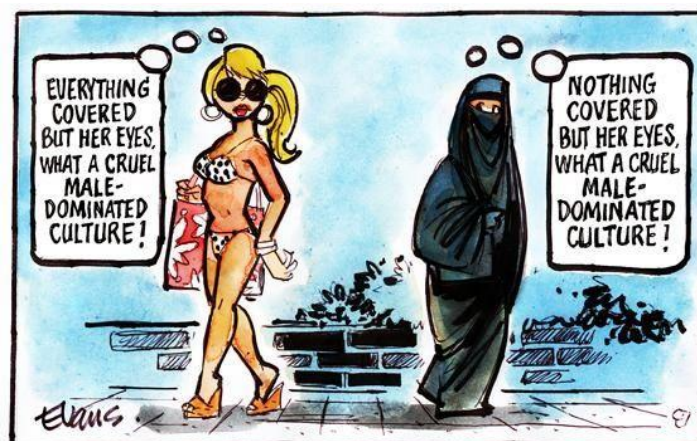


Figura 66. Tirinha 4

A seguir, os alunos expõem seu entendimento sobre a tirinha acima e abordam a diferença cultural que separa as duas mulheres:

A9: ah esse daí é pra mostrar povo de cultural oriental e ocidental, uns cobrem tudo, outros cobrem quase nada.

P: qual a diferença de ponto de vista aqui?

A11: eu não entendi

A3: que elas tão se criticando?

A9: uma acha que a cultura da outra é machista?

A1: para quem já cresce numa sociedade em que a mulher é vista assim sempre, ela acha que isso que é o normal, e que o outro que é absurdo, sair na rua só com os olhos tampados. E a outra acha um absurdo ter que se tampar toda.

A11: ah tá

A7: nossa naquele calor que faz lá.

A4: mas aqui a mulher usa biquini ou roupa aberta porque ela quer, lá nesses lugares, a mulher pode escolher ou ela é obrigada a a usar desse jeito? Porque aí é uma sociedade que os homens mandam mesmo.

A7: Se ela usa porque quer, ok, se ela usa porque é obrigada, é diferente, se ela usa porque quer, é a crença dela, aí tudo bem. A cultura modera a nossa cabeça. Mas aí entra a questão da religião deles também né.

A2: Eu acho muito sofrido, mas como elas vivem daquele jeito desde que nasce, elas devem ser feliz assim, não conhece outra realidade, acha é que a gente tá pecando.

A8: se for no carnaval não precisa nem por essas roupinhas, só pintar o corpo resolve.

Excerto 37

De acordo com Dias (2012), o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver. Acima de tudo, precisa interpretar textos multimodais e perceber suas lacunas, silêncios e tendenciosidade, ou seja, desenvolver o seu letramento crítico. Chama atenção a

interlocução em torno da última tirinha, na qual um dos alunos afirma que não entendeu a tirinha, e os colegas começam a explicar o que entenderam, o que parece ser esclarecedor para A11, de modo que eu não preciso intervir. A conclusão de A7 “se ela usa porque quer ok, mas se ela usa porque é obrigada, é diferente... a cultura modera nossa cabeça” é intrigante porque mostra seu reconhecimento de como a cultura influencia nossas ações e modo de pensar, bem como sua postura de que a cultura do outro, por mais que nos pareça incompreensível, deve ser respeitada. Ainda assim, eu poderia ter interferido quando ele cita a cultura e a religião como aspectos distantes um do outro, e quando A2 comenta “acha que a gente é que tá pecando”. Seria um momento oportuno para entender de que medo os alunos vivenciam e entendem o discurso da religião em relação à mulher e a si mesmos. Como pontua Morrell (2002) ao discorrer sobre o letramento crítico, aluno e professor aprendem um com o outro ao engajarem-se em diálogos autênticos que são centrados nas experiências da juventude urbana como participantes e criadores de discursos.

Na aula seguinte, exibimos uma tirinha sobre a vereadora Marielle Franco, que havia sido assassinada há pouco tempo. A tirinha foi originalmente publicada em italiano, e fizemos a adaptação para o inglês. Algumas perguntas foram propostas para a turma antes da discussão:

- *Who is Marielle Franco?*
- *What did she do?*
- *Why do you think she died?*

A1: ela era da política no Rio de Janeiro

A4: era feminista, vereadora, socióloga, um monte de coisa, e defendia classes sociais menos favorecidas

A3: ela carregava várias funções que são meio julgadas na sociedade, por isso quiseram matar ela, isso incomoda

A7: ela foi morta com um tiro no carro

A12: tem quem fale que ela foi assassinada por motivações políticas, tem quem fale que foi o povo da favela onde ela estava, que seguiu o carro, e tem quem diga que foi só mais um assalto no Rio que não era pra ser ela, era qualquer um no carro, só que o jeito que ocorreu ali, já na cara que queriam ela.

A8: começaram a criticar porque a morte dela teve muita repercussão, não falando que não foi um choque, mas porque isso acontece todos os dias no rio, tantas outras mulheres, e o dela teve mais barulho

A4: a arma que usaram era uma arma que só polícia poderia ter, e as câmeras da rua foram desligadas uns dias antes também, tem muita coisa estranha



## Excerto 38

O caso da morte da vereadora era recente e todos os alunos sabiam do ocorrido. A tirinha de Marielle Franco<sup>21</sup> foi exibida no *datashow* e também entregue impressa para os alunos pudessem fazer a atividade seguinte, escrever frases. Eles deveriam ler a tirinha e, em seguida, escrever as frases no passado. Desse modo, retomariamos o gênero e o tempo verbal estudados nesta unidade.

### ***For Marielle, a strong woman***

The history of Marielle starts  
in the Maré shanty town, 38 years ago...



<sup>21</sup> Fonte: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/rio-de-janeiro,italianos-homenageiam-marielle-franco-com-historia-em-quadrinhos,70002261484>



Figura 67. Tirinha 5

Em seguida, dividimos a turma em três grupos. Cada grupo recebeu uma tirinha<sup>22</sup> de Peanuts, clássico de Charles Schulz's, com os personagens Charlie Brown, Marcie, Lucy e Peppermint Patty, também conhecidos como a turma do Snoopy. O foco das tirinhas recaía sobre a questão da mulher e a igualdade de gênero na sociedade, notoriamente no que diz respeito ao esporte. Eles deveriam ler e interpretar a tirinha e depois explicá-la para a turma. De modo a ajudar os alunos com a leitura, abaixo das tirinhas, estava uma pequena lista de vocabulário com termos que julguei que poderiam ser novos aos alunos e, assim, dificultar sua compreensão. Aproveitamos a oportunidade para recordar com os alunos características deste gênero textual, retomando a discussão da aula anterior. Alguns trechos dessas discussões podem ser lidos a seguir:



Figura 68. Tirinha 6

<sup>22</sup> Fonte: <https://www.si.com/peppermint-patty-peanuts-charles-schulz-female-athletes>

A4: na nossa tirinha, uma menina chama a amiga pra jogar futebol, daí ela responde que não pode porque está tocando teclado. Aí ela pergunta, você sabia que as mulheres recebem só 21% do orçamento de bolsas para atletas na escolar? E ela continua tocando e bate a porta pra ela. Daí a menina vai embora cabisbacha e complementa que as mulheres só recebem 14% do orçamento operacional de esportes

A7: a gente discutiu que isso é o que acontece assim. No caso ela tá falando de mulher ser menos valorizada né. Enquanto tem umas que reclamam, vão atrás de falar pras outras, discutir e tal, tem umas que simplesmente não nem aí.

A12: é tipo, isso é problema seu. Eu gosto de tocar instrumento, você gosta de jogar bola, então isso não me atinge, não to nem aí

A7: e aí as mulheres deveriam se unir né

Excerto 39



Figura 69. Tirinha 7

A3: a nossa tirinha tem as mesmas personagens. Só que ela consegue tirar a amiga de casa pra ir protestar também. Daí ela fala pra um colega, que as mulheres não vão mais ficar quietas e que elas estão recrutando qualquer tipo de ajuda para conseguir igualdade nos esportes. Daí ele fala, mas que que a Lucy vai fazer pra ajudar? Daí a Lucy grita a palavra gritar e ele se treme todo de medo.

A5: acho que aí quer mostrar que o problema de uma mulher é problema de todas, e que elas tem que se unir pra lutar. E chamar os homens pra ajudar também.

A10: e tem uma ênfase de não se calar

Excerto 40



Figura 70. Tirinha 8

A2: o nosso continua a Marcie e a Lucy. Daí ela acha que ela estão fazendo progressos e que vai chegar o dia em que as mulheres vão ter direitos iguais. Daí a Marcie fala e quem se importa? Esporte não me interessa, eu não me importo.

A8: Daí ela fala, mas e os direitos das mulheres, daí ela fala que ela não é uma mulher também. Acho que ela quer dizer que ela ainda é uma menina, criança.

A6: acho que todas tem essa lição de moral de que não pode silenciar, nem cruzar os braços, tem que ir atrás. E a união faz a força.

A9: e ela tá falando de esportes, mas essas coisas aí, esse exemplo, pode ser aplicado a qualquer coisa na vida das mulheres, no mercado de trabalho, violência, agressão... a gente só importa quando é com a gente. Acho que essa é a mensagem

A11: e também lembra que não se pode ficar calado né. Muitas mulheres passam pelas coisas e ficam caladas tem que denunciar, protestar

A6: o medo acaba que impede né

Excerto 41

Os trechos de interações entre os alunos mostram que eles associam as tirinhas a problemas recorrentes a desigualdade do espaço da mulher em outras áreas e não apenas nos esportes. Em destaque, eles apontam a necessidade de que as mulheres não se cale e de que se unam para lutar por igualdade de direitos. Essas interações entre os alunos em sala de aula são de extrema importância, visto que, na atualidade, a aprendizagem de línguas acontece em diversas situações de interações sociais, sejam aquelas marcadas por injustiças, conflitos e violência, assim como aquelas caracterizadas pelo convívio em encontros humanos e atos amigáveis de conhecer o outro (KUBANYIOVA, 2018). Contudo, analisar essas interações dos alunos em sala de aula coloca desafios ao professor. Essas interações são mais ou menos importantes que ser capaz de produzir um texto, escrever frases em inglês, por exemplo? Elas também contam como aprendizagem? Essas questões serão retomadas ao fim desta seção.

Como encerramento da unidade temática, após termos trabalhado o gênero tirinhas e debatido o tema igualdade, pedimos aos alunos que produzissem uma tirinha abordando o mesmo tema. Sugerimos que utilizassem o site <http://www.toondoo.com/>. Exibimos o *site no datashow* e explicamos como fazer o cadastro gratuito e como utilizar algumas de suas funcionalidades. Eles deveriam apresentar a tirinha na semana seguinte.

A seguir, apresentamos algumas das tirinhas criadas pelos alunos. Na primeira tirinha, o aluno retrata um cotidiano em que a mãe divide tarefas domésticas entre os filhos, deixando a filha insatisfeita. A mãe pergunta para a filha se ela fez o “dever de casa”. Nesse ponto, cremos que o aluno usou o termo “*homework*” querendo se referir ao trabalho doméstico:

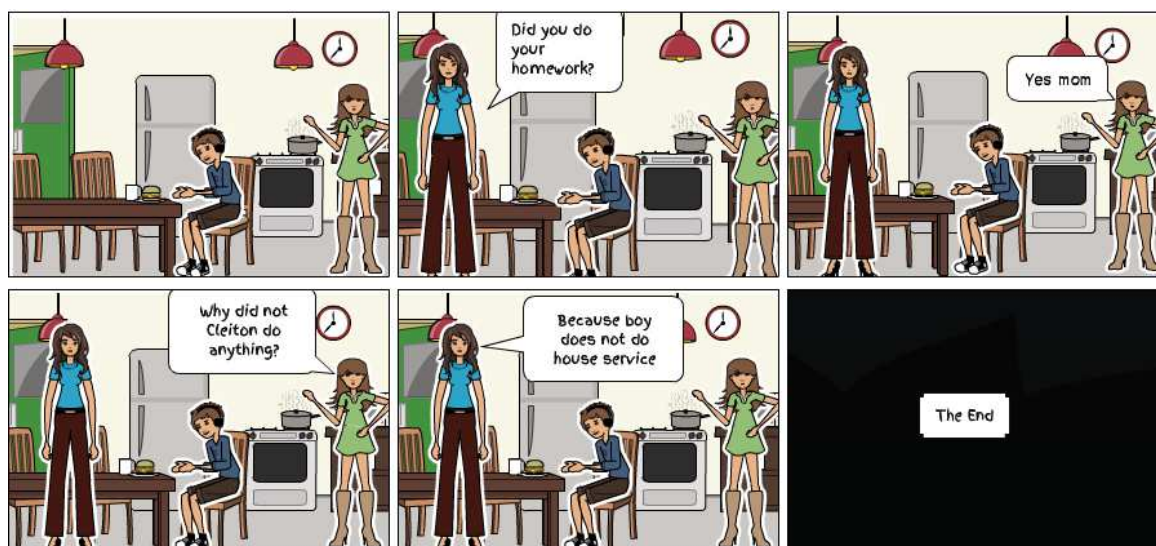


Figura 71. Tirinha produzida por aluno 1

Na tirinha a seguir, uma menina caminha em um cenário que lembra um parque, e diz que a sociedade sempre lhe disse que as mulheres são menores que os homens. A aluna parece ter usado o termo “*smaller*” no sentido de inferior, ou de menor importância. Na segunda cena, ela parece caminhar rumo à escola ou universidade e diz que hoje entende que eles estavam errados. Na última cena, ao entrar em uma sala de aula, ela diz que as mulheres merecem direitos iguais, e que ela irá lutar por isso. Parece que ao estudar, ter acesso a mais informações, ela se sente mais empoderada e ciente de seu papel social, demonstrando interesse em engajar na luta pela defesa desses direitos.



Figura 72. Tirinha produzida por aluno 2

Na tirinha a seguir, há uma clássica divisão de cores, menino de azul e menina de rosa. A garota segura uma placa que diz “homens e mulheres direitos iguais”. O garoto



então exige serviço militar obrigatório e o mesmo tratamento que ele teve no exército. Ao fim da tirinha, não sabemos qual a reação da menina. O aluno parece querer destacar que para haver direitos iguais deve haver também deveres iguais, uma questão que não foi levantada em nenhuma das outras tirinhas. Contudo, parece deixar de lado a discussão sobre igualdade e equidade, visto que não considera as possibilidades e condições físicas e biológicas de cada um, apenas exige os mesmos deveres.

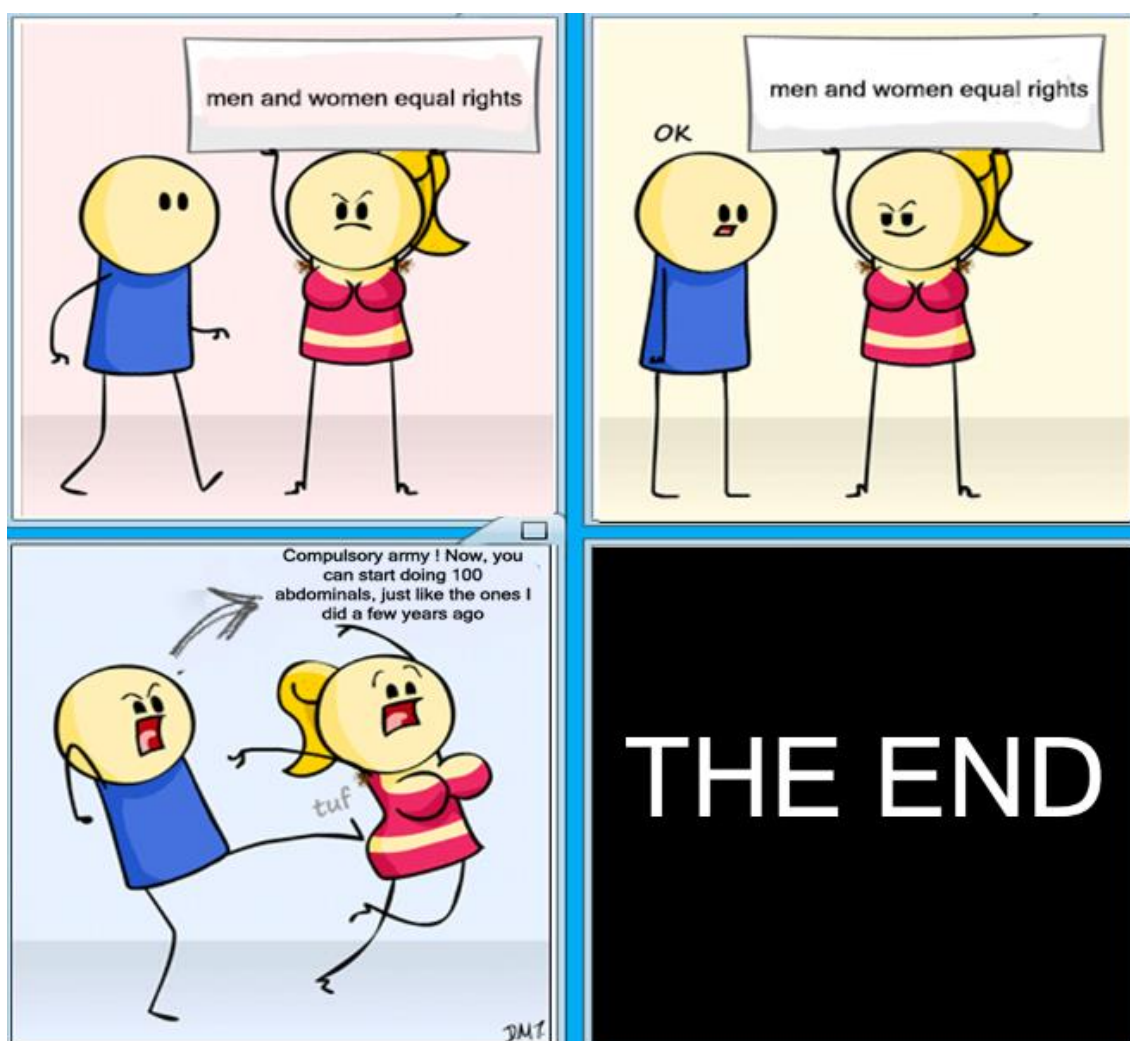


Figura 73. Tirinha produzida por aluno 3

Nesta tirinha, uma homem assedia uma moça. Uma senhora que observa a cena diz que assédio como este acontece todos os dias e que não podemos deixar isso acontecer, porque é errado. A fala da senhora resume a mensagem que a aluna parece querer expressar por meio da tirinha. No entanto, não sabemos se a senhora toma alguma

iniciativa. Então, a tirinha pode ainda representar a crítica de que muitas pessoas sabem que é errado e não concordam com o assédio às mulheres, mas não agem a fim de combatê-lo, o que acaba perpetuando a situação.



Figura 74. Tirinha produzida por aluno 4

Nesta tirinha, um homem afirma ser chamado de sexista, e declara que não o é. Em pensamento, sem dizer nada em voz alta que afirma que uma mulher andando sozinha na rua está pedindo para ser estuprada. O aluno parece mostrar que muitos homens são machistas no modo de pensar, mas não falam sobre isso abertamente. Além disso, pode haver discrepância entre o dizer e o agir, o que revela o alerta do aluno a como o preconceito, o machismo são expressos por meio da linguagem, que nunca é neutra:

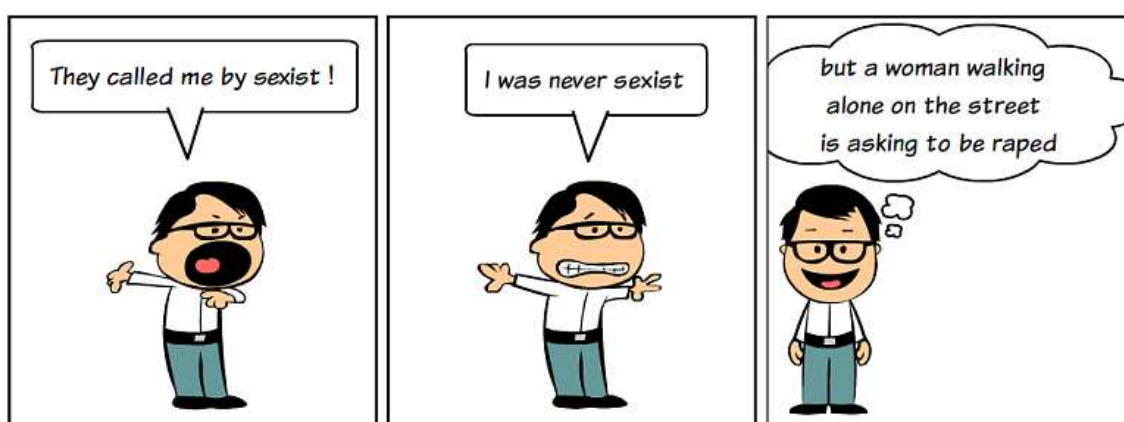


Figura 75. Tirinha produzida por aluno 4

As produções dos alunos nos mostram sua habilidade em produzir sentidos por meio da língua inglesa, usando recursos tecnológicos diversos e revelam sua criatividade e criticidade em torno do tema abordado. Ao observar essas produções dos alunos, penso “como saber se nossos alunos estão aprendendo?”. Se nos basearmos em Morrell (2009), se nos apoiamos numa pedagogia do letramento crítico, é preciso considerar que o aluno aprende a língua inglesa para participar mais efetivamente de sua comunidade, para perceber relações de poder e discursos vigentes, bem como para desenvolver sua criticidade e explorar seus próprios meios de exercer sua cidadania. Nesse sentido, precisamos expandir nossa visão para enxergar o que eles são capazes de expressar além do código linguístico e usá-lo corretamente. Segundo o autor, nossa postura como educadores pede que analisemos o engajamento dos alunos em práticas de letramento que lhes permitam exercer cidadania, identifiquemos as estratégias que eles estão usando para criticar e agir mais conscientemente no mundo social, sem deixar de lado o desenvolvimento de habilidades concretas ligadas à língua. Nas tirinhas anteriormente apresentadas, percebemos várias críticas dos alunos a discursos normalizados na sociedade, o que foi feito por meio da língua inglesa.

Tendo apresentado as unidades temáticas criadas e ministradas em sala de aula, retomamos a segunda pergunta de pesquisa, “Quais os desafios e as possibilidades da implantação de uma proposta visando ao desenvolvimento dos multiletramentos críticos dos aprendizes de língua inglesa no contexto apontado?”. cremos que o primeiro desafio que encontrei foi criar espaços para possibilidades de inserção de multiletramentos críticos. Neste contexto de ensino, assim como em outros espalhados pelos país, existem limitações contextuais ligadas, principalmente, a questões institucionais. Nisso referimo-nos ao conteúdo programático da escola, o qual delimitou o que devia ser trabalhado com os alunos e estipulou datas para que isso fosse feito. Outra questão é a pressão para que o livro didático seja usado como principal material de apoio nas aulas, e para que todas as turmas da escola caminhassem juntas e estudassem exatamente o mesmo conteúdo, nas mesmas datas. Esses desafios que encontrei são questões comuns a boa parte das escolas e que acabam limitando a liberdade e criatividade de trabalho do professor. Nesse sentido, o primeiro desafio que surgiu foi aprender a contornar essas limitações contextuais e encontrar brechas para conciliar as demandas institucionais com a perspectiva dos multiletramentos críticos. Digo isso, porque levei tempo para entender que não é 100% do tempo que é possível trabalhar com os multiletramentos críticos. Em alguns



momentos, o foco no tópico gramatical, por exemplo, na repetição para fixação de vocabulário ou pronúncia, ou na correção de exercícios são importantes e demandam tempo, às vezes os 50 minutos de aula. Por isso, em algumas aulas, o foco nos multiletramentos críticos é maior, e em outras menor. O importante é que essa perspectiva permeie o modo de pensar e o planejamento do professor, do início ao fim. Em outras palavras, como nos lembra Kubanyiova (2018, p. 02), o professores não podem se esquecer de que a tarefa de ensinar línguas na atualidade envolve educar “criadores de sentido responsivos ao mundo”<sup>23</sup>, e não deixar de lado o mundo social em que suas práticas são situadas.

Outro desafio, ligado ao anteriormente citado, é não esperar as “condições ideais” para que os multiletramentos críticos estejam presentes, mas aproveitar as “brechas”, que estão em qualquer lugar do currículo (DUBOC, 2012). Para isso, é preciso estar atento. Tive que mudar minha mentalidade para perceber que não é preciso que o tema da aula tenha um cunho mais voltado para um problema social evidente para que a criticidade esteja presente, embora reconheça que o tema auxilia a estabelecer um convite à crítica. Defino ser crítico como uma postura de reflexividade, de olhar atento e questionamento constante diante de tudo que lhe é apresentado, que pode emergir diante de qualquer situação, mesmo não sendo planejada. Isso porque, como coloca Monte Mór (2015), a crítica se remete à capacidade de percepção crítica que os cidadãos têm sobre a sociedade em que vivem. A autora associa o ser crítico à necessidade de reconstrução da compreensão acerca das instituições e práticas sociais e das ideologias nelas presentes. A crítica advém ainda da ideia de Paulo Freire (1987) de que não basta ler a palavra, é preciso ler o mundo. Na obra de Freire, a noção de textos se expande para os vários contextos ou realidades com os quais os indivíduos interagem, sendo essa interação reveladora do que o autor chama de “consciência crítica”. Diria que, pra mim, o grande desafio foi, então, compreender esses fatores acima e relacionar os multiletramentos críticos a minha formação continuada enquanto professora de língua inglesa.

Quanto aos alunos, um dos desafios foi fazer com que eles se sentissem à vontade para se expressarem em língua materna. Parecia que me olhavam assustados em silêncio como se pensassem “eu tenho uma opinião, mas eu posso falar em português?” (NC). Talvez por se tratar de uma aula de LE e eles estarem acostumados a serem cobrados a se

---

<sup>23</sup> Do original: “responsive meaning makers”.

expressar sempre que possível em língua inglesa, tive que insistir para que entendessem que, naquele momento da discussão, era permitido que eles falassem em língua materna, visto que tal momento exigiria um nível de conhecimento linguístico maior que o esperado de alunos de nível básico. “Por ser meu contato inicial com a turma, pode ser que eles estivessem apenas tímidos e era preciso estabelecer uma atmosfera de convite à participação. No entanto, depois de quebrar essa barreira, a dificuldade foi fazer com que controlassem a euforia e ouvissem uns aos outros, sem falar todos ao mesmo tempo. Trata-se de uma turma de adolescentes e como tal, agitados e falantes” (NC).

Outro desafio foi apresentar todos os *slides*, atividades, textos e vídeos, enfim todo o material de apoio das aulas em língua inglesa. Primeiro, porque boa parte dos alunos tem conhecimento de nível básico. Segundo, porque “estavam acostumados a receber insumo em língua materna, por exemplo, enunciados de exercícios, e os textos aos quais tinham contato eram menores” (NC), o que pude observar nas aulas que acompanhei da turma. Como apresentei textos em material autêntico, retirado de *blogs*, *sites* de notícias, dentre outros, esses eram materiais complexos e não necessariamente apropriados para o nível básico. Tive que lançar mão de estratégias para facilitar o trabalho e acostumar os alunos com o insumo em língua inglesa, como fornecer um pequeno vocabulário acompanhando os textos, dividir os textos por parágrafos e cada aluno ler apenas uma parte e compartilhar com a turma e reunir os alunos em pequenos grupos para que pudessem se ajudar. Ou usar de outras estratégias, na atividade em que a proposta era escrever uma definição de família em inglês junto com a turma, por exemplo, eu tive que ir traduzindo o que eles diziam. Não senti resistência da parte deles com essa forma de trabalhar que, acredito, tenha atendido às expectativas dos alunos, uma vez que, no questionário aplicado no início da pesquisa, havia sugestão de que as aulas tivessem mais insumo em língua inglesa. O impacto parece ter sido positivo, no questionário final, A4 revela: “aprendi a enfrentar mais as coisas escritas em inglês”, e A6 declara: “fiquei mais atento e perdi um pouco do medo de ler coisas em inglês”. Contudo, o insumo em língua inglesa pode não ter sido aprovado por todos, ao que A1 declara “dificultou muito as aulas em alguns momentos, com tudo em inglês”.

Ainda em relação à língua, cito que as discussões foram realizadas em língua materna, como pôde ser percebido em todos os excertos das quatro aulas desenvolvidas com os alunos. Embora isso seja uma limitação, creio que se trata de uma adaptação necessária. Como postulam Cope e Kalantzis (2012), os multiletramentos são uma

proposta educacional que deve ser reinterpretada localmente, de forma a se adequar às necessidades do contexto com o qual interage e ao qual atende. Os temas discutidos foram complexos e as conversas foram longas, considerando que os alunos são iniciantes, não seria possível conduzir, nessa fase, discussões tão profícuas e convidativas à reflexão se desejasse que essas ocorressem em língua inglesa. Ou ainda, correria o risco de que os alunos que já estudam inglês fora da escola e tem mais domínio expusessem suas opiniões e os demais ficassem excluídos da discussão. Assim concordo com Jordão e Fogaça (2007), que o papel da língua materna neste processo de discussão é fundamental, e que não há problema em usá-la na sala de aula de LE, em determinados momentos, a depender do propósito com que tal uso é feito. É preciso considerar que é imprescindível o uso da língua materna a fim de que certos tópicos possam ser discutidos e questionados plenamente, sem que o suposto domínio da LE seja usado como instrumento para impor determinados domínios e calar outros. Porém, como defendo que a aula de língua inglesa baseada nos multiletramentos críticos não deve deixar de lado o aperfeiçoamento linguístico, todos os materiais de insumo a que os alunos foram expostos e exploraram estavam em língua inglesa. Defendo que esta é uma fase primeira uma vez que os alunos são iniciantes, mas gradualmente essas discussões podem ocorrer cada vez mais na língua alvo até chegar o momento em que sejam realizadas em língua inglesa.

Cumprer pensar de que modo essas interações em língua materna entre os alunos são consideradas pelo professor. Afinal, elas ocupam parte considerável do tempo da aula, mas será que são vistas tanto pelo professor quanto pelos alunos como parte tão importante para a aula quanto momentos de exposição à língua alvo, de explicação gramatical ou realização de exercícios, por exemplo? Nas aulas descritas em que tive a oportunidade de realizar intervenções e ministrar essas aulas em uma escola, nas atividades de produção que encerraram cada uma das unidades temáticas, os alunos foram avaliados e tais atividades valiam nota. Contudo, há alunos que participaram ativamente das discussões e demais atividades em sala de aula, exibindo grande capacidade de interação, reflexão e expressão de ideias e revelando sua criticidade e nesse sentido merecem destaque. Mas, nesse ambiente escolar, as atividades valorizadas e pontuadas foram somente as produções entregues em língua inglesa. Como defendo o desenvolvimento da criticidade e do aperfeiçoamento linguístico em sala de aula de língua inglesa, cabe pensar como esses dois objetivos são vistos no ambiente escolar. Como pontua Morrell (2009), uma sala de aula pautada no letramento crítico tem que expandir

o que entendemos por “*student work*”, para incluir também “*student action*”, particularmente ação que pode levar a mudanças, as quais sejam mudanças no modo de pensar, que podem levar a mudanças mais amplas, mesmo que sejam pequenos deslocamentos, no modo de agir. Embora meios tradicionais de avaliar os alunos continuam sendo válidos, tais como testes, notas e trabalhos, por exemplo, é preciso pensar meios de valorizar as interações dos alunos. Pensar em avaliar essas interações e a produção de sentidos, bem como sua expressão de criticidade, é levar em consideração não apenas a atividade em si, mas sua produção e as transformações na vida dos alunos a que podem levar.

Cito ainda o desafio de mediar a discussão entre os alunos de modo que eles pudessem revelar suas visões de mundo sem que eu impusesse minhas verdades sobre as temáticas abordadas. Um exemplo ocorreu na discussão sobre a saída do Brasil do mapa da fome e a sobre a reportagem que cita vários programas de assistência social criados por governos anteriores no Brasil. Tive que me conter para não emitir minha opinião, que é favorável a esses tipos de programas. Sei que se eu os defendesse acabaria influenciando os alunos ou deixando-os apreensivos sobre poder ou não emitir uma opinião diferente. Acredito que a própria escolha de material a ser abordado em sala de aula é um desafio. Quando montei um slide com o título *hunger* e escolhi aleatoriamente no *Google* várias imagens que representassem tal conceito, não percebi que usei apenas imagens de pessoas negras, o que pode ter reforçado um estereótipo ou mesmo induzido os alunos a falar que as imagens eram da África.

Em diversos momentos, eu perdi a oportunidade de intervir em pontos marcantes das discussões, como nas vezes em que eles citam o racismo ou *bullying*. Por vezes, diante de longos *slides* e de tudo que eu havia preparado para a aula, acabei não estendendo as discussões e mesmo mudando de assunto, porque achei que não teria tempo suficiente e precisaria cumprir com o que havia planejado para a aula. Posso ter perdido momentos preciosos sem perceber que, às vezes aquele momento poderia ser mais importante do que cumprir tudo que havia planejado para a aula. Nisso vejo um dilema, por um lado poderia ter interferido e estendido essas discussões, por outro, eu tinha poucas aulas disponíveis para que eu pudesse ministrar, então me sentia pressionada com o tempo, porque se eu não terminasse a aula naquele dia, não teria outro horário disponível. E desde o início, sempre acreditei que o aspecto do aperfeiçoamento linguístico não deve ser

ignorado, por isso não queria que a aula se estendesse até o fim com as discussões em aula materna, queria cumprir todo o planejamento.

Como desafio, outros pontos merecem ponderação. Na atividade de confecção do pôster sobre adoção de animais, pedi que os alunos ao criar a frase para a campanha, utilizassem o *simple present*. Todos atingiram o objetivo de montar *posters*, mas nem todos usaram frases com o tempo verbal solicitado. Nesse ponto, talvez tenha ferido a liberdade de expressão dos alunos ao fazer essa restrição gramatical. A vontade de produção de sentido deles talvez não pudesse ser expressa por este tempo verbal, que foi solicitado para dar continuidade ao conteúdo programático que eles estavam estudando nas aulas anteriores. Isso pode ser uma limitação da tentativa de conciliar os multiletramentos críticos e o ensino de língua inglesa. Na atividade de criação de *posters* e memes, bem como na atividade de confecção de tirinhas, podem ser percebidos alguns erros gramaticais e ortográficos. Isso poderia ter sido contornado inserindo atividades de reflexão conjunta sobre erros e solicitando que os alunos reescrevessem suas produções.

Falar dos desafios me leva a refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho com foco nos multiletramentos críticos. Essas surgem a partir do momento que começamos a ficar atentos às oportunidades, aos momentos que não foram planejados, mas que podem ser aproveitados em sala de aula, a fim de dar espaço ao desenvolvimento dos multiletramentos críticos. Por exemplo, em apenas uma aula apresentada neste estudo, eu pude escolher abertamente o tema que iria trabalhar, o qual foi escolhido com base em sugestões dos alunos. As temáticas de todas as outras aulas foram baseadas no livro didático, as quais busquei ampliar. O conteúdo programático (vocabulário, gramática, gênero) também foi seguido conforme o livro e estipulado pela escola.

Em todas as aulas ministradas, busquei contemplar na medida do possível, as habilidades de compreensão auditiva, fala, leitura e escrita, bem como gênero do discurso, gramática e vocabulário, me apoiando assim na abordagem comunicativa e a conciliando com os multiletramentos críticos (MATTOS, 2014). Assim, justificava meu objetivo de preparar aulas de língua inglesa em que tanto o desenvolvimento crítico quanto o aperfeiçoamento linguístico pudessem caminhar juntos. Nesse sentido, não posso deixar de lembrar que as aulas ministradas por mim foram cedidas pela professora da turma e que trabalhamos num esquema cooperativo. Assim, primeiro ela trabalhava com o livro

didático e suas aulas concentravam-se na apresentação de um tema, explicação gramatical, enfoque nas quatro habilidades, prática e correção de exercícios. Minhas aulas eram sempre posteriores a essas aulas, como fechamento das unidades. Por isso, eu devia retomar o tema e as habilidades linguísticas trabalhadas. Desse modo, destaco o papel fundamental que essas aulas tiveram para que eu pudesse ministrar essas aulas de intervenção. Foi um trabalho conjunto. Por exemplo, se eu pude pedir que os alunos criassem uma frase para uma campanha de adoção usando os verbos no *simple present*, isso quer dizer que anteriormente, a professora da turma já havia trabalhado esse tempo verbal em sala de aula com os alunos.

Senti que os alunos aos poucos foram se sentindo mais confortáveis para expressar suas opiniões, se posicionaram de forma crítica como pôde ser observado em vários excertos anteriormente apresentados, pois fizeram leituras voltadas para a realidade social e não essencialmente linguísticas e se permitiram experimentar a construção de sentidos e exprimir suas leituras de mundo a partir de textos apresentados a eles em língua inglesa. Como apontam Jordão e Fogaça (2007), o letramento crítico se debruça sobre o caráter ideológico que permeia o uso da linguagem e tem no desenvolvimento da consciência crítica dos alunos seu principal objetivo. Ele promove o empoderamento do aprendiz, que é levado a apropriar-se de seu próprio processo educacional. Nessa perspectiva, o aluno aprende a LE, para transformar a si mesmo e a sociedade. Além disso, os alunos conseguiram transitar entre diversos recursos multimodais nas atividades propostas e, expressaram sua criticidade nessas atividades e, o que considero que foi mais importante, produziram sentidos em língua inglesa.

### **3.3 Motivação e multiletramentos críticos nas aulas de língua inglesa**

Ao término do período de intervenção, no qual ministramos aulas de língua inglesa para a turma baseadas nos multiletramentos críticos, utilizamos um questionário final (QF) a fim de saber as percepções dos alunos sobre as aulas. Os alunos deveriam responder questões abertas e de múltipla escolha, nas quais deveriam justificar sua escolha. Este questionário será importante para responder a terceira pergunta de pesquisa: “Quais são os desdobramentos do ensino sob a perspectiva dos multiletramentos para a aprendizagem de língua inglesa e para a motivação dos alunos?”.

Como pode ser observado, todas as aulas ministradas foram criadas em torno de um tema. O gráfico a seguir resume a preferência dos alunos ao citarem dentre os temas trabalhados em sala de aula, os que mais gostaram:

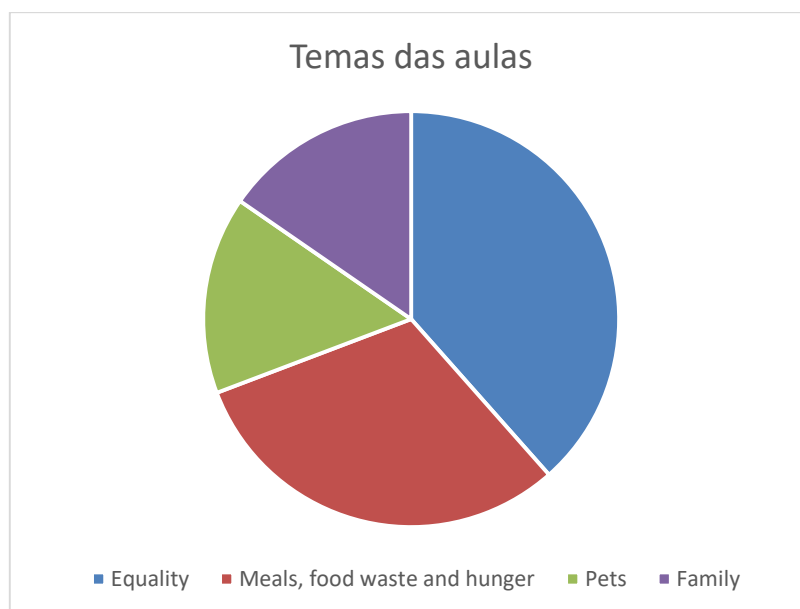


Gráfico 2. Temas das aulas

Os alunos afirmam ter gostado mais de discutir sobre a igualdade, o que fora evidenciado por 5 alunos e, em segundo lugar, refeições, desperdício de comida e fome, evocado por 4 alunos. Como os próprios alunos aludem em seus comentários, esses não são temas comuns trabalhados nas aulas de língua, o que pode ser um dos atrativos para motivá-los. Contudo, suas justificativas nos levam a reformular o conceito tradicional de motivação. Não é um tema mais motivador porque é lúdico, divertido, engraçado ou dinâmico como diversos estudos já apontaram (DÖRNYEI, 2001), mas porque é “muito importante”, tem “urgência na sociedade”, “porque espera que um dia tenhamos essa igualdade” ou ainda para “sabermos nossa realidade”. Como pontua A5 “é bom ver essas coisas na aula de inglês agora”. Nota-se, portanto, que a motivação dos alunos não se reduz a ter entusiasmo diante dos tópicos e atividades trabalhados pelo professor em sala de aula. A palavra “ação”, que compõe o termo “motivação”, não se restringe a esforço e participação para completar as atividades propostas pelo professor. Ação evoca um senso de participação na sociedade. Nesse sentido, motivação tem relação com considerar seu papel como cidadão com atenção aos problemas do outro, que pensa no bem-estar

coletivo e “expande seu repertório linguístico e cultural” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 139). Vejamos alguns comentários dos alunos no QF que elucidam a importância dos temas trabalhados durante o projeto de intervenção:

A2: Porque acho que esses problemas são os que precisam ser tratados com urgência na sociedade

A8: Porque é um tema muito importante que não costuma ser estudado nas escolas. Foi bom pra mim pensar nisso

A11: Eu gostei dessa aula, desse tema. Espero que um dia tenhamos essa igualdade mais presente.

A5: Porque é um assunto muito importante para ser discutido. É bom ver essas coisas na aula de inglês agora

A9: Por conta do novo vocabulário ligado aos assuntos e também por conta de sabermos nossa realidade

Animais de estimação e família são citados por 2 alunos cada como temas que mais gostaram. Cumpre recordar que logo no início do período de intervenção na escola, perguntamos aos alunos sugestões de temas que eles gostariam que fossem trabalhados em sala de aula, e *pets* foi um dos temas votados. Aqui se observa que quando A4 fala justifica sua escolha, há traços de uma motivação intrínseca, ela gosta de animais, então gosta de falar sobre isso, revela um prazer, uma satisfação pessoal. Já A1, quando opta por votar em família, justifica que mostra uma realidade com a qual convivemos e nem sempre notamos, é o relato de um “abrir os olhos”. Nestas aulas, buscamos mobilizar os alunos ao abordar questões sociais, falamos sobre crianças abandonadas, adoção, casais homossexuais, dentre outros tópicos. Assim, ao falar em “abrir os olhos”, a aluna pode se referir a notar realidades silenciadas porque não nos afetam diretamente. Como afirma Pinheiro (2014), nós, professores de idiomas, por meio do letramento crítico, podemos promover aulas que abordem temas sociais e intergeracionais, que poderão mobilizar os alunos, agregando valores sociais.

A4: Gosto muito de animais, sou felícia, então gosto de falar sobre.

A1: Porque mostra uma realidade com a qual convivemos de perto e nem sempre notamos



O gráfico a seguir ilustra as atividades realizadas que os alunos mais gostaram:

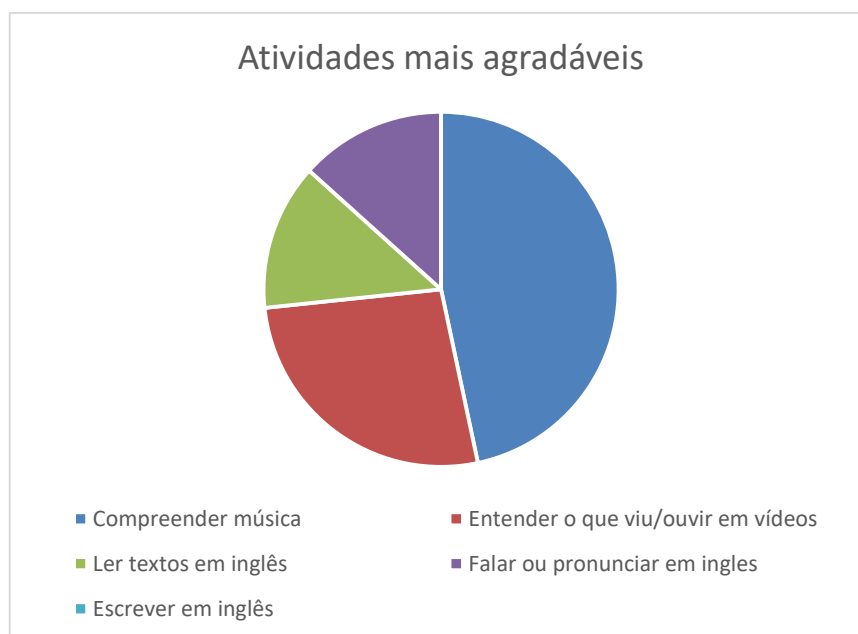


Gráfico 3. Atividades mais agradáveis

Como pode ser depreendido, a atividade que mais agradou os alunos foram atividades com música, como apontam 7 deles. Utilizar música em sala de aula é reconhecido como fator motivador para os alunos por muitos pesquisadores ao longo dos anos, tais como Dörnyei (2001) e Romero (2017), que descrevem música como um recurso que promove comunicação internacional entre as pessoas de diferentes *backgrounds* culturais e linguísticos. Eles defendem ainda que a música ajuda a criar um ambiente de aprendizagem mais relaxante, um dos argumentos usados por A2. De modo semelhante, 4 alunos gostaram mais de atividades em que tinham que compreender o que viram e ouviram em vídeos. Tanto ouvir música quanto assistir séries ou filmes em inglês já transpareciam desde as narrativas de aprendizagem (NA) como experiências que aproximavam os alunos com a língua e faziam parte de seu cotidiano. Assim, é compreensível que gostem mais dessas atividades, pois trazem uma sensação agradável, já que eles gostam e criam um ambiente mais atrativo e familiar. Ademais, cumpre lembrar que no questionário inicial (QI), era expressa a vontade dos alunos de ser capaz

de ouvir músicas ou mesmo cantar em inglês, bem como entender o que assistem. Vejamos:

A2: porque ao mesmo tempo que aprender inglês, a música fixa na cabeça, relaxa, é mais descontraído. A rotina na escola pode ser bem estressante.

A11: Porque eu gosto muito de música e acho uma atividade muito legal quando traz música que tem a ver com o tema.

A10: Eu sempre digo que sou movido a música, escuto música o dia todo, em casa, no ônibus, enquanto estudo, no banho.... então tudo que tem música no meio se torna mais fácil para mim.

A4: vejo séries todos os dias, gosto de filmes, então estou acostumado e gosto de ter isso em sala de aula.

Em seguida, pronunciar ou falar inglês e ler textos em inglês são as atividades citadas pelos alunos como as que mais gostaram, com 2 votos cada. A12 vê as atividades de compreensão escrita e oral como desafiadoras e é isso que desperta seu interesse, ou seja, ter desafios a serem superados a fim de melhorar. Já A7 parece ser motivada pela percepção de progresso, por sentir que melhorou seus conhecimentos de inglês. Como afirma Precosky (2011), alunos que percebem que seus esforços estão levando a progressos em suas habilidades ao aprender, tendem a continuar motivados a estudar a língua. Vejamos:

A7: eu acho que melhorou muito o meu inglês, a pronúncia, e me fez perceber o meu medo de ler ou falar em voz alta. Quero melhorar ainda mais nesse aspecto.

A12: eu gostei muito de ler textos e de falar em inglês porque esse tipo de atividade nos desafia e nos desperta mais interesse e curiosidade além de trabalhar com a interpretação de textos.

Nenhum dos alunos marcou a opção “escrever frases em inglês” como atividade que mais gostou. Por outro lado, essa foi a atividade em que 6 alunos revelaram ter mais dificuldade. Como pode ser observado no gráfico a seguir:

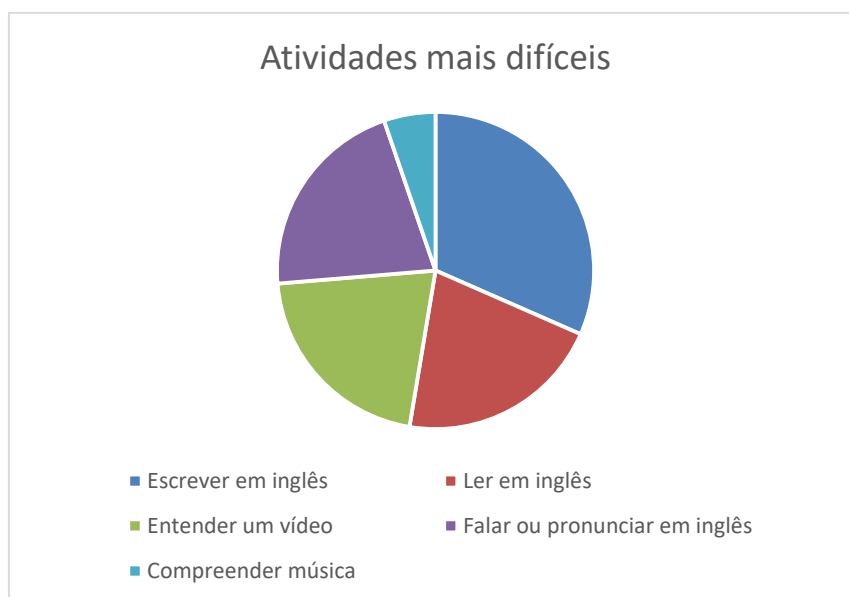


Gráfico 4. Atividades mais difíceis

Nota-se uma correlação entre as atividades mais motivadoras e o grau de dificuldade que representam aos alunos: as atividades que mais gostam são aquelas que parecem ser mais fáceis; as que gostam menos são as atividades que trazem mais dificuldades e exigem maior esforço, o que também foi apontado nos resultados do estudo de Redondo e Martin (2015). A maioria justifica que escrever em língua inglesa trouxe mais dificuldade porque essa foi a atividade mais trabalhosa, visto que tinham que pesquisar, pensar a estrutura da frase, recorrer a um tradutor ou dicionário, o que exigia mais tempo. Outros justificam que não estão acostumados a ter que escrever em língua inglesa ou alegam que têm dificuldade para escrever mesmo em português. Ressalto que em todas as aulas ministradas os alunos tiveram que escrever ao menos uma frase em inglês, seja ao criar o pôster, o meme, a campanha ou a tirinha. A12 aponta a necessidade de escrever em inglês devido à crença de que quanto mais se escreve, mais se aprende. Vejamos os excertos extraídos do QF:

A4: estamos acostumados a marcar x, não fazemos isso regularmente, então, escrever é difícil

A7: Eu acho que não sei escrever bem nem em português, então escrever em inglês é pior ainda

A9: às vezes eu não sabia umas palavras ou como terminar de escrever a frase, já que a estrutura não é na mesma sequência que o português, e tinha que ficar olhando no dicionário também, isso toma tempo

A2: foi a tarefa que achei mais difícil e coloquei mais esforço

A1: criar frases é bom, mas o mais difícil é colocar elas em inglês.

A12: eu acho que quanto mais você escrever, mais você aprende

Igualmente na visão de 4 alunos, ler textos em inglês, entender o que ouviu em um vídeo e pronunciar ou falar inglês transparecem como as atividades mais difíceis. A12 destaca que os textos tiveram um elevado grau de dificuldade, o que lhe trouxe um desafio. A fala da aluna não relaciona “ser difícil” e “ser desmotivador”, pelo contrário. Assim, o fator desafio, desde que moderado, pode ser um importante fator motivacional (TAKARACHI, 2018), por agir como impulso motivacional para os alunos. Alguns alunos atribuem a si mesmos e ao baixo grau de esforço, ou ao pouco contato com a língua inglesa a dificuldade de ler textos em inglês. Assim como outros estudos já evidenciaram (BRITO, GUILHERME, 2014), os aprendizes atribuem a si mesmos (e não à instituição de ensino) falhas ou faltas por não alcançarem seus objetivos e metas. Já compreender letra de música, que foi anteriormente citada como atividade que mais gostaram, foi apontada por apenas 1 aluno como atividade mais difícil, e a razão apontada é a velocidade da fala percebida nas músicas:

A12: os textos tiveram um grau de dificuldade bem mais elevado, o que me despertou várias dúvidas e me desafiou, me fez correr atrás e isso me encanta

A10: provavelmente pela falta de costume e convivência com o inglês, talvez se eu tivesse maior convivência com o inglês, com mais textos, seria mais fácil

A2: porque não me dedico muito ao aprendizado da língua inglesa, sendo assim não consigo pronunciar e nem montar uma frase corretamente

A5: compreender letra de música foi mais difícil, pois os cara que cantam falam muito rápido

Os alunos foram perguntados ainda sobre a atividade que acharam mais importante para sua aprendizagem, o que é resumido no gráfico a seguir:

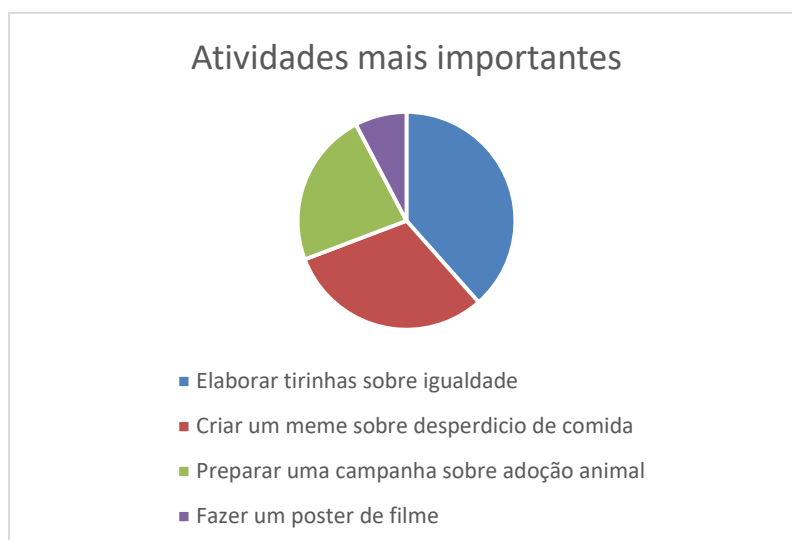


Gráfico 5. Atividades mais importantes

Elaborar tirinhas sobre igualdade foi testemunhado por 5 alunos como atividade mais importante. É curioso notar que esta foi a atividade na qual os alunos mais deveriam escrever em inglês, e a atividade que consideraram mais difícil e, ao mesmo tempo, mais importante. É interessante ler as justificativas dadas pelos alunos. A10 destaca que aprendeu a usar novas ferramentas. A novidade que essas ferramentas representam juntamente com a chance de trabalhar com recursos digitais pode ter sido o fator motivador (LORESENT, 2016). Ademais, eles puderam utilizar tecnologias digitais de modo multimodal por meio de um engajamento interativo e criativo, o que caracteriza os multiletramentos (ROWSELL; WOHLWEND, 2016). Todavia, essas atividades também são citadas como as mais importantes porque propõem estudar inglês “pensando em como está a realidade” e porque trouxeram um assunto “importante pra mim pensar mais”. Para Borba e Aragão (2012), propor que os alunos pensem sobre a realidade social faz parte da proposta dos multiletramentos críticos, visto que leva os alunos à construção da cidadania, promovendo uma atitude crítica em relação ao que se lê, problematizando a própria situação social e, sobretudo, promovendo deslocamento das maneiras de pensar e agir dos alunos (FERRARI, 2018). Vejamos:

A10: porque aprendi a usar ferramentas que eu não sabia mexer e me ajudou a melhorar para traduzir frases do português para o inglês, me ajudou também a ter um pouquinho mais de paciência quando não dá certo.

A9: porque quando fazemos tarefa eu tiver que parar pra pensar no que ia escrever e pesquisar. E é importante porque eu fiz minha tarefa de inglês pensando em como está a realidade.

A11: porque era um assunto que foi importante pra mim pensar mais. E o assunto facilitou na hora de fazer tarefa também.

Criar um meme em inglês foi citado por 4 alunos e criar posters em inglês por 3 alunos, como as atividades mais importantes para sua aprendizagem da língua inglesa, porque são atividades engraçadas ou divertidas, o que aparece em diversos estudos como fatores que estimulam a motivação (WILLIAMS; BURDEN, 1999). A4 acredita que aulas com as características citadas “rendem mais”, ou seja, são mais significativas para sua aprendizagem. Como aponta Mantiri (2015), a motivação dos alunos é despertada quando eles consideram a aprendizagem significativa. Contudo, o que é considerado significativo depende das percepções e modos de ver o mundo de cada aluno:

A6: porque foi engraçado, além de estudar inglês, nós ainda rimos muito dos memes

A4: essas tarefas divertidas sempre rendem mais, nós gostamos muito

Perguntamos ainda aos alunos o que eles aprenderam nessas aulas. 6 alunos citaram que aprenderam aspectos que nos remetem diretamente à abordagem empregada, voltada ao multiletramento crítico, como em aprendi um “jeito diferente de pensar”, aprendi sobre “relações humanas” e a “situação do planeta”, sobre a “sociedade”. Tais colocações dos alunos nos deixam contentes como educadores, visto que demonstram que foi possível tocar esses alunos de alguma forma, por meio da abordagem dos letramentos, a qual os predispôs para outras informações e meios de pensar, o que pode resultar em ações futuras. Sobretudo, essas colocações indicam rupturas significativas no modo de pensar dos alunos, as quais exercem influências no modo de interpretar, implicam em mudança de atitude, em engajamento com novas perspectivas e, conseqüentemente, em alteração de comportamentos dos sujeitos. “Esse ato de 'pensar' de outra maneira é o que caracteriza o sujeito crítico” (EDMUNDO, 2010, p, 183). Como afirma Morrell (2009), no letramento crítico, os professores precisam ir além da análise da produção cultural e textual dos alunos e expandir a noção do que entendemos por trabalho dos alunos. Quando observamos o trabalho dos alunos sob uma perspectiva crítica, somos capazes de analisá-

los não apenas como evidência do desenvolvimento de habilidades acadêmicas; nós também podemos analisar o conteúdo de seu trabalho para entender como os alunos estão aprendendo a pensar de modo diferente sobre o mundo e seu lugar nele. A motivação dos alunos é instigada a partir da constituição de um novo “*self*”, pois quando a pessoa aprende uma nova língua, ela se engaja em novas identidades, novos modos de pensar, de se expressar (LIER, 2007 apud USHIODA, 2011). Como nos mostram os excertos a seguir:

A11: eu aprendi mais vocabulário e um jeito de pensar um pouco diferente

A6: eu aprendi muito. Descobri coisas novas sobre os temas, fiquei mais atento e perdi um pouco do medo de ler coisas em inglês

A12: além de aprender a usar vários sites legais na internet, eu aprendi um pouco mais sobre as relações humanas e sobre a situação atual do nosso planeta. Tudo isso em inglês, o que foi muito bom

A9: acho que novas palavras e um jeito diferente de pensar nas pessoas, na sociedade e no mundo

A8: foram aulas muito divertidas que misturaram o conteúdo com coisas do meu cotidiano (músicas, séries), e assuntos sérios, dessa forma, aprendi inglês de outra forma e outras questões da sociedade de forma dinâmica

Para 5 alunos, eles aprenderam vocabulário e para 3 alunos, eles aprenderam como usar novos *sites* que não conheciam. Desse modo, além de propiciar o desenvolvimento de maneiras outras de pensar a sociedade e as relações humanas, as aulas baseadas nos multiletramentos críticos favoreceram ainda o aperfeiçoamento linguístico, explorando a leitura em seja através do suporte impresso ou digital, levando em consideração a diversidade dos usos da linguagem na construção de sentidos (SOARES, 2004), alcançando assim, os objetivos estipulados para essas aulas:

A5: aprendi muito, principalmente vocabulário

A10: aprendi algumas palavras em inglês que não conhecia e comecei a tentar compreender os textos que são em inglês

A2: aprendi novas palavras, pois tudo era em inglês, me incentivou a procurar as traduções, aprendi a cantar mais música, o que é legal, e a aprendi a usar umas novas ferramentas, o que vai ser útil em outras matérias também

A12: além de aprender a usar vários sites legais na internet, eu aprendi um pouco mais sobre as relações humanas e sobre a situação atual do nosso planeta. Tudo isso em inglês, o que foi muito bom

Outros 2 alunos citam que aprenderam a encarar textos escritos em inglês e perder o medo da língua. Ressalto que antes do início da intervenção na escola, foi sugerido pelos alunos que houvesse mais insumo em língua inglesa. Aprender a lidar com o medo de construir sentidos por meio da língua é de extrema importância, já que esse medo pode atuar como impedimento à motivação e ao desejo de expressar por meio da língua alvo. Como pode ser lido:

A4: aprendi a usar umas ferramentas legais, e a enfrentar mais as coisas escritas em inglês

A6: eu aprendi muito. Descobri coisas novas sobre os temas, fiquei mais atento e perdi um pouco do medo de ler coisas em inglês

Os alunos foram perguntados se suas expectativas em relação ao ensino de língua inglesa foram atendidas em nossas aulas. Como pontua Dörnyei (2001), as expectativas dos alunos influenciam sua motivação para aprender uma língua. Ele defende que as pessoas somente se sentirão motivadas a fazer algo se suas expectativas forem atendidas e que, nesse sentido, o modo como as pessoas interpretam as experiências passadas também pode ser determinante para suas expectativas e comportamentos futuros. 12 alunos disseram que suas expectativas foram atendidas, alguns argumentaram que as aulas foram divertidas ou dinâmicas:

A12: eu adorei as aulas porque elas foram divertidas e saíram do “normal” com os vídeos, slides e propostas de atividades diferentes

A6: sim, porque além de aprender a matéria, nós rimos muito

A3: sim, as aulas foram divertidas e essa é uma das melhores formas de aprender.

A11: sim. Porque aprendi inglês de uma forma mais dinâmica



De acordo com 6 alunos, as aulas atenderam suas expectativas porque permitiram a eles ampliar sua visão e se abrir a novas formas de pensar. Isso indica que a proposta pode ter provocado nos alunos uma ressignificação do que define uma aula de inglês ou o que significa aprender inglês na escola, levando a uma compreensão de que a aula de aula de LE não é apenas um lugar para aprender estritamente o código linguístico. Como aponta Jordão (2014), o espaço escolar precisa preparar as pessoas para viverem na instabilidade dos significados, na incerteza das verdades, na complexidade do mundo e na riqueza dos inúmeros e simultâneos procedimentos de construção de sentidos. De modo semelhante, Pennycook (2012) aponta que um dos objetivos da educação é o desenvolvimento de uma maior consciência de si mesmo, de sua própria diferença, de como alguém pode olhar através dos olhos dos outros. Vejamos:

A7: sim, e muito. Pois abriu a minha mente em relação a tudo e aprendi a usar umas ferramentas da internet

A9: Sim, tive novos conhecimentos de inglês e novas formas de pensar

A11: eu aprendi mais vocabulário e um jeito de pensar um pouco diferente

A12: além de aprender a usar vários sites legais na internet, eu aprendi um pouco mais sobre as relações humanas e sobre a situação atual do nosso planeta. Tudo isso em inglês, o que foi muito bom

A9: acho que novas palavras e um jeito diferente de pensar nas pessoas, na sociedade e no mundo

A8: foram aulas muito divertidas que misturaram o conteúdo com coisas do meu cotidiano (músicas, séries), e assuntos sérios, dessa forma, aprendi inglês de outra forma e outras questões da sociedade de forma dinâmica

Apenas 1 aluno elencou que as aulas foram úteis, já que agora ele sabe ao menos o que considera básico, isso parece ser um impulso motivacional já que o aluno afirma que agora poderá aprofundar seus conhecimentos da língua. Como outrora citado, se à primeira vista aprender o básico pode parecer pouco, isso depende dos objetivos pessoais de cada um, saber o básico pode ser o suficiente ou o objetivo primordial do aluno.

A2: sim, foi muito útil. Agora eu já tenho pelo menos o básico para me aprofundar na língua

Destaco que 1 aluno afirmou que não teve suas expectativas atendidas. Ele aponta o grau de dificuldade da aula como justificativa, o que nos ajudaria a entender seu possível indício de desmotivação. Como citado anteriormente, foi sugerido pelos alunos no início da intervenção que houvesse mais insumo em língua inglesa nas aulas, o que pode ter sido motivador para uns e desmotivador para outros, pois as características pessoais do aluno vão interferir na motivação, visto que o que motiva um aluno pode não motivar outro que tenha, por exemplo, diferentes interesses, habilidades, estilos de aprendizagem e expectativas (MCDONOUGH, 2007). Vejamos:

A1: Não, porque dificultou muito as aulas em alguns momentos, com tudo em inglês.

Tendo discorrido sobre o que os alunos aprenderam nas aulas, apresentamos dados sobre sua percepção diante do que aprenderam. 12 alunos consideram que o que aprenderam nas aulas serão conhecimentos relevantes para suas vidas fora da sala de aula. Boa parte deles apresentam uma visão utilitarista da língua, que tem o inglês como mercadoria do mundo globalizado, um pré-requisito para a inclusão da sociedade no mercado de trabalho, ascensão profissional, comunicação, carreira acadêmica entre outros propósitos utilitaristas que exigem o conhecimento dessa língua estrangeira (RODRIGUES, 2016). Essa visão utilitarista coincide com seus “eus-ideais” (DÖRNYEI, 2005) que já haviam sido revelados tanto na narrativa de aprendizagem (NA), quanto no questionário inicial (QI). Destarte, 3 alunos acreditam que o que aprenderam vai ser importante para os estudos futuros, 3 para o mercado de trabalho e 2 para uma possível viagem ao exterior:

A7: aprendi um pouco mais de inglês, que é essencial para o ENEM

A10: sim, tanto o inglês que vai me ajudar nos vestibulares/empregos, quando os assuntos que foram tratados e me fizeram refletir

A9: acho que sim, porque quando precisarmos do inglês na faculdade, no trabalho ou para viajar, teremos um vocabulário mais ampliado e mais habilidade

Mais exemplos dessa visão utilitarista da língua podem ser encontrados nos excertos a seguir, nos quais os alunos citam crenças já deslumbradas por outros estudos

(PERINE, 2013), de que a língua inglesa traz oportunidades de um futuro melhor, valorização e capacidade de se comunicar com os outros. Esses fatores são citados cada qual por 1 aluno. De acordo com Kim (2009), essas crenças decorrem do discurso amplamente presente na sociedade do inglês como língua global, o que influencia o “eu-dever” (DÖRNYEI, 2005) dos alunos. Eles se colocam numa posição de ter a obrigação de aprender inglês para poder usufruir de todos esses supostos benefícios que o conhecimento da língua traz. Vejamos:

A3: sim. Quanto mais a gente tem noção de alguns assuntos, mais informado a gente fica, melhor vai ser nosso futuro. Porém, depende da sua expectativa para o futuro. No meu caso, eu acho interessante a pessoa ter uma base, ela vai estar sujeita a novas coisas e vai ter mais oportunidades

A4: sim, porque são mais valorizadas pessoas que sabem inglês

A12: sim, sem dúvidas, porque o inglês é extremamente importante para poder se comunicar com as pessoas em qualquer lugar do mundo.

Apenas 1 aluno demonstrou dúvida e afirmou ao mesmo tempo que sim e não quando perguntado se o que aprendeu nas aulas será útil para sua vida fora da escola. Embora reconheça a importância do que foi discutido, ele justifica que não usa muito o inglês no seu dia a dia, talvez por isso ainda não tenha encontrado para si motivos significativos para se engajar e aprender a língua. Realço que este é o mesmo aluno que disse não ter tido suas expectativas atendidas nas aulas e dá indícios de desmotivação. Leiamos seu depoimento:

A1: Acho que sim e não. É relevante o que falamos, mas eu não uso muito o inglês na minha vida.

Por fim, elencamos que 3 alunos afirmaram que aprenderam mais sobre o mundo e que isso será útil lá fora. Como afirma Souza (2011), desenvolver letramento crítico significa incentivar a construção de conhecimento através de um olhar reflexivo acerca de questões sociais, promovendo espaços para a percepção de outras maneiras de ver o mundo. A fala desses alunos nos remete ao objetivo dessa intervenção, que era ministrar aulas de língua inglesa que conciliassem tanto o aperfeiçoamento dos conhecimentos

linguísticos quanto da criticidade. A julgar por esses depoimentos dos alunos, tal objetivo parece ter sido atingido:

A6: sim, pois além de ensinar a língua em si, nós aprendemos sobre o mundo, e a vida do outro

A8: sim, pois além do inglês aprendemos questões morais e éticas que vamos levar para a vida toda.

A10: sim, tanto o inglês que vai me ajudar nos vestibulares/empregos, quanto os assuntos que foram tratados e me fizeram refletir

A esse respeito, Morrell (2015) defende que a aprendizagem voltada para os letramentos é aquela que possibilita aos aprendizes oportunidades significativas de “existir de modo mais humano”, um em relação ao outro, observando e compreendendo a realidade do outro, e as relações humanas que se estabelecem naquela sociedade, a qual pode não ter os mesmos desafios e dificuldades que vivencio, e assim agir de modo consciente diante das situações.

Por fim, retomo à terceira pergunta de pesquisa “Quais são os desdobramentos do ensino sob a perspectiva dos multiletramentos críticos para a aprendizagem de língua inglesa e para a motivação dos alunos?”. Ao relacionar esses dois construtos e tentar estabelecer uma ponte entre a motivação para aprender língua inglesa e os multiletramentos críticos, creio que o primeiro passo seja esclarecer qual a concepção de língua que permeia o ensino de língua inglesa. Digo isso, porque como já explorado na seção de arcabouço teórico, quando tracei o histórico do estudo sobre motivação e ensino de LE, há tempos que a teoria sobre motivação reconhece que esse fenômeno é contextual, social, situado e dinâmico, dentre outras características. Contudo, creio que essa teoria ainda não aborda questões políticas, ideológicas e sócio-históricas, que permeiam a linguagem e o indivíduo que lê o mundo e se expressa por meio da língua inglesa. Por isso, pontuo que o primeiro ponto a enumerar quando se fala em multiletramentos críticos e motivação na aprendizagem de LE é qual a concepção de língua que permeia o ensino.

Para os multiletramentos críticos, a língua é entendida como discurso, como uma prática social heterogênea, contextualizada e cultural. Pode levar nossos alunos a perceberem seu papel ativo na sociedade e a legitimarem experiências de cidadania.

Conceber a língua como discurso é vê-la como uma prática social dinâmica, não limitada a uma concepção sistêmica, estrutural e fixa (JORDÃO; FOGAÇA, 2007). A língua é um instrumento de poder e transformação social, ela assume um caráter libertador, pois permite a criação de um discurso alternativo, através do qual se daria a construção do cidadão consciente (MATTOS et al., 2010).

Pensando então nos desdobramentos da proposta dos multiletramentos críticos para a aprendizagem de língua inglesa e para a motivação dos alunos, considero que as intervenções foram válidas e atingiram seu objetivo, visto que exerceram impacto nessas duas esferas, aperfeiçoamento linguístico e desenvolvimento crítico, mostrando ser possível conciliá-las. Os alunos viram contribuições das aulas para sua aprendizagem de inglês. Eles afirmam que aprenderam mais vocabulário, a usar novos *sites* e ferramentas, e aceitar o desafio de ler textos em inglês, aperfeiçoando seus conhecimentos linguísticos, mas, ao mesmo tempo, puderam amplificar sua criticidade, já que aprenderam também “um jeito de pensar um pouco diferente”, ao refletir sobre questões contemporâneas, dialogar com o outro e expor suas visões de mundo, o que indica expansão de sua capacidade interpretativa. Como afirma Dias (2012), não basta ao indivíduo saber se comunicar apenas pela leitura e escrita. Cumpre ser capaz de lidar com outros modos de comunicação, seja por meio impresso ou digital, além de desenvolver consciência crítica em relação ao que ouve, lê, escreve e vê, para construir e produzir conhecimento.

Ressalto que esta é a primeira vez que esses alunos estudam inglês na escola e que, ao iniciar esta intervenção, os alunos pareciam motivados em relação à língua, descreviam situações prazerosas de seu dia a dia em que a língua inglesa se fazia presente e demonstravam o desejo em querer aprendê-la, sem revelar traumas ou experiências negativas para com a língua. De modo geral, essa motivação foi mantida durante as aulas baseadas nos multiletramentos críticos. Música e vídeos entremearam os tipos de atividades que os alunos mais gostaram, dentre outras razões porque “ao mesmo tempo que aprende inglês, a música fixa na cabeça, relaxa, é mais descontraído”. Utilizar mais músicas e vídeos em sala de aula foi sugestão dos alunos antes do início das aulas. Além disso, como revelado por meio das narrativas de aprendizagem, esses são os dois canais que estabelecem a principal ponte para que o inglês se faça presente em seu cotidiano. A atividade mais difícil envolvia escrever em língua inglesa, que permeou todas as produções de memes, posters, campanha e tirinhas, dentre os argumentos apresentados

pelos alunos, esse era também o tipo de atividade mais trabalhosa, já que “tinha que ficar olhando no dicionário também, isso toma tempo”.

“*Equality*” e “*Meals, food waste and hunger*” foram os temas que os alunos mais gostaram de trabalhar, seja porque convida a “sabermos nossa realidade” ou porque “é bom ver essas coisas na aula de inglês agora”. Embora a sugestão dos alunos de ter aulas sobre *pets* tenha sido atendida, esse tema em sala de aula parece não ter agradado muito, talvez porque ao pedir aulas sobre tal assunto, eles tivessem outros anseios em mente, como descrever seus animais de estimação e falar sobre eles e não exatamente falar sobre o abandono de animais e pensar em possíveis soluções para o problema. Embora os alunos tenham gostado de trabalhar os temas por eles elencados, são perceptíveis alguns sinais de oscilação motivacional, posto que, “o que me tocou mais foi essa de cada 5 segundos 1 criança morre de fome, dói ouvir isso e saber que é verdade”, ou ainda, “eu sou a favor dessas bolsas, mas na verdade eu acho que não deveria ter, não deveria ter pessoas no Brasil que precisassem disso”, que mostra uma preocupação social com a realidade à sua volta. Assim, eles gostaram mais desses temas, ou sentiram mais motivados diante deles, mas essa é uma motivação que não diz respeito necessariamente a falar de coisas boas, bonitas ou felizes ou falar do que se gosta, remetendo ao senso comum quando se fala em motivação, mas pode ser uma motivação que diz respeito a ouvir e dizer o que precisa ser ouvido e dito e, muitas vezes, é silenciado ou relativizado. Como afirma Nakata (2006), a motivação na aprendizagem de língua acontece quando os aprendizes encontram um significado para a aprendizagem daquela língua na sociedade em que vivem, na qual usando aquela língua eles podem expressar seus pensamentos, trocar opiniões com os outros.

As expectativas de boa parte dos alunos foram atendidas, seja porque “as aulas foram divertidas e essa é uma das melhores formas de aprender”, ou porque “abriu a minha mente em relação a tudo”, o que revela rupturas significativas nas formas de pensar dos aprendizes no processo educativo. Rupturas essas que não podem ser mensuradas e nem controladas porque são dependentes da experiência pessoal e coletiva dos participantes do processo. Também não são impostas porque elas ocorrem no processo de negociação de sentidos (EDMUNDO, 2010). Tal atendimento de expectativas, contudo, não corresponde a todos os alunos, já que um aluno acredita que o insumo predominantemente em inglês “dificultou muito as aulas em alguns momentos”, embora tal insumo tenha sido sugerido por outros alunos.

Elaborar tirinhas sobre igualdade foi a atividade mais importante para a aprendizagem já que permitiu aprender inglês “pensando em como está a realidade”. “Os alunos retornaram na aula seguinte empolgados contando sobre as tirinhas que haviam produzido em inglês e contentes em terem conseguido usar a ferramenta proposta” (NC). Os alunos tiveram a oportunidade de praticar a língua inglesa e senti que estavam motivados, eles se esforçaram para fazer essa produção, o que pode ter se dado em decorrência de terem gostado mais da temática e do tipo de atividade propostos, ou ainda porque a ferramenta a ser utilizada foi considerada diferente ou de fácil de manuseio. Como pontua Yashima (2009), há um momento na experiência de aprendizagem dos alunos em que o inglês, que até então era visto apenas como outra disciplina na escola a ser avaliada e testada, torna-se uma “língua” para ser usada para expressar-se, para construir suas leituras de mundo. Esse momento é crucial para a motivação. Do mesmo modo, essa é uma premissa fundamental do letramento crítico, que consiste em “não apenas ler, mas ler se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296), ou seja, ter consciência de como se estão construindo significados, e reconhecer a importância daquilo que o leitor traz para o ato de ler e construir significados (FREIRE, 2005).

Apesar de afirmarem que as aulas criaram espaços para pensar e expandir suas reflexões sobre o mundo, na percepção dos alunos, os conhecimentos que construíram em sala de aula serão importantes para sua vida principalmente para auxiliá-los em questões ligadas à vida profissional e acadêmica futura ou na concretização do sonho de viajar para o exterior, ou seja, reproduzem a crença comum de que o inglês abre portas para o futuro. Contudo, reconhecem também que as aulas serão um diferencial em suas vidas porque “além de ensinar a língua em si, nós aprendemos sobre o mundo, e a vida do outro”. Assim, apresentam uma motivação que, nas palavras de Ushioda (2009), tem um foco na agência do indivíduo como um ser humano com pensamentos e sentimentos, com uma identidade, personalidade, com uma história única; um foco nas interações entre este agente autorreflexivo e as complexas e fluídas redes de relações sociais, atividades, experiências e múltiplos micro e macro contextos nos quais a pessoa está envolvida, já que suas ações são inerentemente parte desse contexto.

A motivação é definida como um impulso que leva à ação, ou motivos que levam a pessoa a agir (DÖRNYEI, 2001), portanto, não está ligada apenas à cognição, mas também à ação. De modo semelhante, os multiletramentos críticos buscam a formação do aluno enquanto cidadão capaz de exercer sua agência em sociedade diante de realidades

que lhe são impostas e pensar meios de agir para que haja transformação social. Isso não quer dizer que essa ação seja resultado dessa perspectiva, mas que se leva o aluno a refletir e pensar meios de agir, é como se tratasse de um convite à ação ou, nas palavras de Cervetti, Pardales e Damico (2001), um convite que promove reflexão, transformação e ação.

Como postula Goodfellow (2011), o aperfeiçoamento da consciência crítica pode ser convertido em ação que visa à transformação em níveis individual e social. Portanto, quando se estabelece a relação entre motivação e ação, motivar o aluno não é apenas incentivá-lo a agir em ações voltadas especificamente ou exclusivamente para aprender uma língua, pensando a língua como fim em si mesma. O que advogamos é pensar em agir também enquanto assumir uma postura de não aceitar todas as verdades que lhe são apresentadas por meio da língua, como se essa fosse transparente, neutra e opaca, mas fazer suas próprias leituras e assumir as consequências de suas leituras e, a partir delas, agir no meio social. É ver a língua como meio de motivá-lo a agir, mas agir num contexto mais amplo, não restrito ao ambiente educacional.

Falamos de uma motivação que extrapola a sala de aula. Assim, a motivação é vista como impulso que nos leva a ação, permeada por reflexividade, a agir em sociedade pensando no bem coletivo, no que pode ser transformado e em como posso contribuir exercendo meu senso de cidadania e uma postura crítica. Trata-se de uma motivação que vem de dentro “*motivation from within*” (USHIODA, 2006), e se volta não apenas para o “eu”, mas também para a realidade de quem está à minha volta. Não se refere apenas à motivação do “aluno” ou do “aprendiz”, mas a motivação do “cidadão” que aprende a língua estrangeira. Buscando respaldo nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM-LE, 2006), ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o aprendiz, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou exclui de quê? O ensino que busca a formação do aprendiz como cidadão pode produzir efeitos significativos não somente em relação à expansão da capacidade interpretativa dos alunos pelo contato com a língua inglesa, mas também relativos à sua atuação na sociedade (EDMUNDO, 2010).



Não é objetivo deste estudo comparar se o aluno aprende mais ou melhor quando estuda sob a perspectiva dos multiletramentos críticos ou atribuir como o ensino tem mais qualidade ou é mais eficiente nessa perspectiva. Não vejo a perspectiva dos multiletramentos críticos como um remédio ou solução para todos os problemas da educação, especialmente da educação linguística do país. Mas a vejo como um caminho que pode ser trilhado em vários contextos. Do mesmo modo, não faz parte do escopo deste estudo avaliar se estudar sob a perspectiva dos multiletramentos críticos motiva mais ou motiva menos os alunos, mas analisar seus impactos na motivação. O que se defende nesta pesquisa é repensar a motivação para aprender a língua inglesa num sentido mais amplo, e no quanto associar essas duas perspectivas teóricas pode contribuir para a formação do aprendiz como pessoa em contexto ou do aprendiz como cidadão, que é motivado a aprender a língua como ferramenta que lhe permite agir no mundo social. Propõe-se então uma ressignificação no conceito de motivação para aprender língua inglesa. Uma motivação que mobiliza o “*self*” ou mesmo cria novos “eus-ideais”. Nisso me refiro a “eus-ideias” não somente do sentido definido por Dörnyei (2005), que se refere às aspirações dos alunos como futuros falantes competentes de LE. Remeto-me à criação de novos “eus-ideais” como um aprendiz e cidadão que usa a LE para ler textos, construir sentidos, criticar estruturas sociais e práticas culturais e, assim, entender que ele pode ser um “agente ativo e transformativo em sua vida e no mundo à sua volta” (MORRELL, 2008, p. 84). “Eus-ideais” diferenciados que tecem uma disposição em relação à língua e aos textos, se vendo como alguém que é capaz de ler criticamente a palavra e o mundo.

Desse modo, a partir de experiências reais com a LE, os aprendizes podem começar a visualizar seus futuros *selves* como relacionados ao que eles fazem aqui e agora. Os alunos expandem seu *self* ao criar novas imagens de si mesmos ligadas a preocupações globais, e através do processo de encontrar significado em aprender inglês enquanto aprendem a usar a língua (YASHIMA, 2009).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente seção tem por fito apresentar as considerações finais tecidas a partir da análise dos dados coletados neste estudo. Para tanto, retomamos a análise e discussão dos dados, apontamos as limitações desta pesquisa e trazemos encaminhamentos para pesquisas futuras.

Esta pesquisa teve por objetivo geral investigar os possíveis desdobramentos da perspectiva dos multiletramentos críticos no ensino de língua inglesa para a aprendizagem e para a motivação dos alunos em contexto de ensino público. Ao iniciar o período de intervenção na escola da rede federal investigada, foi possível perceber que os alunos sempre se referem à língua inglesa de modo otimista. Eles relatam experiências positivas que tiveram com a língua em atividades que fazem parte de seu cotidiano desde a infância, e veem razões para aprender a língua seja para questões de lazer, como compreender músicas, séries de TV, jogos e filmes e poder viajar ou como meio de ter um futuro promissor, seja na carreira profissional ou acadêmica. Acima de tudo, eles mostram um gosto pela língua, e um desejo de estudá-la e aprendê-la. Eles se mostraram motivados e isso contribuiu para sua aprendizagem e para manter essa motivação ao longo de todo o período de intervenção.

As aulas baseadas no desenvolvimento de multiletramentos críticos descortinaram diante de mim tanto alguns desafios quanto possibilidades, os quais foram igualmente importantes para que eu pudesse pensar meu agir como docente e a meta que havia me proposto. Dentre os desafios, recorro a necessidade de aproveitar as brechas para inserir os multiletramentos críticos nas aulas, não esperar as condições ideais de trabalho (se é que elas existem), contornar as limitações contextuais, saber a hora de intervir e de refletir sobre seus objetivos para cada aula. As possibilidades desvelaram que os alunos, apesar da pouca idade, demonstram muita capacidade de diálogo cordial, de reflexão, de expor suas leituras de mundo, de observar e pensar soluções para questões se que fazem pertinentes à sociedade, mesmo que não façam parte de sua realidade direta. Eles demonstraram criticidade ao se posicionar e tecer suas leituras, e construir sentidos a partir da língua inglesa, reconhecendo da diversidade cultural e multimodalidade inerentes à produção de sentido na sociedade (COPE; KALANTZIS, 2012). Como discorre Dias (2012), a formação para os multiletramentos envolve o desenvolvimento da capacidade para lidar com a multimodalidade cada vez mais presente nos textos da era atual, tanto nos impressos quanto nos digitais, e para agir criticamente em diferentes contextos sociais frente à diversidade cultural, linguística e étnica das interações.

Lançar um olhar sobre essas aulas de língua inglesa baseadas nos multiletramentos críticos torna notório que essa proposta permitiu almejar e conciliar tanto o aperfeiçoamento dos conhecimentos linguísticos dos alunos quanto o desenvolvimento de sua criticidade. A intervenção mostrou repercussão na aprendizagem de língua inglesa. Nisso me refiro à aprendizagem de língua enquanto discurso, como prática social dinâmica, o que requer o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re)significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade, o que quer dizer que aprender uma língua estrangeira é aprender novas formas de nos compreendermos e de percebermos o mundo (FOGAÇA; JORDÃO, 2007). A intervenção realizada também ecoou na motivação dos alunos para aprender a língua inglesa, em sua motivação como alunos cidadãos que aprendem a língua. Motivação aqui é entendida como um processo orgânico que emerge através de um complexo sistema de inter-relações. Por isso, a motivação é contextualmente situada e dinamicamente construída por meio de negociação de sentidos, senso de propósito (traçar ações) e reflexividade (disposição em refletir) (USHIODA, 2011). A intervenção reverbera na motivação dos alunos se conseguirmos enxergar um deslocamento no conceito de motivação, a fim de notar a configuração de novos eus-possíveis, voltados não apenas a objetivos meramente linguísticos, mas consciente da existência do outro, da diferença e da realidade da sociedade e por isso, mesmo uma motivação que leva a agir de modo mais responsivo socialmente. Nesse sentido, os professores de língua inglesa têm um papel primordial na formação desses novos “eus-possíveis”, já que eles são as pessoas que socializam os aprendizes nessa nova visão de mundo trazida pela língua estrangeira (GEE, 1986).

Dentre as limitações desta pesquisa, cito que o trabalho de intervenção na escola teve curta duração. Embora eu tivesse acompanhado a turma como ouvinte por meses, as oportunidades de ministrar aulas foram limitadas. Creio que foi tempo suficiente para me permitir atingir o objetivo desta pesquisa. Contudo, um período de intervenção maior, ao longo de um ano, por exemplo, possibilitaria descrever as oscilações motivacionais dos alunos em mais detalhes, bem como analisar mais profundamente as características dos multiletramentos críticos que mais contribuíram para a aprendizagem de língua inglesa. Um período maior de tempo permitiria ainda tecer considerações mais amplas sobre o desenvolvimento da criticidade dos alunos, que fatores contribuíram mais ou menos para que ela fosse desenvolvida. Além disso, cumpre lembrar que, entre as escolas que

compõem a rede pública no país, a escola onde esta pesquisa foi realizada é um contexto privilegiado, pois a turma é dividida ao meio durante as aulas de línguas. Assim, o professor trabalha com um grupo pequeno de alunos, o que permite conhecê-los melhor e há espaço para que eles possam participar mais ativamente, expor suas opiniões nas discussões por exemplo. Com turma cheia, o tempo de cada um falar fica limitado. Grupos com mais alunos podem levar a outras descobertas. As gravações de aulas foram feitas apenas em áudio, creio que gravações em vídeo permitiriam observar detalhes do comportamento dos alunos, gestos e ações, expressões faciais que revelassem aspectos de sua motivação em sala de aula. A proposta inicial era gravação em vídeo, mas logo no início da intervenção, ao explicar a pesquisa para os participantes, os alunos sugeriram que a gravação fosse somente em áudio e acatei a sugestão a fim de não incomodá-los, já que não queriam se expor. Esta pesquisa foi realizada na forma de pesquisa cooperativa, eu fiz intervenções na turma de uma professora. Aspectos linguísticos no ensino de língua inglesa mais voltados para gramática, pronúncia, vocabulário, e exercícios, dentre outros, foram ministrados pela professora da turma. Era ela quem iniciava novos conteúdos e minha aula vinha como fechamento de cada unidade. Assim, coletei dados apenas das aulas que efetivamente planejei e ministrei. Caso a coleta de dados tivesse sido realizada em todas as aulas de modo contínuo, os resultados poderiam ter sido diferentes no sentido de identificar e melhor compreender os conceitos investigados.

Este trabalho consiste em um estudo específico, que envolve poucos participantes de pesquisa, em uma escola da rede federal. Contudo, ele é bastante significativo ao contribuir para a investigação do ensino de língua inglesa no contexto de escola pública, especificamente em relação ao desenvolvimento dos multiletramentos críticos do aprendiz. Seria interessante que pesquisas futuras fossem realizadas em outros contextos de ensino de língua inglesa, tais como turmas de ensino fundamental, cursos livre de línguas, com turmas de crianças e turmas de adultos. A relação entre multiletramentos críticos e motivação pode ser explorada também na aprendizagem de outras línguas estrangeiras, o que pode elucidar questões que nos permitam contrastar especificidades da aprendizagem dessas línguas. Investigar o desenvolvimento dos multiletramentos críticos por parte do professor em formação também pode trazer uma perspectiva interessante para compreender como o professor consegue consolidar essa perspectiva em prática ao iniciar seu trabalho docente. É crescente a presença de recursos multimodais em que a língua inglesa se faz presente no cotidiano dos aprendizes, através de séries,

jogos, clipes, aplicativos, redes sociais, dentre outros. Investigar especificamente esses ambientes informais de aprendizagem, fora do contexto escolar pode ajudar na compreensão de como eles são determinantes na aprendizagem da língua e na motivação dos alunos em relação a ela. Como pontua Kubanyiova (2018), os professores de línguas de hoje precisam estar preparados para lidar com e reconhecer que o que acontece fora do ambiente educacional pode ser tão importante quanto, ou até mesmo mais importante, que o que acontece dentro desses ambientes.

As implicações deste estudo podem trazer certas contribuições para a escola pública pesquisada. A professora da turma, que acompanhou a criação e a implementação de todas as aulas pode conhecer de perto a perspectiva dos multiletramentos críticos, expandindo assim, suas experiências sobre práticas pedagógicas. Os alunos da turma puderam participar de aulas baseadas em uma abordagem diferente e encontraram espaço para expressar suas vozes, para refletir sobre questões pertinentes à sociedade da qual fazem parte, bem como para repensar a própria aprendizagem de língua inglesa. Além disso, essas aulas contribuíram para que os alunos se mantivessem motivados ao longo dos estudos. Sem dúvidas, esta pesquisa contribuiu para comigo, em minha formação continuada como pesquisadora e, sobretudo como professora. Pude estudar com afinco sobre os multiletramentos críticos e compreender na prática o caminho longo e, por vezes, sinuoso, que é transposição da teoria para a prática.

Esta pesquisa possivelmente traz contribuições à Linguística Aplicada, na área de motivação na aprendizagem de línguas, fortalecendo essa vertente de estudos no país, que ainda é tímida, além de enriquecer os trabalhos do grupo de pesquisa GPCAL, mencionado anteriormente. Ademais, ao propor a análise de uma nova relação, entre multiletramentos críticos e motivação, esta investigação pode elucidar novas pesquisas que analisem outros fatores cognitivo-afetivos, tais como autonomia, ansiedade, emoções se configuram diante do trabalho com os multiletramentos críticos. Além disso, este trabalho, ao investigar a tentativa de uma professora de pautar seu trabalho na perspectiva dos multiletramentos críticos pode ser estímulo a outros professores a se aventurarem nessa jornada e impulsionar pesquisas sobre os multiletramentos críticos no trabalho do professor em formação inicial e/ou continuada e, assim, trazer encaminhamentos novos ao curso de Letras e aos formadores de professores. Ter alunos e professores, que são os protagonistas em sala de aula, envolvidos em pesquisas, nos permite conhecer as visões e observações dos participantes do processo de aprendizagem, as quais nos ajudam a

conhecer a realidade e pensar possibilidades para o ensino. Os resultados desse tipo de pesquisa podem prover informações a professores e formadores de professores, as quais podem eventualmente levar a mudanças na prática no contexto educacional (HILLIARD, 2003). Afinal, o desafio é nosso, como linguistas aplicados, de investigar e descortinar como melhor auxiliar nossos alunos em sua aprendizagem da LE.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. B.; VALENTE, J. A. Tecnologias digitais, linguagens e currículo: investigação, construção de conhecimento e produção de narrativas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: Kairós Editora, v. 1, p. 331-352, 2014.
- ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras Espanhol. In: \_\_\_\_\_.; SILVA, K. A. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 191-231.
- ARNOLD, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- ARNOT, M.; DILLABOUGH, J. Introduction. In: Arnot, M. and Dillabough, J. (Ed.). *Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. London: Routledge, 2000.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado-da-arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982001000100005>
- BAGHIN, D. C. M. *A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar*. 1993. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- BAKER, J.; LYNCH, K.; CANTILLON, S. *Equality from Theory to Action*. Dublin: Palgrave Macmillan, 2004.
- BAMBIRRA, M. R. A. Motivation to learn English as a foreign language in Brazil – giving voice to a group of students at a public secondary school. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 17, n. 2, 2017, p. 215-236. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-170204-5316>
- BENESCH, S. *Considering emotions in critical English language teaching: theories and practices*. New York: Routledge, 2012.
- BORBA, M. S; ARAGÃO, R. C. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. *Polifonia*, v. 19, n. 25, p. 223-240, 2012.
- 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. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i1.25321>
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.



BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Memorial de aprendizagem e a formação do professor: vozes constitutivas da relação aprender/ensinar línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 511-532, 2014. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000300002>

BROPHY, J. *Motivating students to learn*. 2ed. Mahwah: Lawrence Erlbawn, 2004.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 3ed. New Jersey: Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, 1994.

BRYDON, D. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, Paco Editora, p. 105-115, 2011.

CAMPOS-GONELLA, C. O. A influência do material didático na motivação de aprendizes da língua inglesa em contexto de ensino público. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

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

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001.

CHAMBERS, J.; RADBOURNE, C. Developing critical literacy skills through using the environment as text. *Language and Literacy*, v. 17, n. 1, p. 1-20, 2015. <https://doi.org/10.20360/G2FK58>

COELHO, H. S. H. *É possível aprender Inglês em escola pública?* Crenças de professores e alunos sobre o ensino de Inglês em escolas públicas. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

COMPTON-LILLY, C.; HALVERSON, E. *Time and space in literacy research*. London: Routledge, 2014.

CONCEIÇÃO, M. P. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982006000200009>

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies*. New London Group: Routledge, 2000.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. *Literacies*. New York: Cambridge University Press, 2012.

CORDER, P. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, n. 5, 1967, p. 161-169. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>

CRYSTAL, D. Emerging Englishes. *English Teaching Professional*, n. 14, p. 3-6, 2000.

CSIZÉR, K; KORMOS, J. Learning experiences, selves and motivated learning behavior: a comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In: DÖRNYEI, Z.; \_\_\_\_\_. (Ed.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, p. 1-8, 2009.

CUNNINGHAM, S.; LAVALETTE, M. "Active citizens" or "irresponsible truants"? School student strikes against the war. *Critical Social Policy*, v. 24, n. 2, 2004, p. 255-269. <https://doi.org/10.1177/0261018304042002>

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. 2ed. New York: Plenum, 1995.

\_\_\_\_\_. ; \_\_\_\_\_. *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology, n. 25, p. 54-67, 2000.

DENZIN, N. The research act: a theoretical introduction to sociological methods. 2ed. New York: Mc Graw-Hill, 1978.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Org.). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006

DEWEY, J. *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers, 1933.

DIAS, A. V. M.; MORAIS, C. G.; PIMENTA, V. R.; SILVA, W. B. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 75-94.

DIAS, R. WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 4, p. 861-881, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000400010>

DÖRNYEI, Z. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 3, p. 273-284, 1994. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>

\_\_\_\_\_. OTTÓ, I. Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, v. 4, p. 43-69, 1998.

\_\_\_\_\_. Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, n. 70, p. 519-538, 2000.

\_\_\_\_\_. New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 21, p. 43-59, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001b.

\_\_\_\_\_. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Erlbaum, 2005.

\_\_\_\_\_. ; USHIODA, E. *Teaching and researching motivation*. 2ed. Harlow: Pearson Education, 2011.

\_\_\_\_\_. RYAN, S. The long-term evolution of language motivation and the L2 self. In: BERNDT, A. (Ed.). *Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens*. Frankfurt: Peter Lang, 2013, p. 89-100.

\_\_\_\_\_. Future self-guides and vision. In: CSIZÉR, K.; MAGID, M. (Ed.). *The impact of self-concept on language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2014, p. 7-19.

\_\_\_\_\_.; IBRAHIM, Z.; MUIR, C. ‘Directed Motivational Current’: Regulating Complex Dynamic Systems through Motivational Surges. In: \_\_\_\_\_.; MACINTYRE, P.; HENRY, A. (Ed.). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2014, p. 95-106.

DELLICARPINI, M. Building computer technology skills in TESOL teacher education. *Language Learning & Technology*, n. 16, v. 2, p. 14-23, 2012.

DABIJA, D.C.; ABRUDAN, I.N.; POSTELNICU, C. Teachers’ motivations and expectations regarding lifelong learning. *Studia universitatis babeş-bolyai oeconomica*, v. 61, n. 3, 2016. <https://doi.org/10.1515/subboec-2016-0003>

DUBOC, A. P M. *A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

EDMUNDO, E. S. G. O ensino de inglês na escola pública sob a perspectiva do letramento crítico. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

EBATA, M. Motivation Factors in Language Learning. *The Internet TESL Journal*, v. 14, n. 4, 2008.

ELLIS, R. *Second language acquisition*. New York: Oxford University Press, 2008.

FERRAZ, D. Novos letramentos e educação de línguas estrangeiras: problematizações e desafios. In: STELLA, P. R.; CAVALCANTI, I.; TAVARES, R. R.; IFA, S. *Transculturalidade e de(s)colonialidade nos estudos em inglês no Brasil*. Maceió: Edufal, 2014.

\_\_\_\_\_.; NOGAROL, I. V. Os multiletramentos na aprendizagem de línguas por estudantes de licenciatura em Letras-Inglês / Multiliteracies in the learning of languages

in an English language degree course. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, v. 10, n. 1, 2017.

FERREIRA, A. J.; CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 12, p. 177-202, 2014.

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

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 23.ed. São Paulo: Editores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. Motivational variables in second language acquisition. In: *Canadian Journal of Psychology*, n. 13, p. 266-272, 1959. <https://doi.org/10.1037/h0083787>

\_\_\_\_\_. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.

GEE, J. P. Learning by Design: good video games as learning machines. In: *E-Learning and Digital Media*, v. 2, n. 1, p. 5-16, 2005. <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.5>

\_\_\_\_\_. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILLHAM, B. Displaying the Results for Analysis. In:\_\_\_\_\_. *Developing a Questionnaire*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2000, p. 49-79.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOODE, W.; HATT, P. *Métodos em pesquisa social*. São Paulo, SP: Nacional, 1973.

GOODFELLOW, R. *Literacy, literacies and the digital in higher education*. Teaching in Higher Education, V. 16, n. 1, 2011.

GOODWIN, C.; DURANTI, A. Rethinking context: An introduction. In: GOODWIN, C.; DURANTI, A. (Ed.). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

GRAVOSO, R. S.; PASA, A. E.; MORI, T. *Influence of students' prior learning experiences, learning conceptions and approaches on their learning outcomes*, 2002.

GREEN, B. Subject-specific literacy and School learning: a focus on writing. *Australia Journal of Education*, v. 30, n. 2, 1998, p. 156-169. <https://doi.org/10.1177/000494418803200203>

HAWKINS, M. R. Dialogic determination: constructing a social justice discourse in Language Teacher Education. In: HAWKINS, M. R. *Social Justice Language Teacher Education*. Bristol, Multilingual Matters, p. 102-123, 2011.

HIGGINS, E. T. Promotion and prevention: regulatory focus as a motivational principle. *Advances in experimental social psychology*, n. 30, p. 1-46, 1998. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60381-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60381-0)

HILLIARD, A. No mystery: closing the achievement gap between Africans and excellence. In: PERRY, T; HILLIARD, A; STEELE, C. (Org.). *Young, gifted and black: promoting high achievement among African-American students*. Boston: Beacon, 2003, p. 131-166.

JIMÉNEZ-CAICEDO, J. P.; LOZANO, M. C.; GÓMEZ, R. L. Agency and Web 2.0 in language learning: a systematic analysis of elementary Spanish learners' attitudes, beliefs, and motivations about the use of blogs for the development of L2 literacy and language ability. In: GUIKEMA, J. P.; WILLIAMS, L. (Org.). *Digital literacy in foreign and second language education*, n. 12, 2014, p. 87-118.

JIN, L.; CORTAZZI, M. English Language Teaching in China: A Bridge to the Future. *Asia Pacific Journal of Education*, v. 22, n. 2, 2002, p. 53-64.

JORDÃO, C. M. Uma breve história da leitura no século XX, ou de como se podem calar as nativas. *Revista de Letras*, v. 5, 2002. <https://doi.org/10.3895/rl.v0n5.2314>

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F.C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania; um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas & Letras*, v. 8, n. 14, 2007, p. 79-105.

\_\_\_\_\_. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, Pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. (Org.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire. Campinas: Pontes, 2014.*

JORGE, M. L. S. Critical literacy, foreign language teaching and the education about race relations in Brazil. *The Latin Americanist*, v. 56, n. 4, 2002, p. 79-90. <https://doi.org/10.1111/j.1557-203X.2012.01178.x>

KERN, R. *Literacy and language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press, 2000.

KIM, T. Y. The sociocultural interface between ideal self and ought-to self: a case study of two Korean students' ESL motivation. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Ed.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, p. 274-294, 2009.

KING, N.; HORROCKS, C. *Interviews in qualitative research*. Sage Publications, London, 2010.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KUBANYIOVA, M. A discursive approach to understanding the role of educators' possible selves in widening students' participation in classroom interaction: Language teachers' sense making as 'acts of imagination'. In: HENDERSON, H.; STEVENSON, J.; BATHMAKER, A. M. (Ed.). *Possible selves and higher education*. New York: Routledge, 2017.

\_\_\_\_\_. Language teacher education in the age of ambiguity: Educating responsive meaning makers in the world. *Language Teaching Research*, p. 1-11, 2018.

KUREK, M.; HAUCK, M. Closing the digital divide: a framework for multiliteracy training. In: GUIKEMA, J. P.; WILLIAMS, L. (Org.). *Digital literacy in foreign and second language education*, n. 12, 2014, p. 119-140.

LAMB, M. Integrative motivation in a globalizing world. *System*, n. 32, p. 3-19, 2004.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: Changing knowledge in the classroom*. Buckingham, UK: Open University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. *New literacies: changing knowledge and classroom research*. Buckingham: Open University Press, 2007.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. *Digital literacies: concepts, policies, and practices*. New York: Peter Lang, 2008.

\_\_\_\_\_.; SNYDER, I. *Teachers and technoliteracy: managing literacy, learning and new technology in schools*. Sydney: Allen & Unwin, 2000.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.20.2.389-411>

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>

LEWIS, C. New Literacy. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Ed.). *New Literacies: changing knowledge and classroom research*. Buckingham: Open University Press, 2007.

LIBERALI, F.; CARVALHO, M. P.; SANTIAGO, C. Atividade social e multiletramento: um novo olhar para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças em contexto de escola pública. *Fólio*, v. 6, n. 2, p. 253-278, 2014.

LIMA, A. P. S. *As asas da mudança: incertezas e desafios de uma professora em uma sala digital de língua inglesa*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

LIMA, S. S. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de Inglês em escola pública. In: BARCELOS, A. M. F. & ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006.

LIRUSO, S.; BOLLARI, M.; REQUENA, P. E. Multimodal resources in textbooks: Powerful motivators. In: *Views on motivation and autonomy in ELT: Selected papers from the XXXVII FAAP Conference*. 1ed. Bariloche: APIZALS, 2012, p. 157-161.

LONDON, N. A. Language for the global economy: some curriculum fundamentals and pedagogical practices in the colonial educational enterprise. *Educational Studies*, v. 27, n. 4, p. 393-423, 2001.

LORENSET, C. C. Motivation and digital games for English as a second language learning. Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online. In: *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, v. 5, n 1. Belo Horizonte-MG, 2016.

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

LUKE, C. Cyber-schooling and technological change. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies*. Melbourne: Macmillan, 2000.

MACINTYRE, P. D.; MACKINNON, S. P.; CLÉMENT, R. The baby, the bath water, and the future of language learning motivation research. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, p. 43-63, 2009.

MANTIRI, O. Principles in language learning motivation. *ELT Journal*, n. 61, v. 4, p. 70-74, 2015. <https://doi.org/10.13189/lls.2015.030206>

MARKUS, H. R.; NURIUS, P. Possible selves. *American Psychologist*, v. 41, p. 954-996, 1986. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, v. 2, n. 2, 2008, p. 9-18.

MASSI, M. P.; PATRÓN, Z. R.; VERDÚ, M. A.; SCILIPOTI, P. Tagging Facebook in the ELT picture: developing student motivation with social networks. In: *Views on motivation and autonomy in ELT: Selected papers from the XXXVII FAAP Conference*. 1ed. Bariloche: APIZALS, 2012, p. 64-69.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MCDONOUGH, S. Motivation in ELT. *ELT Journal*, n. 61, v. 4, p. 369-371, 2007.

MCHUGH, P. *Defining the situation*. New York: Doubleday, 1968.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. M. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). *Formação “Desformatada”*: Práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 239-304.

MERRIAM, S. B. *Qualitative research and case study applications in education*. São Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MICCOLI, L. S. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners’ classroom experiences*. Unpublished Phd Thesis. University of Toronto, 1997.

MILLER, S. M.; McVEE, M. B. *Multimodal composing: learning and teaching for the digital world*. New York: Routledge, 2012.

MILLS, K. A. A review of the ‘digital’ turn in the New Literacy Studies. *Review of educational research*, v. 80, n. 2, p. 246-271, 2010. <https://doi.org/10.3102/0034654310364401>

MIRANDA, M. M. F. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Departamento de Letras, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: *DELTA*, v. 10, n. 2, 1994, p. 329-338.

MONTE MÓR, W. Linguagem Digital e Interpretação: Perspectivas Epistemológicas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 46, v. 1, p. 31-44, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132007000100004>

\_\_\_\_\_. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Org.). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009, p. 177-189.

\_\_\_\_\_. A profissionalização do professor de línguas estrangeiras e o projeto educacional. In: TONELLI, J. R.A.; BRUNO, F. A. T. C. (Org.). *Ensino-aprendizagem de inglês e espanhol no Brasil: Práticas, desafios e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 21-44.

MORGAN, B. *The ESL classroom: Teaching, critical practice, and community development*. Toronto, ON: University of Toronto Press, 1998.



\_\_\_\_\_.; MONTE MÓR, W. M. Between conformity and critique. Teaching volunteerism, 'activism' and active citizenship: Dangerous pedagogies? *Interfaces Brasil-Canadá*, v. 14, n. 2, p. 16-35, 2014.

MORRELL, E. Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 46, n. 1, p. 72-77, 2002.

\_\_\_\_\_. *Critical Literacy and Urban Youth: Pedagogies of Access, Dissent, and Liberation*. New York: Routledge, p. 29-82, 2008.

\_\_\_\_\_. Critical research and the future of literacy education. *Journal of adolescent and adult literacy*, v. 53, n. 2, p. 96-104, 2009. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.2.1>

\_\_\_\_\_. *Critical Literacy and Urban Youth Pedagogies of Access, Dissent, and Liberation*. New York: Routledge, 2015.

MOTTA, A. P. F. O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente. Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>. Acesso em: 20 de Maio, 2012.

MUTTA, M.; PELTTARI, S.; SALMI, L.; CHEVALIER, A.; JOHANSSON, M.; Digital Literacy in Academic Language Learning Contexts: Developing Information-Seeking Competence. In: GUIKEMA, J. P.; WILLIAMS, L. (Org.). *Digital literacy in foreign and second language education*, n. 12, 2014, p. 227-244.

NAKATA, Y. *Motivation and experience in foreign language learning*. Switzerland: Peter Lang, 2006.

NÓBREGA, A. M. *O ensino de língua espanhola mediado por tecnologias digitais: aventurando-me por caminhos virtuais*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

NOELS, K.A. The internalization of language learning into the self and social identity. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Ed.). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters, p. 295-313, 2009.

NORTON, B.; TOOHEY, K. *Critical pedagogy and language learning*. England: Cambridge University Press, 2004.

OYSERMAN, D.; ELMORE, K.; SMITH, G. Self, self concept and identity. In: LEARY, M.; TANGNEY, J. *Handbook of self and identity*. New York: The Guilford Press, 2012.

PASCOE, J. Adding Generic Contextual Capabilities to Wearable Computers. *2nd International Symposium on Wearable Computers*, 1998, p. 92-99.

PAIVA, V. L. M. O. *A identidade do professor de inglês: ensino e pesquisa*. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997, p. 9-17.

\_\_\_\_\_. Social implications of English in Brazil. In: Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 1999, p. 326-331.

PENNYCOOK, A. *Language and mobility: unexpected places*. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

PERINE, C. M. *“Inglês em rede”*: crenças e motivação de aprendizes em um curso a distância. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

PESCE, L.; ABREU, C. B. M. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. *Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, p. 19-29, 2013.

PINHEIRO, M. S. Letramento crítico: perspectivas do ensino-aprendizagem em língua espanhola para idosos. *Interletras*, v. 3, n. 20, 2014.

PRECOSCKY, K. *Language teachers and L2 learning motivation: To what extent can teachers improve levels of motivation?* Birmingham: University of Birmingham, 2011.

REDONDO, R. E.; MARTIN, J. L. O. Motivation: The Road to Successful Learning. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, v. 17, n. 2, 2015.

REINHARDT, J.; WARNER, C.; LANGE, K. Digital Games as Practices and texts: Literacies and Genres in an L2 German Classroom. In: GUIKEMA, J. P.; WILLIAMS, L. (Org.). *Digital literacy in foreign and second language education*, n. 12, 2014, p. 159-178.

RIBAS, F. C. *Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública*. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2008.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do Letramento Crítico. *Domínios da Linguagem*, v. 12, n. 3, 2018, p. 1784-1824. <https://doi.org/10.14393/DL35-v12n3a2018-15>

RODRIGUES, M. L. O inglês em tempos de globalização: os efeitos do discurso neoliberal no ensino/aprendizagem de língua inglesa. IN: III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2016. Campina Grande. Anais do III Conedu. Campina Grande, PB, v. 1, 2016, p. 1-14.

ROJO, R. *As relações entre fala e escrita: Mitos e perspectivas*. Belo Horizonte, MG: CEALE, Rede Nacional de Centros de Formação Continuada, MEC, v. 1, 2006.

\_\_\_\_\_. Letramento(s): práticas de letramento em diferentes contextos. In: \_\_\_\_\_. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 95-127.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: \_\_\_\_\_.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROMERO, P. X. Teaching and learning english through songs: A literature review. *MSU Working Papers in SLS*, v. 8, 2017.

ROUSELL, J.; PAHL, K. *Travel notes from the New Literacy Studies*: Instances of practice. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2006.

\_\_\_\_\_. *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. London: Routledge, 2015.

\_\_\_\_\_. What professionals can teach us about education: a call for change. *Cambridge Journal of Education*, v. 46, n. 1, p. 81-96, 2016.

\_\_\_\_\_.; WOHLWEND, K. Free Play or Tight Spaces? Mapping Participatory Literacies in Apps. *The Reading Teacher*, n. 2, v. 70, p. 197-205, 2016. <https://doi.org/10.1002/trtr.1490>

PRENSKY, M. *Digital Game-Based Learning*. New York: Paragon House. 2007.

SANTOS, M. T. *A prática de leitura do pensar alto em grupo: a formação do aluno leitor crítico e a do professor agente de letramento*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 2014.

SANTOS, R. R. P.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. *The ESpecialist*, v. 34, n. 1, 2013.

SCHILIT, B.; THEIMER, M. Disseminating Active Map Information to Mobile Hosts. *IEEE Network*, v. 8, n. 5, 1994, p. 22-32.

SNYDER, I. A. Literacy and technology studies: past, present, future. *The Australian Educational Researcher, Australian Association for Research in Education*, n. 27, p. 97-119, 2000. <https://doi.org/10.1007/BF03219723>

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

SOUSA, R. M. R. Q. *Multiletramentos em aulas de língua inglesa no ensino público; transposições em desafios*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, M. A. A. *Investigando as questões globais e locais de dois cursos de Letras-Inglês*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

STOCKWELL, G. Technology and motivation in English-language teaching and learning. In: USHIODA, E. *International perspectives on motivation*. Londres: Macmillan, 2013, p.156-175.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

\_\_\_\_\_. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, 2003.

STREET, B.; PAHL, K.; ROWSELL, J. Multimodality and New Literacy Studies. In: JEWITT, C. (Ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge, 2009, p. 191-200.

SILVA, K. A. “Só é possível aprender inglês na escola de idiomas”: um repasso histórico dos trabalhos realizados no contexto brasileiro. *Anais do VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada – 2004*, p. 124-131, 2004.

SILVA, S. B. As contribuições da teoria dos multiletramentos na formação do professor de língua inglesa do ensino básico: reflexões iniciais. *Revista X*, p. 61-75, 2012. <https://doi.org/10.5380/rvx.v1i0.28275>

TAGATA, W. M. Multimodalidade e letramento visual no ensino de línguas: reflexões a partir de uma experiência em sala de aula In: HASHIGUTI, S. (Org.). *Linguística Aplicada e ensino de línguas estrangeiras: práticas e questões sobre a formação docente*. Curitiba: CRV, p. 87-105, 2013.

TAKARASHI, T. Motivation of students for learning English in Rwandan schools. *Issues in Educational Research*, v. 28, n. 1, 2018, p. 168- 184.

TEIXEIRA, E. B. *A Análise de Dados na Pesquisa Científica*. Editora Unijuí, v. 1, n. 2, 2003.

TURKLE, S. *The Second Self: Computers and the Human Spirit*. London: The MIT Press, 2005.

TURNER, J. Using Context to Enrich and Challenge our Understanding of Motivational Theory. In: VOLET, S.; JARVELA, S. *Motivation in Learning Contexts*. London: Pergamon, 2001.

USHIODA, E. Developing a dynamic concept of motivation. In: HICKEY, T.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Language, education and society in a changing world*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 239-245, 1996.

\_\_\_\_\_. Motivation and autonomy in language learning. IN: KOTTER, M.; TRAXEL, O.; GABEL, S. (Org.). *Investigating and facilitating language learning. Papers in honour of Lienhard Legenhausen*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, p. 283-295, 2006.

\_\_\_\_\_. DÖRNYEI, Z. Motivation, language identities and the L2 self: a theoretical overview. In: DÖRNYEI, Z.; \_\_\_\_\_. (Ed.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 1-8.

\_\_\_\_\_. A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In: DÖRNYEI, Z.; \_\_\_\_\_. (Ed.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 215-228.

\_\_\_\_\_. Motivating learners to speak as themselves. In: MURRAY, G.; XUESONG, G.; LAMB, T. (Ed.). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2011, p. 11-24.

\_\_\_\_\_. Motivation: L2 learning as a special case? In: MERCER, S.; RYAN, S.; WILLIAMS, M (Ed.). *Psychology for language learning: Insights from theory, research and practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012.

\_\_\_\_\_. Foreign language motivation research in Japan: an insider perspective from outside Japan. In: APPLE, M. T.; SILVA, D.; FELLNER, T. *Language Learning Motivation in Japan*. Bristol: Multilingual Matters, 2013, p. 1-14.

\_\_\_\_\_. Language learning motivation through a small lens: a research agenda. *Language Teaching*, v.49, n 4. p. 564-577, 2016.

WILLIAMS, M. Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, n. 11, p. 77-84, 1994.

\_\_\_\_\_. ; BURDEN, R. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge, 1997.

VAN DIJK, T. A. *Context and language*. Discourse and context: a socio-cognitive approach. Cambridge University Press, 2008.

WANG, C. K. J. et al. Passion and Intrinsic Motivation in Digital Gaming. *Cyber Psychology and Behavior*, v. 11, n. 1, p. 1-23, 2008. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0004>

WEBB, E. J.; CAMPBELL, D. T.; SCHWARTZ, R. D.; SECHREST, L. N. *Unobtrusive Measures: Nonreactive Measures in the Social Sciences*. Chicago: Rand McNally, 1966.

WOODS, D. The social construction of the beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Org.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 201-229.

YASHIMA, T. Willingness to communicate in a second language: The Japanese context. *Modern Language Journal*, n. 86, v. 1, p. 54-66, 2002. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>

\_\_\_\_\_. International posture and the ideal L2 self in the Japanese. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Ed.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, p. 144-163, 2009.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZACCHI, V. J.; WIELEWICKI, V. H. G. *Letramentos e Mídias: música televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura*. Maceió, AL: EDUFAL, 2015.

ZOLNIER, M. C. A. P. O ensino ideal de Inglês e a realidade na escola: crenças de estudantes e de uma professora. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 432-445, 2012.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor \_\_\_\_\_, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada “Motivação e multiletramentos críticos na aprendizagem de língua inglesa na era digital”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Cristiane Manzan Perine (UFU) e Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas (UFU).

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar os possíveis reflexos da inserção de algumas atividades, tais como quadrinhos, vídeos e textos com temas de cunho crítico e social, no ensino de língua inglesa para a motivação dos alunos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Cristiane Manzan Perine, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, em sala de aula. Na participação do menor sob sua responsabilidade, ele responderá um questionário, participará de uma entrevista, escreverá uma narrativa sobre suas experiências com a língua inglesa e executará atividades durante as aulas de língua inglesa. **Algumas aulas poderão ser gravadas e, posteriormente, transcritas. Após a transcrição das gravações para a pesquisa, todo o material será desgravado. O nome e imagem do menor não serão divulgados.** Em nenhum momento ele será identificado. Os dados referentes aos alunos serão mencionados na pesquisa por códigos de A1 a A12. Ou seja, o nome dos alunos não será publicado. Além disso, nem a professora regente, nem a escola terão seus nomes revelados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade do menor será preservada. O menor não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Ele também não sofrerá nenhum tipo de constrangimento ou retaliação por ter participado desta pesquisa. Ele não terá benefícios diretos ao participar desta pesquisa, como por exemplo, uma nota adicional na disciplina. Os alunos que não desejarem ou não forem autorizados a participar da pesquisa, bem como aqueles que desejarem retirar o consentimento e o assentimento após a pesquisa ter sido iniciada, poderão participar das aulas ministradas normalmente, sem prejuízo de conteúdo. Porém, os dados referentes às suas participações nas aulas e as atividades que forem por eles desenvolvidas não serão considerados nesta pesquisa.

A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido nem que haverá prejuízo ao(à) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

O(A) menor sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ele(a) também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.



Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com: Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas. Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco U, sala 1U219, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100, Fone: (34) 3239-4162 ramal 6219. Email: [ribasileel@gmail.com](mailto:ribasileel@gmail.com). Cristiane Manzan Perine, doutoranda em Estudos Linguísticos. Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100, Fone: (34) 3239-4102. Email: [cristiane\\_manzan@yahoo.com.br](mailto:cristiane_manzan@yahoo.com.br). Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ..... de ..... de 20.....

---

Assinatura dos pesquisadores

Eu,        responsável        legal        pelo(a)        menor        (nome        do(a)        menor)

---

consinto na sua participação na pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do responsável pelo(a) participante da pesquisa

## APÊNDICE B

### TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Motivação e multiletramentos críticos na aprendizagem de língua inglesa na era digital”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Cristiane Manzan Perine (UFU) e Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas (UFU).

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar os possíveis reflexos de algumas atividades de inglês na motivação dos alunos na sua escola. O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (documento em que você concorda em participar da pesquisa) será obtido pelo pesquisador Cristiane Manzan Perine, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, em sala de aula. Na sua participação, você responderá a um questionário, escreverá uma narrativa sobre suas experiências com a língua inglesa, participará de uma entrevista e fará atividades durante as aulas de inglês, envolvendo quadrinhos, vídeos e textos, semelhantes àquelas que você costuma ter nas aulas com sua professora. **Algumas aulas poderão ser gravadas, mas esse material será desgravado posteriormente. Seu nome e imagem não serão divulgados.** Os alunos serão identificados por códigos, então seu nome não será revelado. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Você também não sofrerá nenhum tipo de constrangimento ou retaliação por ter participado desta pesquisa. Você não terá benefícios diretos ao participar desta pesquisa, como por exemplo, uma nota adicional na disciplina. Se você não quiser ou não for autorizado a participar da pesquisa ou se você começar a participar da pesquisa, mudar de ideia e resolver parar de participar não haverá nenhum problema. Você poderá participar das aulas de inglês normalmente. Porém, os dados referentes às suas participações nas aulas e as atividades que você fizer não serão incluídas nesta pesquisa.

O único risco que você corre ao participar da pesquisa é poder ser identificado, mas asseguramos que isso não ocorrerá, pois utilizaremos códigos ao invés dos nomes verdadeiros dos alunos. Você se beneficiará com a pesquisa pois poderá refletir sobre como você aprende inglês e poderá participar de atividades que podem contribuir para seu desenvolvimento em língua inglesa.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo de notas na disciplina de inglês e sem pressão por sua participação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido assinado por você. Uma via original deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas. Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco U, sala 1U219, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100, Fone: (34) 3239-4162 ramal 6219. Email: [ribasileel@gmail.com](mailto:ribasileel@gmail.com). Cristiane Manzan Perine, doutoranda em Estudos Linguísticos. Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100, Fone: 34) 3239-4102. Email: [cristiane\\_manzan@yahoo.com.br](mailto:cristiane_manzan@yahoo.com.br). Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado (grupo) independente

criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ..... de ..... de 20.....

---

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do participante da pesquisa

## APÊNDICE C

### DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, docente de Língua Estrangeira/Inglês da Escola de Educação Básica (ESEBA) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), declaro sobre os devidos fins que estou ciente e autorizo as pesquisadoras Cristiane Manzan Perine (UFU) e Fernanda Costa Ribas (UFU) a desenvolverem a pesquisa “Motivação e multiletramentos críticos na aprendizagem de língua inglesa na era digital” durante as minhas aulas, conforme autorização concedida pela ESEBA.

---

Assinatura docente

**APÊNDICE D****QUESTIONÁRIO**

Prezado aluno,

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa (Doutorado) sobre a aprendizagem de língua inglesa. As informações obtidas por meio dele serão analisadas **SEM MENÇÃO AOS NOMES DOS PARTICIPANTES**; a ética profissional será respeitada e mantida ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Por favor, responda ao questionário e devolva-o à pesquisadora. Sua contribuição será muito importante para a realização desta pesquisa.

**MUITO OBRIGADA!**

1. Qual sua idade? \_\_\_\_\_
2. Sexo    (    ) feminino    (    ) masculino
3. Você gosta de estudar inglês? (    ) Sim    (    ) Não. Por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Como você avalia seu conhecimento da língua inglesa?  
(    ) básico    (    ) intermediário    (    ) avançado    (    ) outro
5. Quais habilidades na língua inglesa você tem mais dificuldade (ou precisa desenvolver mais)?  
(    ) ler e interpretar textos (    ) falar (    ) compreender o que ouve (    ) escrever  
Explique.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Você já fez/faz algum curso de inglês fora da escola? (    ) Sim    (    ) Não. Por quanto tempo? Como foi a experiência? O que você gostou e o que não gostou?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. O que você acha das aulas de inglês na sua escola? Dê uma nota de 0 a 10 e explique o porquê de sua nota.

8. O que você espera/deseja aprender nas suas aulas de inglês na escola este ano?

9. Que atividades você gostaria que fossem trabalhadas nas aulas de inglês? (Você pode marcar mais de uma opção).

☐ música                      ☐ vídeos/filmes                      ☐ leitura de quadrinhos/textos da internet                      ☐ jogos

☐ trabalhos em grupo                      ☐ discussões em pares                      ☐ atividades no celular

☐ role-plays/encenações teatrais                      ☐ atividades no computador/internet                      ☐ exercícios de gramática

☐ exercícios de vocabulário                      ☐ atividades de competição                      ☐ escrita de textos variados

☐ outro \_\_\_\_\_

10. Que sugestões você daria para melhorar as aulas de inglês na sua escola?

