

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-INGLÊS

Ensino de língua inglesa no projeto Casas de Cultura no Campus: aprendizados e reflexões de uma Professora em Formação Inicial.

Wyara Rachel Vieira Silva

Maceió – AL

2020

Wyara Rachel Vieira Silva

Ensino de língua inglesa no projeto Casas de Cultura no Campus: aprendizados e reflexões de uma Professora em Formação Inicial.

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras - Inglês da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Letras - Inglês.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Ifa

Maceió – AL

2020

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Valter dos Santos Andrade – CRB\$-1251

S586e Silva, Wyara Rachel Vieira.
Ensino de língua inglesa no projeto Casas de Cultura no Campus:
aprendizados e reflexões de uma professora em formação Inicial / Wyara
Rachel Vieira Silva. - 2020.
41 f.: il.

Orientador: Sérgio Ifa.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em
Letras: Inglês) – Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras,
Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 40-41.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Ensino e aprendizagem.
3. Letramento. 4. Professores de inglês - Formação. I. Título.

CDU: 811.111:371.124

Para Cícero Luiz Vieira, meu avô, o primeiro
professor que conheci. Espero trilhar um
caminho tão bonito e honrado quanto o seu.
Espero que se orgulhe de mim. Vivo em
saudades.

— **Rachel Vieira**

AGRADECIMENTOS

Nunca tive dúvida sobre a quem devo tudo isso: meus estudos, meus esforços, minha graduação, meus certificados ou premiações, por mais simples que sejam, ao longo da vida. Mãe e pai: quero dizer que absolutamente nada disso teria sido possível sem vocês, sem seu incentivo e investimento em mim, na minha criação como pessoa e em cada degrau da minha educação. A vocês vai sempre meu primeiro e maior muito obrigada.

Quero, em seguida, agradecer ao meu querido orientador Sérgio Ifa, a quem destinei, durante todo o curso, palavras de gratidão, de reclamação, de pedidos desesperados de ajuda, de desculpas por alguns escorregões, de conselhos, de mais gratidão. Obrigada, Sérgio, por apostar em mim, por enxergar um potencial que eu às vezes duvidei ter, por me instruir com paciência e por despertar em mim uma curiosidade e amor ainda maior pelo ensino. Quero te agradecer, também, pela existência desse projeto maravilhoso que é o Casas de Cultura no Campus, onde me encontrei durante todo o tempo em que participei e fiz amigos para toda vida. Eu amo demais esse projeto. Demais!

É a esses amigos que agora venho agradecer: obrigada a cada um de vocês que fizeram o caminho da graduação menos difícil, menos longo, mais engraçado, mais saudável, mais feliz. Os momentos que levo comigo, que passei junto a vocês, são inúmeros e estão gravados no meu coração: desde o “sentar nos bancos da FALE para jogar conversa fora” ao “tremer na base prestes a se apresentar num congresso”. Eu os amo demais!

Quero agradecer a cada aluno que passou pela minha sala de aula: obrigada por confiar em mim, no meu trabalho e didática, na minha falta de experiência no começo, mas no desenvolver da minha autoconfiança no meio do caminho. Preparar e ministrar aulas para vocês era, muitas vezes, de um prazer que não sou capaz de colocar em palavras. Vocês me fizeram a professora que sou hoje, e que está em constante mudança!

Finalmente, eu penso que deveria, também, agradecer a mim mesma. Pelo meu esforço, pela dedicação, por ter permanecido emocionalmente saudável apesar de toda a loucura e correria desses quatro anos. You go, girl!

RESUMO

Este estudo objetiva investigar minhas experiências, reflexões e desenvolvimento como professora em formação inicial durante o tempo em que participei do projeto Casas de Cultura no Campus, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Tem enfoque nas desconstruções de crenças acerca do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por mim vivenciadas durante todo esse período e, sobretudo, a relação de tais desconstruções causaram na minha prática docente e no aprendizado e formação crítica dos meus alunos. O estudo segue orientações da autoetnografia, que Tony Adams (2015, p. 1) caracteriza como “uma demonstração analítica e artística de como nós viemos a conhecer, nomear e interpretar experiências culturais e pessoais” onde o pesquisador se insere como participante de sua própria pesquisa e possui a finalidade de interpretar e reflexionar sobre sua prática durante todo o andamento da pesquisa. Aliando-a às noções de letramento crítico (SANTOS E IFA, 2013; MCLAUGHLIN E DEVOOGD, 2004; JANKS, 2013), que incentiva a participação crítica dos alunos na sala de aula e fora dela, utilizei planos de aula, diários de aula, prints de WhatsApp e Facebook, textos e áudios produzidos pelos alunos como coleta de dados. As noções de transculturalidade também estiveram presentes para que fosse possível o entendimento de troca entre culturas e como isso repercutiu no aprendizado da língua-alvo para os alunos. Os resultados mostram que a escolha de adotar a perspectiva do letramento crítico na minha sala de aula trouxeram ótimas e efetivas consequências para o desenvolvimento linguístico, crítico e social de todos os participantes da pesquisa, pois os alunos foram capazes de se expressar linguístico-discursivamente ao passo que também construía sua formação cidadã. Por fim, ter ressignificado as crenças sobre a maneira de lecionar trouxeram duradouros frutos.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de língua inglesa; letramento crítico; crenças; projeto de extensão.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate my experiences, reflections and development as a teacher in initial formation during the time I was in Casas de Cultura no Campus, a project from Faculdade de Letras, situated in the Federal University of Alagoas (Ufal). It focuses on the deconstruction of beliefs regarding the teaching-learning of foreign languages lived by me during that time and, above all, the outcomes the interconnections the deconstructions caused on my teaching practice and on the learning and critical education of my students. The study follows orientations of autoethnography, which Tony Adams (2015, p. 1) characterized as “artistic and analytic demonstrations of how we come to know, name, and interpret personal and cultural experience”, in which the researcher inserts themselves as a participant of their own research with the purpose of interpreting and reflecting on their practice during the research progress. Allied to the notions of critical literacy (SANTOS E IFA, 2013; MCLAUGHLIN DEVOOGD, 2004; JANKS, 2013), that incentives the critical participation of students in and outside the classroom, I made use of class plans, class reports, WhatsApp and Facebook prints, written texts and audios produced by the students as data collection. The notions of transculturality were also present so it could be made possible both the understanding of culture exchanges and how it reperculated on the learning process of the target-language for the students. The results show that the choice of adopting the critical literacy perspective in my classroom brought all the participants great and effective linguistic, critical and social development, once they were capable of expressing themselves in the same way they could build their citizen formation. Finally, having my beliefs resignified regarding my ways of teaching brought everlasting good consequences.

Keywords: English teaching-learning; critical literacy; beliefs, extension Project.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO.....	07
II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	09
1. Crenças, mudanças e ressignificações	09
2. Letramento Crítico.....	16
3. Transculturalidade.....	20
III. METODOLOGIA.....	23
IV. INTERPRETAÇÃO DE DADOS	26
1. Imagem e Significado	26
2. Relacionamentos Abusivos	31
3. Cozinha ao redor do mundo	34
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
VI. REFERÊNCIAS	40

I. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve origem no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) em que investiguei como o ensino de língua estrangeira (LE) para níveis básicos e pré-intermediários se desenvolveu de forma efetiva através da perspectiva do Letramento Crítico (LC), proporcionando aos meus alunos tanto a comunicação efetiva (linguístico-discursivamente) quanto a construção de uma autonomia crítica enquanto cidadãos.

O objetivo desta atual pesquisa objetivou investigar minhas experiências, reflexões e desenvolvimento como professora pesquisadora em formação inicial durante o tempo em que participei do projeto Casas de Cultura no Campus, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), bem como refletir sobre as crenças, desconstruções e reconstruções reveladas no processo e como elas se relacionaram com a aprendizagem dos alunos.

Os objetivos específicos foram: a) refletir sobre como as crenças revelam a forma que a professora pesquisadora concebe o ensino-aprendizagem da língua inglesa; b) investigar como a professora pesquisadora pode adaptar temas relacionados a questões sociais e, conseqüentemente, letramento crítico, em suas aulas de inglês; c) analisar como as atividades trabalhadas em sala contribuíram para a formação cidadã. Objetivei investigar, ao longo de quatro semestres, o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, embasado na perspectiva do letramento crítico juntamente com o uso de temas sociais.

Considero esta pesquisa relevante à medida que reconheço a importância de entender o quanto as crenças revelam e influenciam nosso ensino-aprendizagem sobre quaisquer coisas que nos propusermos a aprender; sobretudo línguas. Nosso comportamento, forma de estudar e de entender uma língua pode ser explicado pelas experiências que colecionamos, histórias que ouvimos e repetimos, dizeres que acreditamos e situações que vivenciamos; tudo isso nos leva, então, à maneira como interpretamos a aprendizagem, como explica Barcelos (2001). Dessa forma, entendendo de onde nossas práticas e formas de aprendizagem são oriundas, temos a possibilidade de modificá-las, desconsiderá-las ou, simplesmente, reestruturá-las, de forma a estar sempre adaptando e melhorando nossa capacidade de aprender e de atribuir significados ao que interpretamos, sejam eles textos verbais, imagéticos, gestuais, por exemplo.

A pesquisa está situada na área da Linguística Aplicada (LA), que, de acordo com Tinoco (2008), tem como objeto a natureza da aprendizagem da língua e é de natureza metodológica, ou seja, procura analisar nos aspectos discursivos os aspectos macrossociais (fatores geográficos, socioeconômicos, culturais, ideológicos) e microssociais (relativos à interação); tem o enfoque transdisciplinar e a triangulação de dados (que busca garantir a confiabilidade dos dados). Tinoco (2008) alega que as vertentes da LA possuem um olhar voltado para as características identitárias e socio-culturais de seus objetos de estudo, o que, de fato, é trabalho com exímio na perspectiva do letramento crítico.

As turmas que participaram da pesquisa foram turmas de básico 2 e pré-intermediário 1, tendo seu foco na análise e desenvolvimento das habilidades comunicativas para fins de produção escrita e oral dos alunos do Projeto Casas de Cultura no Campus (CCC) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Essa perspectiva adotada está voltada para a formação crítica e social dos alunos, por meio da discussão de temáticas relacionadas a ideologias, relações de poder, preconceitos e relações abusivas de diversas formas e que, infelizmente, afetam a sociedade.

Nesta pesquisa, discorro sobre o conceito de crenças e quais as influências resultantes delas no processo de ensino-aprendizagem que nós adquirimos tanto como discente quanto como docente. Apresento um pouco de pessoalidade ao relacionar tais crenças com o meu aprendizado enquanto aluna e como isso se desenrolou no meu caminho enquanto professora. Em seguida, explano sobre as perspectivas utilizadas por mim no projeto para o planejamento e execução das aulas: letramento crítico e transculturalidade. Finalmente, apresento alguns resultados e discussões de como utilizei tais perspectivas nas aulas e como o processo de crenças pessoais foi sendo reconstruído.

I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresento e demonstro como relacionei as perspectivas que me nortearam na elaboração desse estudo, as quais levei em consideração ao estruturar cada parte da minha pesquisa e que foram, indubitavelmente, de extrema importância para cada etapa dela. Começo apresentando o conceito de crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e como tais crenças contribuíram para o meu desenvolvimento como professora em formação inicial e pesquisadora.

Em adição a isso, discuto sobre algumas definições de “letramento crítico” para variados autores, perspectiva que adotei para guiar a minha prática nas regências de aula durante todo o tempo em que lecionei no projeto Casas de Cultura no Campus, de modo a evidenciar o quanto a aplicação da perspectiva gerou mudanças e resultados bastante satisfatórios. Finalmente, exploro também o conceito de transculturalidade, como ela se fez presente no decorrer da minha prática e como contribuiu no desenvolvimento dos alunos durante o tempo de regência de aulas.

1. Crenças, mudanças e ressignificações

Nesta subseção, discorro sobre o conceito de crenças como algo intrínseco ao ser humano e a influência dessas crenças no âmbito do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, apresentando as inúmeras implicações que elas trouxeram a um ambiente como a sala de aula, no qual foi avaliado tanto o aspecto docente, quanto discente. Considero fundamental situar minha pesquisa neste tópico, visto que pretendo deixar claro, no decorrer do trabalho, o quanto as crenças, mudanças e reflexões a respeito delas foram presentes e importantes na minha trajetória e na minha prática docente.

As crenças estão ligadas à nossa própria identidade. Tais crenças são interativas, emergentes e recíprocas, podem estar constantemente crescendo e conversando entre si. Através da relação indivíduo-ambiente-contexto, elas são cultural e historicamente construídas, e estão ligadas diretamente às ações. Ademais, as crenças também estão ligadas a uma certa *referência afetiva* (“*pet beliefs*” – DEWEY, 1933 *apud* SILVA, 2007). Dentre os fatores que as compõem, estão presentes emoções, sentimentos, expectativas que se firmam como atitudes.

Para se referir às crenças, Woods (1993) se utiliza da metáfora “floresta terminológica”, pois a tarefa de estudá-las levando em consideração o contexto de ensino-aprendizagem de uma LE é árdua. Variados são os termos e definições encontrados para se referir às crenças na área da LE, mas percebe-se haver um consenso quando muitos dos autores consideram que as crenças são variáveis e mutáveis, assim como estão ligadas às experiências de cada cidadão e ao contexto sociocultural no qual estão inseridos. As crenças podem ser, dessa forma, “pessoais, coletivas, intuitivas e na maioria das vezes são implícitas” (SILVA, 2007, p. 242). Pude visualizar em minha própria experiência como professora e pesquisadora o quanto as crenças são, de fato, mutáveis e estão vinculadas à realidade social em que me encontro em determinado momento.

O conceito de crenças é muito antigo, pois elas tiveram início à medida que o homem começou a pensar. Adotando, neste momento, a definição de Barcelos quanto a crenças, considero-as:

uma forma de pensamento, construções de realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS 2006, p. 18 *apud* BARCELOS, 2007, p. 113).

Muito me identifico e concordo com Barcelos no que diz respeito à definição que ela traz para *crenças*, e acredito que elas estão refletidas em cada detalhe do nosso comportamento e ações: como estudamos, como nos relacionamos com pessoas, como nos vestimos, como interpretamos um texto, a forma que consideramos a melhor para executar determinada atividade, a maneira com a qual construímos nossos discursos e nos posicionamos como indivíduos. Toda a vivência que colecionamos durante a nossa vida, vem a moldar nossa forma de entender, perceber e atribuir significado ao mundo em que vivemos.

Dessa forma, quero estreitar o conceito de crenças, nesse momento para uma área em específico, que muito nos interessa pois muito tem a ver com esta pesquisa: a crença no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Considerar as crenças existentes nesse processo é importante, explica Barcelos (2007), porque nos ajuda a entender a motivação das ações e comportamentos dos aprendizes e a utilização de estratégias de aprendizado adotadas por eles, além de trazer explicações sobre o porquê alguns alunos se sentem inseguros ou ansiosos quanto ao aprendizado de certo idioma.

Ajuda-nos a entender, também, sobre as abordagens e estratégias utilizadas pelo docente, compreendendo suas escolhas e decisões, considerando que sua prática em sala de aula é fortemente influenciada por todas as crenças carregadas por ele. Entender sobre crenças pode auxiliar, ademais, na compreensão da relação professor-aluno.

Não existe uma descrição singular acerca de crenças sobre aprendizagem de línguas, mas elas podem ser consideradas, de forma generalizada, como “opiniões e ideias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino aprendizagem de língua” (BARCELOS, 2001, p. 72). Como alguns exemplos dessas crenças por parte do corpo discente, podemos citar o fato de alguns alunos acreditarem piamente que uma língua estrangeira só pode ser aprendida quando se está em imersão no país onde essa língua é falada, ou que não é possível aprender num ambiente não-convencional, com materiais não tradicionais.

Algumas dessas crenças são, inclusive, compartilhadas pelos próprios professores, e cito como algumas delas: a crença de que não é necessário contextualização dos conteúdos estudados, de que a gramática deve guiar o aprendizado ou de que a tradicional interação professor-aluno deve prevalecer na sala de aula. Essas crenças têm origem nas nossas experiências, cultura, vivência e maneiras que nós estudamos e fomos ensinados.

Ao ingressar na universidade, cheguei ao curso como uma aluna carregada de crenças pessoais e profissionais. No começo do meu exercício da profissão, ainda como professora em formação inicial (PFI) no projeto CCC, levei para a sala de aula, também, minhas crenças; parte aprendidas em casa, em minha criação e ambientes de socialização e desenvolvimento (as crenças que diziam respeito à culturas, relevância, poder e influência de outros países, etc.), parte obtidas como uma estudante de língua inglesa, nos tradicionais cursos de inglês dos quais fiz parte (as crenças que consideram qual seria o “passo-a-passo” ou método ideal para que o aprendizado se desse de forma efetiva).

Kalaja (1995) enxerga as crenças dos alunos sobre a aprendizagem de uma LE como socialmente construídas, vindas da interação com outros seres sociais do meio em que eles vivem, e, portanto, elas seriam consideradas sociais em sua natureza. Essa ideia, podemos perceber, se assemelha ao que afirma Barcelos (2007) ao dizer que as crenças advêm de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Kalaja ainda sugere que a crença dos alunos fica claramente evidenciada em seus discursos orais ou produções escritas, e podem ser mais ou menos variáveis. Podem variar de um aluno para o outro,

de um contexto para o outro e podem ser diferentes, inclusive, dentro do mesmo contexto. Ao levar isso em consideração, entende-se ser possível que os alunos mudem suas crenças de acordo com o tempo.

Enquanto aluna de inglês, estudei, por muito tempo, o famoso método tradicional (ou gramática e tradução), que se configura, de acordo com Sousa e Soares (2012):

[...] por ter uma visão de língua como expressão do pensamento, ou seja, o interlocutor que enuncia constrói uma dada representação mental que deverá ser captada pelo seu interlocutor da forma como foi mentalizada. Segundo essa representação, a escrita literária sobrepõe-se à língua falada, estabelecendo-se uma ênfase nas nomenclaturas e no estudo das classes gramaticais. Além disso, a semântica da língua restringe-se ao vocabulário que, por sua vez, é fundamental na compreensão e tradução de textos. Dentro dessa abordagem, a aprendizagem é vista como um esforço mental do educando para aprender as regras prescritivas a partir de um ensino que se desenvolve mediante o uso de atividades expositivas sob a responsabilidade do professor, único detentor do saber. Essa abordagem caracteriza, portanto, a relação professor/aluno como assimétrica (SOUSA; SOARES, 2012, p. 88).

A utilização desse método tem como algumas atividades características: a repetição, a substituição de termos para fixar as frases, a correção do erro gramatical, a tradução. Nesse tipo de atividade e abordagem, o modo é bastante focado no professor (*teacher-centered*), onde os alunos se relacionam principalmente com o professor, respondendo suas perguntas e repetindo as regras. A gramática assume um papel normativo e se torna um dos pontos centrais da aula, onde exercícios de memorização, repetição e substituição são comuns (JALIL; PROCAILO 2009).

Assim que entrei no projeto CCC, minha prática docente foi exercida, inicialmente, levando em consideração a bagagem que eu havia tido como aluna. Minhas referências vinham, portanto, da forma e dos materiais que estudei quando eu estava na posição de aluna. Logo, o método tradicional era, no começo, bastante utilizado (leia-se “reproduzido”) em minha sala de aula. Enquanto aluna, eu, particularmente, gostava muito desse método pois sempre funcionou muito bem para mim. No entanto, não havia em mim o entendimento de que a ação de compartilhar parte do conhecimento que eu tinha a outras pessoas envolvia muito mais do que o método que eu estudei: envolvia, sim, as preferências e potencialidades deles, as vivências, o *background* já existente e toda uma infinidade de considerações a serem feitas.

Ao considerar o que entendemos acima sobre as crenças serem variáveis e dependentes dos seres sociais, ambientes e contextos com os quais me relaciono, essa modificação e ressignificação em mim, nas minhas crenças, nas minhas ações e no meu discurso foi naturalmente percebida a partir do momento que o ambiente, o contexto e as pessoas com os quais eu passei a ter contato, mudaram. Ao estar, na universidade, em familiaridade com outras perspectivas, outras práticas, outras formas de estudar e ensinar, tanto minhas crenças como meus discursos e minha maneira de ensinar, receberam algumas consideráveis variações.

A influência no comportamento do indivíduo é uma das mais importantes características das crenças, de acordo com Barcelos (2001). As crenças influenciam nas ações, organizações e definições de tarefas na vida do indivíduo, e, levando esse conceito para a área do ensino-aprendizagem de uma LE, a relação entre crenças e ações relaciona-se com a forma com a qual o indivíduo “interpreta sua aprendizagem” (RICHARDS & LOCKHART, 1994, p. 58) (sendo ele aluno) ou sua prática docente (sendo ele professor). Relaciona-se, também, até mesmo com as estratégias que eles adotam para aprender e/ou ensinar. Para Riley (1997), as crenças influenciam diretamente a motivação, atitudes e estratégias que os alunos utilizam. O autor cita como exemplo, inclusive, o fato de que alunos que acreditam que conseguem aprender apenas com a presença de um professor, certamente terá problemas com qualquer tipo de ensino autônomo.

Dessa forma, conseguimos entender tanto as atitudes que antes eu adotava como professora (reproduzindo métodos e atividades que funcionaram comigo e com a abordagem que eu estudei e tive contato), quanto as que passei a ter (e não só eu, mas qualquer um que se exponha a diferentes ares, ideias, concepções, abordagens) acerca do que é e como se dá (as múltiplas formas de se dar, na verdade) o ensino-aprendizagem de língua estrangeira: consegui mesclar o que antes tinha como “regra de aprendizado”, que era o método tradicional, minha principal e primeira referência, com novas abordagens e perspectivas, como por exemplo a perspectiva do Letramento Crítico, do qual falaremos na próxima seção. A partir de então, pude amplificar e diversificar minha prática, tornando a experiência mais interessante tanto para mim, quanto para os meus alunos.

Ao estabelecer definições para o conceito de *mudanças*, o sentimento de incerteza é, muitas vezes, acentuado por muitos autores (SCHON, 1917; FULLAN, 1991) como algo que se apossa das pessoas que estão passando por tal processo. É natural que em processos de mudança haja momentos de dúvida e insegurança, uma vez que estamos

abandonando ou trocando antigas certezas e convicções por algo desconhecido. E o desconhecido é, naturalmente, desconfortável e incerto para o ser humano. Barcelos (2007) explica a mudança como “um momento de caos, pois abala nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis” (BARCELOS, 2007, p. 115). O que era familiar, agora, torna-se desconhecido.

Para Fullan (1991), a verdadeira mudança envolve alteração não só nas concepções, mas também na forma de agir. Para tal, o autor nos sugere que a mudança deve acontecer em três âmbitos: materiais, abordagens de ensinar e, finalmente, crenças. O processo de mudança também é lento e resultado de um processo de aprendizagem que inclui “novas formas de pensar e de entender a prática” (SIMÃO, CAETANO E FLORES, 2005, p. 174 *apud* BARCELOS 2007, p. 116). Ainda sobre o processo de mudança de crenças, Pessoa e Sebba (2006 *apud* BARCELOS 2007) explicam que esse processo não é fácil: ele acontece de forma gradual, e a oportunidade de interagir e explicitar essas crenças, juntamente com a reflexão sobre elas, contribuem para que a mudança seja feita de forma efetiva

Quanto mais cedo uma crença for absolvida por nós, mais difícil é de se desfazer dela ou substituí-la por outra, pois ela já está muito ligada com nossas emoções, identidades e relacionadas com outras crenças que temos. A substituição de uma crença por outra, portanto, acarretaria numa mudança inteira do nosso sistema (ROKEACH, 1968; WOODS, 1996 *apud* BARCELOS 2007), pois estaríamos mexendo com nossas mais profundas raízes. Faz-se necessário, pois, que algumas crenças sejam desconstruídas para que outras possam ser incorporadas, e essa nova crença precisa ocupar um lugar plausível ou compatível de ocupar a estrutura onde antes habitava a crença anterior. Mudar uma crença que se tem sobre superioridade/originalidade de sotaques, por exemplo, acarreta repensar várias outras crenças que fazem parte do mesmo núcleo e do mesmo discurso onde a primeira se originara.

Algo que pode auxiliar no processo de mudança é o desafio à própria crença, como enfatiza Kudiess (2005). A realidade da sala de aula é indicada pela autora como o ambiente que surte mais efeito para lidar com confronto de crenças, onde pode haver confirmação, negação ou substituição, esse confronto também pode acontecer quando se tem contato com leituras, estudos, etc. Além disso, a autora alega que há uma tendência, por parte do professor, de manter as crenças absorvidas como aluno de LE (e acredito eu que, muitas vezes, reproduzi-las com seus alunos), enquanto aquelas adquiridas do meio

do seu processo como docente, adquiridas em treinamentos, formações, etc., tendem a ser menos resistentes à mudança. Kudiess (2005) afirma, também, que o professor está propenso a manter as crenças que funcionaram na prática quando ele ocupava a posição de aluno da LE, enquanto substitui na sua prática docente o que pra ele não funcionou enquanto aluno.

A autora complementa que as diversas novas experiências como questionamentos, reflexões, dúvidas, etc. contribuem para o amadurecimento de novas crenças e podem vir a tornar-se novas crenças ou serem ajustadas às crenças já existentes. Ela também acredita que a faculdade, metodologia, alunos e antigos professores podem influenciar as mudanças de crenças dos profissionais docentes. Em seu estudo, as “pesquisas e informações teóricas; as leituras; os seminários; as palestras e os cursos” (KUDIESS, 2005, p. 36 *apud* BARCELOS, 2007, p. 125) foram pouco mencionados pelos professores.

Concordo com Barcelos (2007) quando afirma que esses fatores servem como confirmações para os resultados obtidos por Kudiess (2005) – “de que a experiência e reflexão sobre a experiência auxiliam a mudança” (p. 126). Existem algumas condições, primeiramente citadas por Feiman-Nemser e Remillard (1996 *apud* BARCELOS 2007) para que se ocorram mudanças por parte do corpo docente: a) oferecer oportunidades para que os professores considerem o porquê das novas práticas e crenças serem melhores que as abordagens tradicionais; b) prover exemplos dessas práticas em situações reais; c) possibilitar que os professores experimentem essas práticas primeiro como aprendizes.

Dessa forma, é essencial que sejam promovidos espaços e oportunidades de reflexão para alunos e professores desafiarem, questionarem e reformularem suas próprias crenças. Ao promover atividades que levanten dúvidas ou perguntas, é gerado uma consciência do próprio pensamento e, a partir daí, questionamentos nos discursos e nas ações, que podem se expandir para variados aspectos da vida; a perspectiva do letramento crítico (LC) colabora, justamente, para que a promoção de tais atividades gerando questionamentos e reflexões seja feita.

2. Letramento Crítico

Mesmo sendo adotado por grande parte dos sistemas de ensino de língua estrangeira, o método tradicional traz consigo algumas problemáticas que eu gostaria de salientar, afinal, minhas crenças e primeiras práticas foram baseadas e conduzidas sob esse método. Numa sala de aula onde o tradicionalismo impera, o aluno não tem muita voz ou participação direta na aula; ele se configura, ao invés disso, como um agente passivo, que, naquele momento, apenas recebe informações, sem contribuir diretamente para a construção da aula.

Ao ter essa participação e construção direta na aula, de certa forma, negada (ainda que não seja feito de forma proposital), torna-se muito mais difícil construir uma aprendizagem significativa, uma vez que, ali, apenas o professor está depositando informações, exemplos, discursos, etc. Assim, a efetividade do ensino, o envolvimento e comprometimento do aluno para com a aula ficam muito mais prejudicados, pois uma certa posição de poder – onde quem detém é somente o professor – é evidenciada. A perspectiva do letramento crítico procura romper com essa posse de poder somente ao educador.

No projeto CCC, os professores em formação inicial objetivam trabalhar o ensino da língua para além de um aspecto gramatical e linguístico, proporcionando, também, ao aluno, possibilidades onde ele possa vincular sua realidade, suas vivências e seu *background* com o que se é discutido e trabalhado em sala de aula, de forma que seu aprendizado se torne muito mais significativo.

A importância da perspectiva do letramento crítico está no fato de que nós nos utilizamos da língua para interagir em sociedade, como já defendia Bakhtin e Volochínov (1929):

A língua é entendida não como um sistema abstrato de formas linguísticas à parte da atividade do falante, mas como um processo de evolução ininterrupto, constituído pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, que é a sua verdadeira substância (BAKHTIN, 1929, p. 127).

Sendo assim, entendo que não seria diferente ao estudar um idioma. A forma mais efetiva e próxima da realidade para sua prática seria a conversação, a interação social, que pode ser estimulada de diversas maneiras. Nessa pesquisa, tais interações foram feitas

através de conversas em inglês na sala de aula, promovidas por meio de debates, análises de fotografias, letras de música, dinâmicas, discussões acerca de episódios televisivos, etc.

Essa prática em sala de aula é sustentada pela perspectiva do LC, que, além disso, visa fazer com que os alunos expressem suas ideias, sua voz, e empoderá-lo, de forma que ele passe a entender que suas opiniões importam, assim como reconhecer a diversidade de pontos de vistas que podem surgir entre suas visões e as de seus colegas (IFA E SANTOS, 2013).

Como definição de letramento crítico, adoto a de Luke e Freebody (1997), com quem muito concordo: letramento crítico é uma série de princípios educacionais para o desenvolvimento de práticas discursivas de construção de sentidos. Práticas de LC, segundo os mencionados autores,

incluem uma consciência de como, porque, e segundo os interesses de quem textos em particular podem funcionar. Ensinar letramento crítico, assim, encoraja o desenvolvimento de posições e práticas de leitura alternativas para questionar e criticar textos e suas formações sociais e assunções sociais afiliadas. Também pressupõe desenvolver estratégias para se falar sobre, reescrever e contestar textos da vida cotidiana (LUKE e FREEBODY, 1997, p. 218).

Entendo que, com a perspectiva do letramento crítico, os debates e discussões podem ser uma forma de trazer temas sociais, que interessam aos alunos por fazerem parte do seu dia-a-dia, instigando uma visão mais crítica dos assuntos a partir de perguntas provocativas a respeito do contexto de produção do texto. E por texto nós queremos dizer de qualquer tipo, já que podemos "aproveitar o texto oral, escrito ou visual como uma oportunidade para uma reflexão crítica. O ato de ensinar uma língua estrangeira se torna uma ação política." (MOTTA, 2008, p.14). A ação de reunir tópicos e estratégias que levassem a realidade do aluno à sala de aula, como propõe o LC, não era algo presente na minha prática inicial (digo, em 2016, com minha primeira turma, logo que entrei no projeto). Afinal, seguindo o método tradicional ao qual eu tanto me encaixava, não via isso como “necessário”, nem nunca pensei na possibilidade de ser efetivo. Ao estudar o letramento crítico, suas nuances e visões, fui, então, aos poucos, adicionando-o na minha prática.

Lewison (2002) afirma que existem algumas dimensões as quais podemos levar em consideração ao se aplicar a perspectiva do LC, e podemos nos utilizar disso em nossa sala de aula para:

- a) Romper a zona de conforto, passando a ver as situações do dia-a-dia através de novas lentes. Olhando por esse ângulo, LC é uma forma de problematizar e provocar questionamentos;
- b) Levantar e questionar os múltiplos pontos de vista ao se colocar no lugar do outro: a partir daí, fazer da “diferença” algo visível e refletir sobre as múltiplas perspectivas existentes;
- c) Focar em problemas sociopolíticos e nas relações de poder existentes em sociedade, tornando o aluno um ser ativo e engajado nas políticas diárias (como por exemplo os votos para escolha de seus representantes, visando o bem-estar de sua comunidade, etc);
- d) Realizar uma ação e promover justiça social: buscar meios de, além de refletir, agir sobre os problemas identificados na sociedade.

Pude chegar à conclusão que cada dimensão (me refiro às 4 elencadas aqui acima) é necessária e estão todas correlacionadas. Não é possível realizar uma, sem ter feito as outras, assim como os pilares de Janks (2014), onde todos estão correlacionados. São sobre esses pilares que discorro agora. O letramento crítico propõe compreender e valorizar a multiplicidade de sentidos presentes em um texto e discuti-los tendo como base quatro pilares: poder, acesso, diversidade e (re)construção (JANKS, 2012, 2013, 2014).

No pilar denominado *poder*, fazendo uma relação entre poder e língua, a autora se refere às dominações existentes de um grupo sobre outro, de um indivíduo sobre outro, de uma nacionalidade sobre a outra, ou até mesmo de um discurso sobre o outro, levando em consideração toda a construção que ocorreu para que se obtivesse tais dominações, os motivos e as problemáticas da existência delas (alguns exemplos: homens sobre mulheres, brancos sobre negros, heterossexuais sobre LGBTQ+, entre outros).

Nos diversos tipos de materiais levados à sala de aula, é de suma relevância analisar tais aspectos e saber reconhecê-los, inclusive, acontecendo na sociedade. Tais diferenças afetam quem está falando, quem está sendo ouvido, quem está por trás do

discurso principal, quem escreveu sobre esse discurso, etc., e o letramento crítico permite que levemos esse reflexo da sociedade à sala de aula para que haja debates e reflexões.

A *diversidade* também é um pilar que se faz muito presente nos discursos sociais (falados, escritos, televisionados, fotografados, por exemplo). Sobre esse pilar, Janks (2014) explica que as pessoas crescem em diferentes comunidades, aprendendo diferentes línguas e sob diferentes costumes e crenças. Ao serem expostos a povos de diferentes comunidades/línguas/criações, é possível que aconteçam duas coisas: a) a oportunidade de misturar as visões de mundo, considerando outras crenças, valores e até mesmo adquirindo uma identidade híbrida, ou b) a construção do outro como inferior, a exclusão dele ou, mais além, a violência física (mortal). Ao levar em consideração a diversidade e seus possíveis desenrolares expostos acima, é possível identificar o porquê de algumas línguas, raças, nacionalidades serem vistas como superiores às outras e é mais possível ainda questioná-las.

Outro pilar explicado pela autora é o de *acesso*. Janks (2014) explica que em todos os nossos âmbitos de vivência e também quanto estivermos em contato com quaisquer materiais, devemos sempre levantar provocações e fazer as seguintes indagações: “quem tem acesso à linguagem de poder? A quem pertence a versão de história, música, literatura ou arte ensinada na escola? A escola deve possuir sistema de ensino bilíngue? Deve ensinar sobre o criacionismo?” (Janks, 2014, p. 7). Esse tipo de questionamento vai nos revelar que pessoas têm diferentes (ou nenhum) acesso a certas coisas ou a privilégios e o quanto prejudicial isso vem a ser para certos grupos.

Por último, a autora define a *(re)construção* como “um ato de transformação” (2014, p. 8), onde temos que ir além de apenas desconstruir um texto: devemos reconstruí-lo de forma que isso melhore nossa vivência e relação com os outros indivíduos. Ela explica que nem mesmo a reconstrução que fazemos será neutra, e que devemos pensar no processo de reconstrução como um processo contínuo de transformação. É importante mencionar que esses pilares estão correlacionados e dependem uns dos outros; do contrário, se algum for aplicado de forma isolada, há a possibilidade de discursos de poder prevalecerem sobre outros, acesso ser mal distribuído e causar consequências excludentes, contrárias ao que se esperava.

Muitas vezes, ao trabalhar qualquer tipo de texto com nossos alunos, nós nos atentamos a alguns fatores que seriam essenciais de serem questionados. Tomemos como

exemplo um texto escrito: seria interessante questionar quem o escreveu, sob qual contexto, para que tipo de público, quem determinou quais tópicos seriam ali incluídos e excluídos, etc. McLaughlin e DeVoogd (2004) sugerem algumas perguntas que podem auxiliar para que o LC seja aplicado no trabalho de textos em sala de aula, como por exemplo: o ponto de vista de quem está sendo expressado no texto? Quem teve voz? Quem foi silenciado? Como as perspectivas foram representadas no texto? O que autor nos direciona a pensar?

O LC auxilia alunos e o próprio professor a terem uma expansão de seus discernimentos, explorarem perspectivas múltiplas e se tornarem pensadores ativos perante aos diversos dilemas e questões sociais (MCLAUGHLIN, DEVOOGD, 2004). Os princípios do LC defendidos por esses autores são focados em promover reflexão, transformação e tomar uma ação sobre o que foi pensado. Esse tipo de perspectiva foca o problema e sua complexidade, e as técnicas para promovê-lo em sala de aula devem ser dinâmicas e adaptadas a contextos reais de vivências dos alunos.

O letramento crítico também diz respeito às micropolíticas do dia a dia. Engloba as decisões e escolhas que fazemos a cada minuto e como isso define o tipo de cidadão que nós somos; como nós construímos o mundo à nossa volta e, também, como ele nos constrói (JANKS, 2012). Trata-se da construção, desconstrução e reconstrução não só de textos, mas de ideais e pontos de vista.

As trocas de experiências, vivências e discursos entre alunos despertada pelo LC, faz-me pensar que a noção de transculturalidade o complementa de uma forma muito boa. Digo isso, pois, além de simplesmente gerar *trocas*, a transculturalidade permite *adições* às vidas dos alunos. Explico o conceito de transculturalidade e como me utilizei dela em sala de aula na seção que está por vir.

3. Transculturalidade

A sala de aula é um local de constante troca: troca de diferentes discursos, vivências, pontos de vista e cultura. Muito se pergunta qual seria o conceito mais adequado para se definir *cultura* nos dias de hoje. O clássico conceito de cultura, muito defendido há anos, é caracterizado por três elementos, basicamente: homogeneização social, consolidação étnica e delimitação intercultural (WELSCH, 2015). No entanto, ao estudarmos sobre o que se refere cada um desses elementos, entendemos que esse

conceito é ultrapassado, limitado e separatório. Tendo em vista que sociedades modernas são, em si, multiculturais, tal conceito não se encaixa mais nos dias de hoje.

Welsch (2015), autor que, para mim, muito bem explica o conceito de *transculturalidade*, afirma que mesmo dentro de cada comunidade há uma multitude de estilos de vida e maneiras de ver o mundo: cada indivíduo, ainda que apresente algumas semelhanças com o restante de sua comunidade, tem sua própria forma de viver, preferências, pensamentos, modos de se relacionar com o outro e de resolver problemas. Dessa forma, o antigo conceito de cultura não serviria para englobar todas as complexidades e alteridades da sociedade moderna.

Levando isso em consideração, a transculturalidade surge como uma concepção de mixar as culturas e a variedade de diferenças e peculiaridades que existem entre os indivíduos não de apenas uma comunidade, mas de todas as partes do planeta. Para Welsch (2015), transculturalidade seria uma resposta ao resultado das combinações causadas pelo fenômeno da globalização, e, como bem explica Menezes de Souza (2016),

transculturalidade traz à tona o fato de que cultura, assim como línguas e epistemologias, foram sempre constituídas por elementos (sub)culturais heterogêneos (interculturalismo interno) e sempre estiveram em contato com, sempre foram influenciadas por ou influenciaram outras culturas (interculturalismo externo). Dessa forma, apesar da transculturalidade parecer um produto da globalização e seus fluxos fronteiriços, ela foi sempre uma característica das culturas, dado o fato de que culturas foram sempre formadas em contato com outras culturas (p. 269).¹ Tradução minha.

O prefixo “*trans*”, como explicam Cox e Assis-Peterson (2007), “entre seus muito sentidos, veicula aqueles de ‘movimento através de’, ‘movimento de ir e vir’, ‘movimento perpétuo’, ‘trânsito’, ‘circulação’, ‘troca’” (p. 35). Logo, a ideia de *transculturalidade*, definida por Welsch (2015) e reafirmada por Menezes de Souza (2016), leva em consideração o quanto uma cultura pode aprender, absorver, compartilhar e trocar experiências, costumes e maneiras de agir e pensar com outras comunidades/povos, mesmo que essas estejam geograficamente distantes. A transculturalidade visa o quanto

¹ “Transculturality brings to the fore the fact that cultures, like languages and epistemologies, have always been constituted by heterogeneous (“sub-”) cultural elements (internal interculturalism) and have always been in contact with, have been influenced by, or have themselves influenced other cultures (external interculturalism). As such, though transculturality may appear to be a product of globalization and its cross-border flows, it has always been a characteristic of cultures, given that cultures have always been formed in contact with other cultures.”

podemos ser modificados pela cultura do nosso semelhante, ainda que este não seja tão “semelhante” a nós.

Enquanto a noção de *multiculturalidade* apresenta interação entre comunidades e a de *interculturalidade* apresenta o convívio entre comunidades, a transculturalidade vai além e mostra que essas comunidades podem fazer trocas significativas entre si e gerar modificações umas nas outras. É importante, também, tomar cuidado com a ideia de classificar cultura como uma *totalidade* e multiplicidade como uma “coleção de totalidades menores” (MENEZES DE SOUSA, 2016, p. 269), pois nesse contexto as culturas são definidas como *ilhas* ou *esferas* (WELSCH, 2015), e não leva em consideração o fato de que os indivíduos de tais ilhas ou esferas, mesmo compartilhando o mesmo espaço geográfico ou cultural, ainda são infinitamente diferentes entre si.

Penso ser importantíssimo ressaltar que, ao contrário de *transculturação* (ORTIZ, 1983 *apud* COX; ASSIS-PETERSON, 2007), onde o indivíduo se desfaz de sua cultura anterior para que possa obter a aquisição de uma nova cultura (processo chamado “desculturação”), na transculturalidade não existem perdas, mas “negociação e mudança cultural” (p. 36). Não é necessário que o indivíduo se desfaça de seus vínculos, costumes e práticas anteriores, ao mesmo tempo em que não viverão num ambiente completamente unificado.

Considereei importante preparar meus planos de aula e exercer a docência dentro da sala mantendo as noções de transculturalidade sólidas à minha mentalidade pois quis proporcionar aos meus alunos o espaço e a oportunidade de exercerem trocas de pensamento, de opiniões, influências, possibilidade de adoção de costumes alheios que, posteriormente, tornaram-se também costumes próprios deles e acessos a vivências das quais antes não tinham nenhum contato ou conhecimento sobre, se assim o desejassem. Dessa forma, estariam sempre se (re)construindo, se influenciando, e imaginei que o aprendizado seria muito mais significativo e duradouro para cada um.

II. METODOLOGIA

Nesta seção trato um pouco sobre a metodologia adotada para a realização da pesquisa e sobre dados relevantes dela: quando foi realizada, onde foi realizada, a que público se destinou, quais os materiais de coleta, entre outras informações.

Uma vez que esta pesquisa investiga e promove discussões e análises de questões críticas relacionadas ao ensino aprendizagem de uma língua adicional/estrangeira, configura-se como sendo de caráter qualitativo, e está situada na área da Linguística Aplicada, área que tem como objeto a natureza da aprendizagem da língua e é de origem metodológica, ou seja, procura analisar nos aspectos discursivos os aspectos macrosociais (fatores geográficos, socioeconômicos, culturais, ideológicos) e microsociais (relativos à interação) (TINOCO, 2008).

Esta pesquisa qualitativa adota a *pesquisa autoetnográfica*, que Tony Adams (2015) caracteriza como “uma demonstração analítica e artística de como nós viemos a conhecer, nomear e interpretar experiências culturais e pessoais” (p. 1). A autoetnografia agrega (algumas) características da autobiografia e da etnografia, e nela, nossas experiências e a forma como nós as enxergamos, auxilia-nos no engajamento da nossa relação com a sociedade, cultura, política e outros aspectos sociais.

Os valores comuns, crenças e práticas de relações entre uma cultura são objetos de estudo do pesquisador autoetnográfico. O compartilhamento de experiências ajuda as pessoas tanto de dentro quanto de fora da comunidade, a entenderem melhor sua cultura e o funcionamento da mesma (MASO, 2001 *apud* ELLIS, 2011). Isso é feito pelo pesquisador através da observação e engajamento efetivo, além de entrevistas e análises com os outros participantes da pesquisa.

Nesse tipo de metodologia não agimos apenas como observadores, mas também como sendo participantes de nossa própria pesquisa. Ou seja, durante o andamento da pesquisa, eu, como pesquisadora, relatei e interpretei minhas experiências em sala de aula e todo o processo envolvido na realização do projeto. Detalho alguns dos acontecimentos que acarretaram os resultados obtidos em minha sala de aula, fazendo isso sob a minha perspectiva.

Minha pesquisa, como previamente mencionado, realizou-se no Projeto Casas de Cultura no Campus, na Universidade Federal de Alagoas, dando aulas de inglês para os alunos dos mais diversos cursos de graduação. Aprender inglês nos permite expandir consideravelmente nossas oportunidades pessoais (de conhecer e vivenciar novas culturas, fazer amigos, colecionar ricas experiências) e profissionais (ter a oportunidade de estudar fora do país, disputar cargos mais altos, ter vasto acervo de materiais de estudo que estão disponíveis em sua maioria, em inglês), assim como estar em constante atualização das mudanças e evoluções do mundo, devido à globalização.

O projeto CCC tem como objetivo a formação crítica e cidadã dos alunos, no qual os professores em formação inicial, procuram ensinar a língua estrangeira de forma a proporcionar ao aluno uma experiência de aprendizagem diferenciada (através do LC) e que seja correspondente à sua realidade, estando também em contato com outros pontos de vista, enxergando novas realidades, questionando relações de poder e desigualdades e, também, ressignificando suas crenças e hábitos, mas fazendo-os através da língua estrangeira que lhes é ensinada. Dessa forma, para além da comunicação, o projeto CCC tem como foco também a formação crítica do aluno. As aulas acontecem duas vezes na semana e têm duração uma hora e quarenta minutos cada.

Entre julho e novembro de 2017, ministrei aulas para 17 alunos numa turma de básico 2, e entre janeiro e maio de 2018, lecionei para 28 alunos numa turma de pré intermediário 1; entre novembro de 2018 e abril de 2019 lecionei para 24 alunos numa turma de pré intermediário 2, e, finalmente, entre junho e setembro de 2019, ministrei aulas para 18 alunos numa turma de Intermediário 2.

Os colaboradores da pesquisa, cujas falas, atividades e imagens (preencheram TCLE² dando consentimento para uso de dados para fins de pesquisa) estão presentes no texto, deram-me as devidas autorizações para expô-las. Esses colaboradores foram alunos meus das turmas mencionadas. Escolhi o total de seis para aparecer no decorrer do texto com contribuições escritas, e são eles: aluna M., aluno R., aluna K., aluno I., aluno S., aluno L.

Diversos materiais foram trabalhados no decorrer das aulas: textos escritos autênticos, vídeos da plataforma YouTube, áudios, episódios de séries televisivas, entre outros. Os instrumentos de coletas foram: 100 planos de aula, 80 diários pós aula,

² TCLE é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

informações de 4 questionários iniciais, 60 textos escritos pelos alunos, 3 publicações no grupo do Facebook, 20 envios de áudios através do *Whatsapp*, 3 confecções de cartazes e 4 questionários finais realizados na última semana de aulas de cada semestre. Selecionei, para essa pesquisa, os materiais de cujas aulas me pareceram mais significativas, devido ao resultado obtido.

Procurei planejar minhas aulas sobre temas sugeridos pelos próprios alunos, temas esses que gerariam um bom debate e reflexão, acarretando, certamente, uma pluralidade de argumentos e pontos de vistas. Diversos temas foram trabalhados, dos quais posso citar: justiça com as próprias mãos, disparidade salarial, simbologia, racismo, tecnologia, imagem e significado, cozinha ao redor do mundo, relacionamentos abusivos, posse e porte de armas, normas sociais, desastres naturais, lições de vida, morte, etc. São provenientes dessas turmas e assuntos discutidos os resultados obtidos que venho a analisar, na próxima seção, como interpretação de dados.

III. INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Nessa seção apresento os resultados que foram revelados através das discussões, debates e atividades propostas aos alunos durante o decorrer do período de aulas. Procurarei relacionar tais resultados com a relevância da perspectiva cidadã proposta pelo letramento crítico e os conceitos de transculturalidade, assim como fazer, também, breves comparações à minha prática vinculada às crenças antigas e às crenças readaptadas.

A minha pesquisa teve como foco as áreas de produção oral e escrita, uma vez que tais habilidades foram consideradas pelos próprios alunos – através dos questionários iniciais – como as que eles menos dominavam. Separei por subseções alguns dos tópicos estudados e debatidos durante os 4 semestres, e neles podemos ler sobre algumas das atividades realizadas e criticidade despertada.

1. Imagem e Significado

Uma das aulas que considero como tendo sido uma das mais interessantes (e mencionada pelos alunos nos questionários finais ao serem perguntados sobre aulas mais marcantes) foi a aula intitulada “Image and Meaning”, ministrada para a turma de pré intermediário 1, no semestre de 2017.2 (no ano de 2018), em que me utilizei de VTS (*visual thinking strategies* – YENAWINE, 2013) para encorajar os alunos a falarem, expressarem seus entendimentos e interpretações. Levei algumas imagens³ sem nenhum tipo de texto escrito, projetei-as, pedi para que olhassem por cerca de um minuto e compartilhassem com seu grupo (em grupo para a interação acontecer mais facilmente) qual tinha sido sua interpretação da imagem.

A primeira imagem (Figura 1) mostrava Jesus Cristo crucificado, obra denominada “Consumer Jesus”, feita por um artista de rua, grafiteiro e pintor britânico chamado Banksy; nessa obra, ao invés dos pregos, nas mãos de Jesus haviam sacolas de compras:

³ [Segunda imagem](#)
[Terceira imagem](#)

Figura 1 – Consumer Jesus



Fonte: Pinterest

Passado o tempo, pedi que alguns dos alunos se voluntariassem para dar seu parecer sobre o que tinham acabado de ver. Alguns relacionaram a primeira imagem com o mercado gospel, onde as compras que estavam representando os pregos, eram as verdadeiras coisas que atavam Jesus à cruz, pois o mercado se limitava a vender e faturar (e aí alguns outros alunos trouxeram à tona o capitalismo) ignorando a verdadeira mensagem que a Cruz de Cristo possivelmente viria a trazer. Outros alunos já tiveram uma interpretação diferente, e alegaram, que, na visão deles, a imagem era uma crítica às datas comemorativas, uma vez que só se pensava na mensagem da Cruz quando estávamos nos aproximando do Natal, por exemplo.

Outra pessoa ainda ressaltou o consumismo como possível crítica da foto. O dizer da aluna M. apresentou o que eu esperava ter com a aula, quando ela exclamou, após eu ter perguntado se eles imaginavam o intuito da atividade: *“Interesting because it’s the same image but each one of us has different interpretations of it”*⁴, sendo complementada pelo aluno I., que disse: *“It’s true, I didn’t imagine that thought that K. had about the image, it’s very interesting”*.⁵ A reflexão fica ainda mais profunda quando o aluno R. conclui *“I guess that it’s the same thing when you bring different subjects, teacher, because there are a lot of ways to understand something, it’s never the same, there are a*

⁴ “Interessante, porque é a mesma figura, mas cada um de nós tem diferentes interpretações dela.”

⁵ “Verdade, eu não tinha imaginado aquela interpretação que a K. teve sobre a figura, é muito interessante.”

lot of different ideas”⁶. Eu, como pesquisadora e professora, admito que fiquei espantada com o quanto eu também aprendi naquela aula, pois muitas interpretações, das quais eu não havia sequer imaginado, foram apontadas.

Percebi que através da prática da conversação, os alunos foram perfeitamente capazes de se expressar, e, mais do que isso, puderam ver por eles mesmos o quanto uma simples imagem podia resultar em mais de dez interpretações distintas. Aqui eu ressalto, inclusive, o pilar *diversidade*, de Janks (2014). Entendo que por crescerem em diferentes bairros, cidades, comunidades, muitas vezes aprendendo diferentes línguas e sob diferentes costumes e crenças, como já explicado pela autora, cada aluno resgata sua vivência ao dar significados às imagens vistas, pois sua jornada inteira influencia sua forma de ver e entender o mundo, os discursos, os textos, etc.

Para tornar isso palpável e praticar a habilidade de escrita, pedi que escolhessem uma das imagens e escrevessem suas considerações sobre ela, ao passo que, depois, comparamos os textos sobre a mesma imagem para avaliar as diferenças de pontos de vista, além de se posicionar criticamente sobre a possível representação delas. As atividades realizadas pelos alunos confirmam que o LC, como afirma Janks (2012), nos auxilia na compreensão e valorização da multiplicidade de sentidos presentes em um texto (e nesse caso, texto não-verbal), onde os alunos, certamente, ao compartilharem suas interpretações entre si, tiveram trocas e abriram seus leques para oportunidades não antes consideradas.

Figura 2 – Texto do aluno I. sobre a figura



Fonte: E-mail

⁶ “Eu acho que é a mesma coisa de quando você traz diferentes assuntos, professora, porque existem várias formas de entender alguma coisa, nunca é a mesma, existem várias ideias diferentes.”

Figura 3 – Texto do aluno S. sobre a figura.

Good night!

The that picture I choose was the one wich there's Jesus like he was in the cross, and holding some gift bags.

So, as was talked in the class, the people are using the other's faith to get money, but it have been happening for so long, like in the medieval era, the clergy members used to sell "grounds in heaven" or the salvation. Just a way to cheat people and get money.

To me it also reminds how the society have forgotten the real sense of holidays like Christmas and the Easter, even the christians, some of them in the Christmas just care about the gifts and the food when they should celebrate the Jesus' birth. As well, Easter for christians should mean the Death and the Ressurrection of Jesus, but as the others, a big part just care about the Chocolate eggs.

I know, there's diffrent forms of faith, and each person has their own belief, and I really respect it.

To finish I guess that it's all related with the capitalism, materialism and the needing for consumption that has entered in the Christians' lives, the desire for wealth and prosperity today is above the personal need to know God better.

Fonte: E-mail

Nas duas figuras acima, onde podemos ver comentários de dois alunos distintos sobre suas interpretações acerca das figura de Jesus Cristo crucificado pela sacola de compras, gostaria de apontar algumas observações que achei pertinentes: ambos despertaram uma crítica racional neoliberal que nossa sociedade tem como característica – o consumismo desenfreado, que leva ao capitalismo, que leva ao neoliberalismo, de maneira a resultar na comercialização de tudo, inclusive de eventos religiosos e sagrados, como o Natal. O aluno I. ressalta essa interpretação quando escreve “*The most part of the religious holidays have a completely different meaning (...) People live to buy things, and many times they don't need it*”⁷. Ele enfatiza, pois, a ressignificação dos feriados religiosos para os atos de comércio e consumo. Em seguida ele se posiciona sobre o tema, dizendo que as pessoas precisam se dar conta de que muitas vezes gastam dinheiro em coisas inúteis, e deveriam perceber que datas especiais vão muito além de dar e receber presentes.

O aluno S. demonstra, também, que as aulas permitiram que ele percebesse a variedade de interpretações e pontos de vista variados, no momento que ele diz “*I know, there's different forms of faith, and each person has their own belief, and I really respect it*”⁸. Acredito e defendo que as discussões em pares e grupos, ainda em sala de aula, tenham contribuído para esse reconhecimento da pluralidade de vivências e crenças entre seus pares.

⁷ “A maior parte dos feriados religiosos tem um significado completamente diferente (...) As pessoas vivem para comprar coisas, e muitas vezes elas nem precisam disso.”

⁸ “Eu sei que existem várias formas de fé, e cada pessoa tem sua própria crença, e eu respeito muito isso.”

Ele ainda ressalta, inclusive, o respeito que tem pelo outro e por essa diversidade que reconhece, outra discussão possível pelo LC: o reconhecer e respeitar o que é diferente do seu. Podemos perceber ainda no comentário de S. que ele usa argumentos históricos, bem construídos, como a menção à era medieval, para sustentar seu argumento. Defendo que as aulas e práticas da habilidade de produção escrita também contribuíram bastante para que os alunos pudessem construir seus discursos pautados em dados verídicos e incontestáveis.

Chamo atenção, agora, para duas reflexões: a primeira, pessoal, como ser humano parte de uma sociedade; a segunda, profissional, como professora em formação inicial e pesquisadora. Pessoalmente, essa aula serviu para que eu pudesse repensar crenças e costumes que eu tinha e não entendia a origem. Explico: sempre me encantei com o Natal; é, de longe, minha data comemorativa favorita. Simplesmente adorava a ideia de enfeitar a casa com tantos adereços e cores. Na provocação da conversa sobre a arte “*Consumer Jesus*” na sala de aula, pude perceber que essa adoração pelo feriado estava muito baseada, sim, no consumismo, pauta levantada pelos alunos. Afinal, dezembro era o mês do ano em que, ironicamente, eu mais gastava dinheiro.

Lembro-me que naquele momento, em sala de aula, eu me vi muito nas “*pessoas consumistas*” que meus alunos citavam como resposta à imagem. Questionei mais de uma vez – e ainda continuo, pois é um trabalho constante – a verdadeira importância do feriado para mim: eu gosto pelo que representa ou pela forma que eu posso enfeitar minha casa para simbolizá-lo? Questionar e confrontar minhas convicções pode ser desconfortável, mas com certeza me faz crescer muito.

Esse crescimento veio também, profissionalmente, no sentido de ter ficado surpresa e contente ao ver que com “apenas” imagens, pudemos construir uma aula memorável. No começo da prática docente, eu sentia que precisava levar textos de todos os tipos e atividades em excesso para que a aula fosse minimamente interessante. Por causa disso, às vezes me perdia no tempo e no planejamento. Gradativamente entendi que podia, sim, levar diferentes materiais, mas que a aula podia ser estruturada e bem executada de forma simples, enxuta, organizada e eficaz para mim e para meus alunos. Os resultados dessa aula são a prova disso, inclusive.

Para finalizar, chamo atenção para a capacidade linguística, comunicativa, escrita que os alunos demonstraram através da atividade. O desenvolvimento linguístico

discursivo se utilizando da língua inglesa foi efetivo e suficiente para que a comunicação tenha sido realizada. Vemos, então, que além do âmbito crítico, a parte linguística também foi trabalhada.

2. Relacionamentos Abusivos

Na aula em que conversamos sobre relacionamentos abusivos, os alunos da turma de básico 2, no semestre de 2017.1, trabalharam com a letra da música *New Rules*, da cantora Dua Lipa, onde tinham que identificar os possíveis sinais de relacionamento abusivo na transcrição da letra. A canção foi escolhida porque muito se falava (e se escutava!) dela na época. Comentava-se sobre o *boom* da cantora, sobre a letra com traços empoderados e as regras para escapar de um relacionamento que não lhe acrescentava em nada.

Nessa atividade, trabalhamos a compreensão oral. Primeiro fiz uma atividade para despertar o interesse deles ao questioná-los sobre quais eram os *hobbies* que tinham. Como esperado, *escutar música* foi um dos mais citados. Conversamos sobre os estilos musicais preferidos, cantores preferidos, sensações que os ritmos diferentes nos traziam.

Em seguida, os alunos escutavam a canção e precisavam buscar as tais regras que a cantora citava na letra enquanto ouviam; após essa atividade, expuseram como se sentiam em relação à música, quais os sentimentos despertados, como se sentiu em relação à batida, a melodia, à voz. Depois, todos receberam a letra da canção para analisarmos; a partir daí nos utilizamos de algumas estratégias de leitura como *skimming* para analisar qual a ideia geral da letra da música e *scanning* para pescar quais eram os sinais de relacionamento abusivo na letra, e em seguida, buscar quais eram as famosas “novas regras” a quem o título se referenciava.

Baseados em experiências vividas por eles, os alunos trouxeram seu próprio *background* na hora de avaliar os possíveis sinais, visto que relacionavam afirmando coisas como: “minha melhor amiga viveu isso e teve tal consequência que a letra diz”. Um dos alunos (L.) encorajou-se para dizer que não havia enxergado sinais de relacionamento abusivo na letra da música, e seus colegas explicaram-no os principais sinais de acordo com suas interpretações.

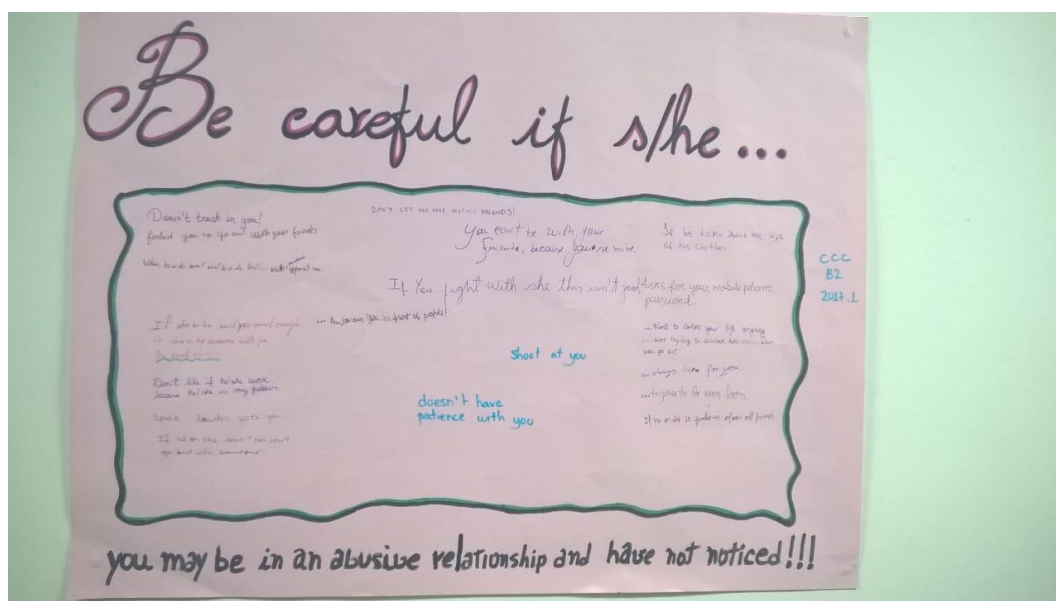
No final da avaliação da letra, o aluno L. concordou que *“não tinha visto no começo, mas levando em consideração o que o pessoal falou, pude reconhecer que isso poderia ser sim sobre relacionamento abusivo. Eu apenas não tinha entendido como tal”*. Acredito que os dizeres de L. tenham sido influenciados pela sua criação, sua forma de ver o mundo e suas vivências. Como afirma Vigostky, "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento" (2001, p.63), o que nos leva a entender que os discursos de uma pessoa são baseados nas suas experiências pessoais durante a vida.

Consigo ver um pouco da ação da transculturalidade aqui, também, pois com seus últimos dizeres, o aluno demonstra ter suas crenças (sobre esse assunto) reformadas, ressignificadas por outros discursos; discursos esses que vieram de seus colegas, pessoas com outras práticas e experiências diferentes. Após tanta troca, todos têm uma interpretação e conclusão “misturada”, compartilhada, mixada, construída por partes de análises distintas.

Ressalto aqui a importância da interação em sala de aula (Vigotsky, 2001) e o quanto essa interação entre os alunos contribui para o ensino de uma língua estrangeira. A aprendizagem não acontece de maneira isolada, as trocas de informações são efetuadas no convívio com outras pessoas, e, assim, o conhecimento vai sendo construído.

Ao final da aula, desafiei os alunos a prepararem algum tipo de atividade que servisse como alerta às pessoas para que soubessem identificar caso estivessem passando pela situação de relação abusiva. Em conjunto, criamos um cartaz onde seriam depositados sinais de abuso, para que quem o lesse pudesse se atentar ou identificar as coisas com as quais deveriam ter cuidado. O cartaz foi colocado no bloco de sala de aulas, junto a uma caneta, encorajando qualquer um que passasse ali que, além de ler, fizesse sua contribuição. Esse foi o resultado:

Figura 4 – Cartaz “Be careful if s/he...”



Fonte: Elaborada pela autora.

As reticências representam todos os sinais de abuso citados pelos alunos, dentre os quais se encontram: “*if your partner yells at you*” (se seu parceiro grita com você), “*if there is psychological aggression*” (se há agressão psicológica), “*if they show excessive jealous*” (se ele/a tem ciúmes excessivos), “*if they make you any kind of prohibition*” (se te faz algum tipo de proibição), entre outros. Ademais, os alunos também gravaram áudios como forma de conselho (estávamos estudando como aconselhar alguém em inglês) a quem estivesse passando pela situação de estar num relacionamento abusivo. A aluna G. gravou os seguintes dizeres: “*Hi, honey, I understand that you are going through a hard situation in your relationship, but it's important to know that your happiness is your priority, so love yourself as you are, and not how people want you to be. Be strong, show your power and don't let anybody put you down again. If you need me, count on me. I'm here for you*”⁹.

Aqui nota-se que a aluna aliou o conhecimento linguístico (estruturas que usamos para dar conselhos) com o lado social e a realidade em que vivemos usando essa estrutura aprendida para aconselhar alguém que está a passar por uma situação difícil e,

⁹ “Oi, querida, eu entendo que você está passando por uma situação difícil no seu relacionamento, mas é importante saber que sua felicidade é sua prioridade, então ame-se do jeito que você é, e não como as pessoas querem que você seja. Seja forte, mostre seu poder e não deixe ninguém te colocar pra baixo de novo. Se precisar de mim, conte comigo. Estou aqui pra você.”

infelizmente, comum. Alí a essa experiência, então, os dizeres de Wood, Soares & Watson (2006), que afirmam que a sala de aula se classifica como o lugar mais propício para os estudantes enfrentarem os sistemas sociais, políticos e históricos, o que os alunos fizeram quando se propuseram a discutir e promover uma medida contra os relacionamentos abusivos (o cartaz), o que, inclusive, está em concordância sobre o que sugere Lewison (2002) sobre “tomar uma ação” para promover a justiça social (nesse caso, o cartaz confeccionado pelos alunos).

Gostaria de me utilizar mais uma vez do caráter autoetnográfico da minha pesquisa para colocar aqui algumas considerações e sentimentos em relação a esse trabalho (e tantos outros que infelizmente o espaço não daria conta de ter aqui) com meus alunos: me senti na época, e me sinto, até hoje, muito orgulhosa do que fizemos. Nós transgredimos o espaço sala de aula e fomos além, agindo dentro da universidade, como um todo. Nosso cartaz foi exposto em um bloco de fluxo muito grande de pessoas, lugar utilizado não somente por estudantes de Letras da FALE, mas alunos de várias outras graduações. Inclusive, ressalto que o cartaz também foi produzido por alunos das mais diversas áreas, visto o CCC é composto por alunos de todo o *campus*. Como agentes de letramento, agimos dentro e para a sociedade e o resultado foi muito positivo.

3. Cozinha ao redor do mundo

Agora, trago um momento ocorrido na sala de aula em que pude ver traços da transculturalidade se manifestando. Tendo em vista que estávamos estudando uma unidade que tratava sobre comida e preferências culinárias, apresentei aos alunos, na aula que intitulei “*Cooking all over the world*”, um vídeo que retratava os cafés da manhã de diversos países ao redor do mundo. Discutimos sobre quais pratos gostaríamos de experimentar e quais mais se assemelhavam à nossa cultura.

Ao final da unidade, quis levar uma experiência mais palpável aos alunos, então organizamos para que cada um contribuísse com um pequeno valor (cinco reais), comprei ingredientes de uma sobremesa típica americana chamada “*S’mores*” e a reproduzimos em uma das aulas. Eles se envolveram em todo o processo: uns ficaram responsáveis pela arrecadação, outros me ajudaram nas compras dos materiais, etc.

Durante toda a experiência falamos em inglês: desde os nomes dos ingredientes até a forma de montar a sobremesa (e também as reações depois que provavam).

Os alunos ficaram maravilhados e realizados por terem provado algo de outra cultura e que sempre tiveram curiosidade por sempre verem tal comida representada nos filmes. O aluno S. me escreveu dizendo: *“teacher, obrigado por ter nos proporcionado essa experiência. Sempre tive vontade de comer isso porque sempre vi nos filmes que assisti durante toda minha infância. A melhor parte é que aprendi a fazer e já vou espalhar a receita para os meus amigos... Já estamos nos preparando para fazer na próxima vez que nos encontrarmos! Valeu!”*.

Coloco aqui algumas fotos desse momento super divertido:





Vejo aqui a ligação existente com a noção de transculturalidade, visto que ela leva em consideração, de acordo com Welsch (2015), o quanto uma cultura pode aprender, absorver, compartilhar e trocar experiências, costumes e maneiras de agir e pensar com outras comunidades/povos, mesmo que essas estejam geograficamente distantes. Trazendo para o caso do aluno, ele adotou uma prática culinária de outra cultura para a sua própria, e pretende fazer dessa prática, algo comum entre si e seus amigos.

Quero, inclusive, propor uma ideia do que poderíamos fazer caso trabalhássemos com a situação contrária: estrangeiros em Maceió. Seguindo a mesma ideia de misturar as culturas através da comida, poderíamos apresentar pratos e misturas brasileiras que são comuns: junto com os *s'mores*, provemos o brigadeiro, doce tradicional brasileiro! Vale salientar que não precisa abandonar um para incluir o outro! Tive essa experiência junto a outros PFIs quando G¹⁰. e T., bolsistas estadunidenses da Fulbright, vieram para a Ufal, como *English Teaching Assistants* para promover o ensino da língua inglesa na Ufal. Nós vivemos a experiência de um luau na praia com sobremesas estadunidenses e petiscos brasileiros, como queijo coalho no espeto.

Na sala de aula, ainda fomos além nas discussões. Levantei a pauta de “misturas culinárias incomuns” que nós tínhamos o hábito de comer, costumes advindos da nossa própria família ou “inventados” por eles mesmos. Dei o exemplo da minha família, minha casa, minha criação: comer cuscuz com feijão e ovo. Foi engraçado e interessantíssimo ver as reações, alguns que compartilhavam do mesmo costume que eu, outros achavam muito estranho, e outros estavam muito dispostos a provar. Começou-se então um compartilhamento de vivências culinárias que cada um tinha: bolacha amassada no café, macarrão instantâneo com farofa, banana com o tradicional arroz e feijão. Estou certa de que dali saíram muitas ressignificações, provas (de comida) e diversão. Como Welsch (2015) bem nos explicou: até dentro da mesma comunidade as pessoas são absolutamente diferentes entre si, e isso engloba até seus costumes culinários.

¹⁰ G e T foram bolsistas Fulbright do programa ETA – English Teaching Assistant que foram selecionados para a Ufal no período de 8 meses para promover o ensino da língua inglesa e a cultura estadunidense. Ambos assinaram o TCLE.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa pesquisa foi, para mim, motivo de autoconhecimento e alegria muito grandes. Percebi que, ao tentar unir o ensino de uma língua pela qual tenho muito apreço – a língua inglesa – juntamente com novas (*novas* para mim, à época) perspectivas de ensino, como o Letramento Crítico, os alunos e eu pudemos ter muito mais prazer e desenvolvimento (linguístico, crítico, social) ao estudar. Cada característica dessa pesquisa foi crucial para que os resultados que tivemos pudessem ser colhidos.

A autoetnografia me permitiu ser participante da minha própria pesquisa e entender meu lugar nela, permitindo que as mudanças, evoluções e ressignificações também ocorressem em mim, como pesquisadora e professora, e não apenas nos outros participantes da pesquisa (meus alunos). A autoetnografia me possibilitou, também, expressar um traço de particularidade, intimidade e sinceridade para com todo o andamento da pesquisa e sobre como vivenciei e interpretei cada momento.

A tomada de consciência e reflexão sobre a minha trajetória enquanto ainda aluna juntamente com a percepção do quanto minhas criações e vivências influenciaram meu modo de aprender e, conseqüentemente, de ensinar, foram muito importantes para que eu pudesse reformular minhas crenças sobre o ensino aprendizagem de línguas. Só com a permissão de que essas reformulações pudessem acontecer foi que entendi como poderia ensinar para além das capacidades linguísticas, alcançando, ao invés de somente isso, também o âmbito social e crítico, podendo contribuir para a formação cidadã de cada aluno ou aluna que passou pela minha sala de aula.

Após a coleta e interpretação de dados exposta em toda a seção IV, chego à conclusão de que é plenamente possível e recompensador ensinar a língua inglesa para além do método tradicional. Essa perspectiva possibilitou que pudéssemos tratar, em sala de aula, de assuntos de interesse dos alunos, de pautas relevantes (socialmente falando) e em conjunto com as noções de transculturalidade, permitiu que afastássemos a sensação de língua “estrangeira”, de língua que não nos pertence. Pelo contrário, a língua passa a ser nossa, passa a fazer parte da nossa reconstrução como cidadãos, pois ela serve, primariamente, para comunicar, construir, estabelecer trocas.

A pesquisa foi útil a mim, como aluna, como professora, como pesquisadora e como cidadã; aos meus alunos, à comunidade acadêmica inteira, e também a todos os

futuros pesquisadores que optarem por realizar pesquisas na área de linguística aplicada, no que envolva interação, crenças, ensino da criticidade na sala de aula, ensino aprendizagem de línguas estrangeira, entre outros. As orientações da perspectiva do letramento crítico mostraram efetivas, portanto, nos aspectos linguístico-discursivos, sociais e educacionais, levando cada participante envolvido a questionar seus papéis na sociedade, suas crenças, suas construções e suas ações.

V. REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. E.; JONES, S. H.; ELLIS, C.. **Autoethnography**: Understanding Qualitative Research. Oxford University Press: New York, 2015.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas**: estado da arte. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, no 1, 71-92, Belo Horizonte – 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Bras. Linguist. Apl.** Vol. 7 no. 2 – Belo Horizonte, 2007.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade e Transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: Marilda C. CAVALCANTI, Stella Maris BORTONI-RICARDO. (orgs) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- DEWEY, J. **How we think**. Lexington: D. C. Health and Company, 1933.
- ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: An Overview. **Forum**: Qualitative Social Research. Volume 12, No. 1, Art. 10. January 2011.
- JANKS, H. **Critical literacy in teaching and research**, Education Inquiry, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013.
- JANKS, H. **Doing critical literacy**. Routledge: New York, 2014.
- JANKS, H. _____. The importance of critical literacy. **English Teaching**: Practice and Critique. Vol 11, No. 1 (May, 2012), pp.150-163.
- KALAJA, P. **Students beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered**. Internacional Journal of Applied Linguistics, vol. 5, no. 2, 1995.
- KUDIESS, E. **As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil**: sistema, origens e mudanças. Linguagem e Ensino, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.
- LEWISON, M. et al. **Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices**. Language Arts. 79, 5; ProQuest p. 382. May 2002.
- LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: S. MUSPRATT, S.; LUKE, A; FREEBODY, P. **Constructing critical literacies**. Cresskill: Hampton, 1997.

MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD G. Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**. Vol. 48, No. 1 (Sep., 2004), pp. 52-62. In: < <http://www.jstor.org/stable/40012284>>.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Multiliteracies and Transcultural Education. In: GARCIA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. (Org.). **The Oxford Handbook of Language and Society**. Oxford, 2016.

MOTTA, A. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva do docente**. Londrina – Paraná, Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf> Acesso em: 5 de agosto de 2020.

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**. vol. 34, no 1 (1-23) 2013. ISSN 2318-7115.

SILVA, K. A. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro**. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Linguagem & Ensino, v. 10, n. 1, p. 235-271, jan./jun. 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WELSCH, W. Transculturality the Puzzling Form of Cultures Today. **Spaces of Culture: City, Nation, World**. London: p. 194-213. 1999.

WOOD, K.; SOARES, L.; WATSON, P. **Empowering adolescents through critical literacy**. Middle School Journal, Janyary 2006.

YENAWINE, P. **Visual thinking strategies: Using art to deepen thinking across school disciplines**. Cambridge: Harvard Education Press, 2013.