

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
PSICOLOGIA

**Letramento crítico-literário no ensino de línguas estrangeiras:
possibilidades e desafios.**

Dissertação de mestrado

Versão corrigida

Danilo da Silva Solera

Orientação: Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc

SÃO PAULO

2020

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Letramento crítico-literário no ensino de línguas estrangeiras:
possibilidades e desafios.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc.

SÃO PAULO

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

da Silva Solera, Danilo
d Letramento crítico-literário no ensino de línguas
685 estrangeiras: possibilidades e desafios. / Danilo
da Silva Solera; orientadora Dra. Ana Paula
Solel Martinez Duboc. -- São Paulo, 2020.
179 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Ensino de língua estrangeira. 2. Letramento
crítico-literário. 3. Letramento crítico. 4.
Literatura. 5. Multiletramentos. I. Martinez Duboc,
Dra. Ana Paula, orient. II. Título.

Sem dúvida a minha história também estaria contida naquele entrelaçar de cartas, passado presente futuro, mas não sei mais distingui-la de outras. A floresta, o castelo, as cartas do tarô me conduziram a esta barreira: perder a minha história, confundi-la na poeira das outras, libertar-me dela. O que sobrou de mim foi apenas essa obstinação maníaca de completar, de encerrar, de dar vida aos relatos.

Italo Calvino (1991)

Para Ismael Sanchez Solera,
que comemorou comigo o início da jornada
e que sei que estaria orgulhoso se pudesse ver o fim.

Agradecimentos

Agradeço imensamente a toda minha família. Agradeço a Natalia, Carolina e minha mãe, Maria, por todo o carinho e apoio que me permitem sentir segurança mesmo nos momentos mais sombrios. Mãe, agradeço a você, e também ao meu pai, Ismael, todo o incentivo dado ao longo de toda a vida para eu estudar e todas as coisas que vocês me ensinaram, sendo a principal delas a bondade e a vontade de sempre fazer o melhor possível. Agradeço a Thiago, por todo o amor, companheirismo e pela paciência nos momentos em que tudo ficava difícil demais e eu me perdia.

Agradeço a Ana Duboc, por toda a dedicação, ensinamentos e por me incentivar a sempre dar o meu melhor. Agradeço a todo o grupo de estudos – Olivia, Cláudia, Thais, Janice e Gabriela – pelas trocas e por terem trazido tanta alegria a essa jornada.

Agradeço a todo mundo da Juan Uribe Inglês Afetivo pelo suporte. Lila, Carol, Thiago, Malu, Érika, Babi, obrigado por acreditarem em mim, pelas risadas no dia a dia e por trazerem leveza à minha vida. Fátima, obrigado por me ajudar a me enxergar.

Agradeço a Suzanna Mizan, Eliane Azzari e Andréa Cotrim pelos importantes apontamentos que ajudaram a estruturar esse texto.

Olinda, obrigado por toda a parceria, paciência e empenho ao longo da pesquisa. Espero que você se veja neste texto tanto quanto eu te vejo. Suas ideias (tão potentes) quase que não couberam em texto.

Sumário

Resumo	7
Abstract.....	8
Introdução	9
Objetivos e perguntas direcionadoras	13
Fundamentação teórica	14
Metodologia de pesquisa.....	16
Capítulo I	19
O letramento literário crítico: expandindo o conceito de literatura	19
1.1 Literatura: alguns entendimentos clássicos.....	19
1.2 A leitura literária ao longo da História: a complexa relação entre autor e leitor	22
1.3 A literatura como narrativa em tempos digitais	30
1.4 Letramento literário e letramento crítico	35
Capítulo II.....	46
A literatura nos documentos reguladores da educação básica	46
2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais e a literatura: a humanização e a pluralidade como possibilidade	46
2.2 A Base Nacional Comum Curricular e o componente curricular "língua inglesa": propostas neoliberais vestidas de valores democráticos.....	50
2.3 Análise do lugar da literatura no componente curricular "Língua inglesa" na BNCC	58
Capítulo III.....	66
Narrativas literárias na sala de aula de inglês	66
3.1 O que é literatura? A polissemia em torno do conceito	67
3.2 Como interpretar literatura? Os dilemas quanto à multiplicidade de sentidos.....	78
3.3 Qual produção literária? Hibridismo, <i>new meaning making</i> e novas tecnologias.....	92
3.4 Como avaliar a produção literária? O dilema de pensar os critérios avaliativos	96
3.5 Literatura para quê? As brechas nas aulas de língua e o professor crítico.....	104
3.6 De quem é a literatura? Caminhos da literatura para a aula de línguas estrangeiras	110
Considerações finais	113
Referências.....	119
ANEXO 1 TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	127
ANEXO 2: CARTA AO COLÉGIO.....	129
ANEXO 3 – Ficha de exercícios 1.....	131
ANEXO 4 – Ficha de exercícios 2.....	133
ANEXO 5 – Apresentação de slides da aula 1.....	134
ANEXO 6 – Ficha de exercícios 3.....	141

ANEXO 7 – Apresentação de slides da aula 2.....	143
ANEXO 8 – Apresentação de slides da aula 3.....	150
ANEXO 9 – Imagens ambíguas utilizadas em exercício	155
ANEXO 10 – Ficha de exercícios 4.....	157
ANEXO 11 – Apresentação de slides da aula 4.....	158
ANEXO 12 – Ficha de exercícios 5.....	164
ANEXO 13 – Apresentação de slides da aula 5.....	166
ANEXO 14 – Apresentação de slides da aula 6.....	169
ANEXO 15 – Apresentação de slides da aula 7.....	173
ANEXO 16 – Feedback sobre o projeto	175

Índice de imagens

Figura 1 - Meme sobre intencionalidade do autor	23
Figura 2 – Exemplo de narrativa criada em comentários do Facebook.	73
Figura 3 – Definição de literatura em dicionário	75
Figura 4 – Cartaz “Literature can be...”	76
Figura 5 – “Everything is literature”	77
Figura 6 – Exemplo de flash fiction.....	78
Figura 7 – Exemplo de Twitter fiction.....	80
Figura 8 – Exemplo de comic/quadrinho	81
Figura 9 - Exemplo de interpretação de texto dos alunos (1)	82
Figura 10 - Exemplo de interpretação de texto dos alunos (2).....	83
Figura 11: – Exemplo de imagem ambígua	87
Figura 12 - Quadrinho usado em aula.....	88
Figura 13 - Slide usado em aula com exemplos de interpretação dos alunos	90
Figura 14 – Diferença entre abertura para interpretações e meticulosidade.	90
Figura 15 – Exemplo de mensagem de texto fictícia apresentada na primeira aula do projeto.	94
Figura 16– Texto produzido pelos (4).....	99
Figura 17 – Texto produzido pelos alunos (5).	101
Figura 18 – Texto criado pelos alunos (1)	106
Figura 19 – Texto criado pelos alunos n. 2.....	107
Figura 20– Texto criado pelos alunos n. 3.....	108
Figura 21 – Fio(s) vermelho(s) da pesquisa.....	114

Simbologia das transcrições

A: estudante não identificado. Adiciona-se um número ao lado (A1, A2...) para explicitar quando há contribuição de vários alunos e alunas.

As: vários(a)s estudantes falando ao mesmo tempo.

P: pesquisador.

O: Olinda, professora-parceira da pesquisa-ação colaborativa.

Resumo

Esta pesquisa teve como propósito discutir o lugar da literatura no ensino de língua inglesa como língua estrangeira a partir de duas perguntas direcionadoras: I. O que os documentos reguladores da educação básica preveem a respeito do trabalho com textos literários nas aulas de inglês?; e II. Quais são os desafios e possibilidades de se trabalhar literatura na aula de línguas estrangeiras?. A investigação teve como base os pressupostos teóricos dos multiletramentos (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013; DUBOC, 2015; ROJO, 2012), dos letramentos críticos (DUBOC, 2012; MENEZES DE SOUZA, 2011a; MONTE MOR, 2008) e letramento literário (WIELEWICKI, 2011; ZAPPONE, 2008). Para responder às perguntas de pesquisa, os documentos reguladores da educação básica – as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – foram analisados, e uma pesquisa-ação colaborativa foi conduzida em uma escola da rede privada de São Paulo no Ensino Fundamental, com o intuito de explorar as potencialidades do texto literário nas aulas de inglês, com ênfase para o uso de novas tecnologias em benefício de processos autorais criativos. As descobertas da pesquisa demonstraram a presença de visões conflitantes nos documentos oficiais. Com relação ao trabalho em campo, foi possível perceber a sala de aula como um espaço frutífero para fazer jus ao lugar da literatura na sala de aula de línguas estrangeiras, sobretudo para promover letramento crítico e romper com definições hegemônicas consagradas de literatura ao se reconhecer a agência dos estudantes na construção de sentidos em mídias digitais. Argumenta-se também pela necessidade de uma formação qualificada do professor de línguas estrangeiras com vistas ao repensar de um trabalho literário afeito à criticidade e ao agenciamento.

Palavras-chave: Letramento crítico. Literatura. Ensino de língua estrangeira. Multiletramentos. Letramento crítico-literário.

Literary Critical literacy in Foreign Languages

Teaching: possibilities and challenges.

Abstract

This research aimed to discuss the place of literature in the teaching of English as a foreign language in order to respond to two research questions: (i) “what do Basic education official documents foresee regarding work with literary texts in English classes?”; (ii) “what are the challenges and possibilities of working with literature in foreign language classes?”. The investigation was founded on the theoretical assumptions from the multiliteracies framework (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013; DUBOC, 2015; ROJO, 2012), critical literacy (DUBOC, 2012; MENEZES DE SOUZA, 2011a; MONTE MOR, 2008) and literary literacy (WIELEWICKI, 2011; ZAPPONE, 2008). In order to answer the research questions, the official documents for education, *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCNs) and the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) were analyzed and a collaborative action-research was conducted in a private school in São Paulo to explore the potentialities of the literary text in English classes, with emphasis on the use of technology in favor of authorial creative processes. Findings demonstrate that conflicting views of literature are present in both documents. In relation to the fieldwork, we conclude that the foreign language classroom might be a fruitful space for literature, especially to promote critical literacy work and to defy hegemonically established definitions of literature, as it fosters student agency in the construction of meaning through the use of digital media. It is also argued that qualified teacher education of the foreign language teacher with the aim of rethinking a literary work in favor of criticality and agency is necessary.

Key words: Critical literacy. Literature. Foreign language teaching. Multiliteracies. Literary critical literacy.

Introdução

Sempre me perguntei o porquê da escolha pela cor vermelha e não por outra qualquer. Hoje sei que está vinculada à noção de vida, de libido, de sangue que corre nas veias; enfim, de paixão. O fio vermelho é, na verdade, a trajetória da história de vida do grupo. Ele é tecido nos momentos de construção de conhecimento, permeado de conflitos/confrontos, de tristezas, de discórdias, dor e raivas, de mal-entendidos, como também nos momentos de alegria, de gargalhadas, de generosidade e de amor. Sua textura vai ganhando cada vez mais consistência e força a cada encontro, de forma que cada membro do grupo percebe que está ligado ao outro e que todos, juntos, formam um todo.

Fátima Freire Dowbor (2007)

O objetivo desta primeira seção é apresentar o tema da pesquisa, objetivos, perguntas que a direcionam, fundamentação teórica e metodologia. Antes de tudo, porém, contarei minha trajetória com esta pesquisa para contextualizar o meu interesse pelo tema. Para tanto, vou me apoiar na imagem do fio vermelho de Dowbor (2007), conceito construído por ela para falar de jornadas, processos vividos e transformações pelas quais passamos. Embora em seu livro “Quem Educa Marca o Corpo do Outro” Dowbor (2007) fale do fio vermelho ao falar de processos grupais, quero propor pensarmos no fio vermelho em cada um de nós em nossas experiências. Assim como o “fio vermelho”, as pesquisas também são construídas a partir de conflitos, dificuldades, erros e acertos: a pesquisa também vai sendo “tecida” ao longo da jornada. Assim, com o objetivo de introduzir a pesquisa aqui descrita e de dar significado às outras seções do texto, começo esta seção contando um pouco sobre minha trajetória como pesquisador dentro e fora do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Eu trabalho desde 2010 com o ensino de inglês e já trabalhei regularmente em três escolas de idiomas. Desde 2012 trabalho em uma escola de idiomas localizada na zona sul de São Paulo que atende crianças de 2 a 14 anos. Todos os alunos são provenientes das classes sociais mais altas de São Paulo, com exceção de um número bem reduzido de bolsistas. Comecei trabalhando como professor e atualmente sou coordenador. Trabalhar nessa escola tem sido uma experiência interessante porque esta tem uma proposta pedagógica diferente do

que normalmente encontra-se no ramo de ensino de línguas. Embora aulas “lúdicas” de inglês para crianças sejam comuns, essa escola apresenta uma abordagem diferente da Comunicativa, que normalmente encontramos na maioria das escolas, pois propõe um ensino mais voltado para a corrente humanística, além de se inspirar nos ensinamentos de Paulo Freire, sem livro-texto ou conteúdos fixos alheios ao processo vivido pelo professor e pelo aluno. Mesmo assim, diversas contradições são encontradas na pedagogia da escola, mas que são em sua maioria resultado do processo de tentar não aceitar os “métodos prontos” ou a adoção de um livro-texto, e de tentar encontrar o caminho próprio a partir da reflexão, prática e teorização. Foi com essa experiência de pensar o inglês de uma maneira mais focada no brincar, no universo ficcional e nos métodos não apostilados que as primeiras ideias de um projeto de pesquisa surgiram, a princípio como projeto de estágio na época em que estava na graduação, para depois culminar no projeto de mestrado com o qual ingressei no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) em 2017.

Inicialmente, esse projeto discutia o que eu chamava até então de “escrita criativa” e meu objetivo com a pesquisa era pensar em uma forma de trabalhar a escrita nas aulas de inglês de uma maneira que fosse menos focada nos aspectos “práticos” de uso da língua. Eu queria ter a possibilidade de pesquisar diferentes formas de ensinar a língua inglesa e de ensinar a língua por meio da criação de textos literários. Com as primeiras orientações e os primeiros textos lidos, eu percebi que minha pesquisa apoiava-se muito nos aspectos de “proficiência” do aluno, na linguagem verbal, no “desenvolvimento linguístico”, entre outros elementos que remetiam muito mais aos aspectos formais da língua, com pouco espaço para o trabalho com outros aspectos da educação, outras linguagens e outras discussões.

Ao longo do percurso com a pesquisa, por meio dos eventos acadêmicos, disciplinas cursadas e orientação, aconteceram mudanças cruciais na pesquisa. A partir da pedagogia dos **multiletramentos** e do estudo de autores como Canagarajah (2011), Duboc (2015), Rojo (2013), entre outros, ficou claro para mim que o que antes eu chamava de “escrita criativa” ficava apenas na linguagem verbal e pouco falava sobre as diferentes formas de conhecer, ler e “criar literatura” atualmente. Foi então que passei a olhar mais atentamente para a possibilidade de trabalhar com literatura no ensino de inglês e de pensar nas possibilidades de inter-relações com literatura digital. Percebi também a importância de olhar para as correntes filosóficas que embasam teorias de ensino de línguas atuais; os conceitos de **agência** e **letramento crítico** entrelaçaram-se, assim, na minha pesquisa, fazendo-me questionar e descobrir possibilidades interessantes do trabalho com literatura nas aulas de inglês. Pouco a pouco, meu trabalho foi se transformando, e se antes meu foco era a língua verbal (escrita) e

como promover “aquisição” ou “proficiência” linguística, vejo que agora minha pesquisa dialoga mais com os problemas atuais de nossa sociedade. Embora meus valores nunca tenham sido embasados por uma visão de língua estrutural, ou pela busca por um falante ideal – tendo como modelo o falante nativo –, vejo que os conceitos que eu usava advinham das mesmas correntes filosóficas que promoveram por tanto tempo um ensino de línguas alheio a questões de identidade e cultura que perpassam a língua e, principalmente, a escola. Canagarajah e Wurr (2011) problematizam conceitos recorrentes na área de ensino de línguas como “aquisição”, “proficiência” e “falante nativo”, uma vez que apontam para uma visão de língua monolíngue de sociedade homogênea – contexto que está distante da realidade –; e para uma visão de aluno que é “deficiente” no que diz respeito ao uso da língua e que apenas com muito aprendizado pode se tornar “de fato” um falante. Essa distinção se deve principalmente à crença de que alguém só se torna um falante se utilizar a língua de maneira mais similar possível a um falante nativo (no caso do inglês, preferencialmente ao inglês norte-americano ou britânico).

Foi então que percebi que as mudanças de paradigma não aconteciam apenas em minha pesquisa, mas também na forma como eu olhava para o ensino de línguas. Além de todas as possibilidades de trabalho de desenvolvimento crítico, de problematização e de questionamento que o ensino de línguas proporciona, após essa trajetória, comecei a entender melhor as diferentes correntes de ensino de língua, as concepções filosóficas que as embasam e quais sujeitos são formados a partir de cada uma delas. Conforme apontam Makoni e Pennycook (2007), definições de língua que circulam na sociedade trazem consequências materiais para as pessoas, que são perpetuadas por dispositivos sociais, tais como o ensino de línguas, e instituições. A partir desses e de outros questionamentos advindos das leituras para a pesquisa, percebi-me problematizando com os educadores que coordeno a visão de língua por trás de suas práticas em sala de aula, questionando com eles as possibilidades de trabalho crítico que as falas dos alunos traziam, e passei a questionar incoerências como as de uma escola de idiomas que tem uma concepção de sujeito humanista, mas que se utiliza de teorias cognitivistas para o ensino da língua. Quando percebi, o “fio vermelho” estava se tornando parte de mim:

No início da construção do grupo, o fio vermelho encontra-se visível. No entanto, à medida que o trabalho de construção vai sendo fortalecido, o fio vermelho começa a perder visibilidade, para terminar invisível. Sua “invisibilidade” tem a ver com o processo de internalização do outro. (DOWBOR, 2007, p. 81)

Pouco a pouco, o projeto passou a ser muito mais relacionado ao papel ou lugar que os textos literários têm no ensino de língua inglesa e se este prevê a possibilidade de trabalho com escrita de textos literários. O conceito de “escrita criativa” foi substituído pelo de “escrita literária”, e a busca passou a ser pelo lugar da literatura nas aulas de língua, e não de um ensino de língua “por meio” da escrita de textos ficcionais.

Ao iniciar a pesquisa, descobri que a presença da literatura nas aulas de língua, seja na língua materna ou na língua estrangeira, vem sendo discutida também por outros pesquisadores. Entre estes, Wielewicki (2011) discute como podemos trabalhar literaturas estrangeiras na escola sem que os alunos percam o prazer da leitura em obras que normalmente não compõem o currículo escolar. Lourenço (2012) estuda os interesses literários dos leitores brasileiros e atesta que a leitura de narrativas em língua inglesa faz parte das preferências de adolescentes no Brasil e debate a presença de textos literários em inglês nas escolas. Prieto (2013) discute a importância da literatura em língua inglesa a partir da formação de leitores críticos em uma proposta de multiletramentos que abordou relações entre cânone literário e telenovela com alunos de inglês na terceira idade. Essas e outras pesquisas mostram que se questiona há algum tempo que tipos de textos são lidos e produzidos nas aulas de língua estrangeira. No entanto, percebe-se que ainda há muito a ser estudado sobre a potencialidade do texto literário no trabalho de letramento crítico. Além disso, Wielewicki (2011) aponta para a necessidade de novos estudos sobre o uso de textos literários nas aulas de língua estrangeira a partir do argumento de que a formação inicial que o professor de língua estrangeira tem hoje em dia talvez não dê conta das especificidades do trabalho com texto literário em aula, uma vez que esta normalmente está ancorada na prática da crítica literária e da leitura apenas do cânone. Dessa forma, essa pesquisa se justifica pela necessidade de ampliar a discussão sobre o tema.

Antes de descrever então os objetivos e perguntas da pesquisa, trago uma situação pessoal que ocorreu durante a pesquisa que ilustra a necessidade descrita acima. Em determinado momento da pesquisa, Ana me questionou: “Danilo, sua pesquisa fala sobre literatura! Onde está a literatura no seu texto?”. Embora eu acredite que precisamos explorar diferentes formas de escrever o texto acadêmico e compartilhar conhecimento, que precisamos romper com o paradigma moderno de ciência, percebi que era difícil para mim escrever sobre a pesquisa em outra linguagem que não aquela acadêmica tradicional! E foi aí que me dei conta de que essa pesquisa nem de perto fala de algo com que tenho facilidade! Fruto do foco no conteúdo gramatical e no ensino estrutural das línguas, sou um indivíduo que adora a literatura, mas que não consegue escrever a partir dela. Se buscar um ensino que permita que nos sintamos mais

confortáveis de nos comunicar usando diferentes formas de expressão não serve como justificativa acadêmica para o desenvolvimento da pesquisa, que sirva então de motivo para o início desta.

Objetivos e perguntas direcionadoras

Partindo desse meu desejo de lançar-me na compreensão do uso e escrita de textos literários no ensino de inglês, esta pesquisa teve como objetivo estudar o lugar da literatura nas aulas de inglês do ensino básico e quais possibilidades e dificuldades surgem a partir do trabalho com literatura nas aulas de inglês. Para isso, tentei entender primeiramente o que os documentos reguladores da educação básica dizem a respeito desse tópico, como forma de situar e contextualizar como a literatura aparece ou pode aparecer nas aulas de inglês, para depois investigar as aulas de inglês de fato. Assim, o estudo buscou responder às seguintes perguntas direcionadoras:

1. O que os documentos reguladores da educação básica preveem a respeito do trabalho com textos literários nas aulas de inglês?
2. Quais são os desafios e possibilidades de se trabalhar literatura na aula de línguas estrangeiras?

Com o objetivo de tentar responder à primeira pergunta da pesquisa, analisei dois documentos reguladores da educação básica no Brasil: as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (DCNs) (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017b), com foco no componente curricular Língua Inglesa, de modo a tecer interpretações sobre o papel da literatura nas aulas de língua inglesa da educação básica. As DCNs vêm em resposta à Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que previa que a União seria responsável por criar um documento que determinasse as diretrizes das criações dos currículos. De maneira similar, a BNCC também vem em resposta à Constituição de 1988 e à LDB de 1996, que previam a criação de um documento com os conteúdos “de base” para a formulação dos currículos das escolas brasileiras. Diante das recentes discussões sobre a BNCC (SAUL; SILVA, 2014, 2016), fica clara a importância do documento para a formulação dos currículos no Brasil e de seu decorrente impacto na prática do professor em sala de aula, independentemente do processo do qual a BNCC origina-se. Assim, parece fazer sentido tornar objeto de análise esses dois

documentos norteadores da educação no Brasil, de modo a entender o que é previsto para o trabalho com literatura e se há relação com o ensino de língua inglesa.

Para responder à segunda pergunta, realizei uma pesquisa-ação em conjunto com uma professora de língua inglesa de uma escola de educação básica no intuito de desenvolver, em aulas de língua inglesa, um trabalho de letramento crítico para levantar dados sobre suas possibilidades e desafios. É importante apontar que, como já mencionado, a primeira pergunta de pesquisa surge como forma de contextualizar a presença da literatura nas aulas de inglês, de modo a considerar como a literatura aparece não só nas aulas de inglês, mas também no ensino de inglês, de uma maneira mais ampla. A primeira pergunta tinha como propósito apresentar o cenário do ensino de inglês atualmente no Brasil. Dessa forma, aponto que o foco da pesquisa foi a pesquisa-ação colaborativa, mas houve também um estudo exploratório que olhou para o conceito de literatura nos documentos oficiais mencionados, de modo a enriquecer a análise dos dados coletados, uma vez que, conforme apontado por Azzari (2015), os contextos são perpassados por ideologias, culturas e relações. Portanto:

Para pensar a educação linguística nesses contextos, alocados em ambientes institucionais, é preciso, então, manter em mente uma noção desestruturante de contexto(s). Porém, ao mesmo tempo, é necessário lembrar que, por ser instituição, a escola (seja ela pública, privada ou comunitária) estará sempre sujeita às hierarquias organizadoras, de tal forma que não se pode igualmente deixar as políticas linguísticas à margem desta discussão. (AZZARI, 2015, p. 14)

Assim, por compreender que a escola responde a uma política linguística e que é preciso desvelá-la para poder estudar o contexto em sua complexidade é que propõe-se o estudo exploratório dos documentos norteadores, necessário antes de apresentar os resultados coletados em campo.

Fundamentação teórica

Esta pesquisa está inserida entre os estudos da linha de pesquisa da Linguística Aplicada Crítica (CANAGARAJAH, 2011; LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; KUMARAVADIVELU, 2006), que aponta para a importância de discutir a relação entre língua, poder e questões sociais. Dessa forma, questões como identidade, desigualdade, raça, gênero, sexualidade, entre outras, tornam-se assuntos primordiais a serem discutidos, sobretudo para entender como a língua atua nesses temas e abrir a possibilidade de transformação, quando necessário. Assim, a pesquisa é vista não como um ato neutro, mas sim posicionado

ideologicamente. Esses autores também apontam para a importância de o pesquisador se apoiar em diferentes campos e saberes para fazer pesquisa, rompendo com as divisões disciplinares tradicionais e propondo uma **antidisciplina**. (PENNYCOOK, 2006).

Outra questão importante para a Linguística Aplicada Crítica (LAC) é o questionamento do que está no centro e o que está na margem – em termos de visibilidade, acesso, poder e privilégio – a partir do reconhecimento dessas relações centro-margem e do papel da língua na manutenção e mudança dessas relações. Por conta disso, é possível dizer que LAC não é apenas “mera adição de uma perspectiva crítica à Linguística Aplicada”, mas também uma ênfase na responsabilidade política desta. (PENNYCOOK, 2001, *apud* SOARES; ZAIDAN, 2015, p. 874). Embora Pennycook, Pessoa e Silvestre (2016) e Chun e Morgan (2019) apontem a multiplicidade de sentidos que a “crítica” ganha em diversos contextos, de acordo com Pennycook (2001 *apud* SOARES; ZAIDAN, 2005), o termo nesse caso refere-se à centralidade das questões políticas que são caras para a Linguística Aplicada.

Conforme apontado por Fabricio (2006), pesquisas em LAC também buscam se distanciar de visões que buscam uma captura do “real”, como se este fosse objetivo e imutável, uma vez que as concepções de língua, sujeito e conhecimento que embasam a LAC apontam para a importância de entender que a realidade é construída e negociada a partir do contexto histórico e social do que está sendo analisado e da identidade de quem está analisando. Assim, as pesquisas em LAC buscam também fugir de modelos de análise universais e pressupostos teóricos inegociáveis, uma vez que o conhecimento é extremamente sensível ao seu contexto de produção. Dessa forma, Fabricio (2006) argumenta que a Linguística Aplicada (apontando para uma perspectiva crítica) deve ser um espaço de “desaprendizagem” em que possamos nos distanciar de modelos que prezam pela busca de conhecimentos que possam ser considerados universais e absolutos.

De modo a ser coerente com a importância do posicionamento ideológico na pesquisa em LAC apontada, é importante ressaltar que essa pesquisa admite que as novas tecnologias promoveram diversas mudanças na forma como usamos a língua e concebemos a sociedade, o sujeito, a língua, a escola e o ensino. Dessa forma, os estudos sobre cybercultura, multi e novos letramentos (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013; DUBOC, 2015; KNOBEL; KALMAN, 2016; PRIMO, 2008; ROJO, 2012) constituem parte importante dos fundamentos desta pesquisa. Também estudarei os conceitos de texto, autoria e leitor (CHARTIER, 2002; COMPAGNON, 1999; SHEP, 2015), com o objetivo de discutir as mudanças que estes sofrem na sociedade pós-tipográfica. Além disso, por entender que a educação deve ter como foco propiciar oportunidades para o pensamento crítico e a agência do sujeito, esta pesquisa dialoga com as

teorias de letramento crítico (DUBOC, 2012; MENEZES DE SOUZA, 2011a; MONTE MOR, 2008, 2012), além dos ensinamentos de Paulo Freire.

Por se tratar de uma pesquisa sobre o ensino de língua inglesa, buscarei também respaldo teórico em autores que vêm revisando os construtos voltados para a educação linguística (CANAGARAJAH, 2011; DUBOC, 2015; FERRAZ, 2014; MONTE MÓR, 2014). Além disso, tanto pelo caráter transdisciplinar do campo quanto pelo tema da pesquisa – a literatura nas aulas de inglês –, apresentarei também referências sobre literatura e letramento literário (CANDIDO, 2011; COSSON, 2006; FESTINO, 2014; MOTA, 2010; WIELEWICKI, 2011; ZAPPONE; WIELEWICKI, 2009), com o objetivo de discutir as diferentes visões do que é literatura e de seu papel na formação do sujeito.

Metodologia de pesquisa

Esse trabalho se apoiou na abordagem de pesquisa qualitativa conforme descrita por Silveira e Córdova (2009, p. 31), sobretudo no que diz respeito à importância do olhar do pesquisador sobre o problema a ser analisado, na recusa ao modelo positivista que se diz “neutro”, no caráter imprevisível da pesquisa e na preocupação com os aspectos que não podem ser quantificados.

Entre os diferentes métodos de pesquisa qualitativos, para responder especialmente à segunda pergunta de pesquisa, conduzi uma pesquisa-ação colaborativa que descrevo no capítulo 4. Para tanto, apoiei-me na definição de pesquisa ação-colaborativa apresentada por Silveira e Córdova (2009, p. 40), que, ancoradas em Thiollent (1988 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009) e Fonseca (2002 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), definem-na como uma pesquisa de base empírica que envolve a participação tanto do pesquisador quanto dos sujeitos envolvidos em uma ação ou resolução de problemas. Assim, a pesquisa-ação colaborativa prevê uma “participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada” (FONSECA, 2002 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 40, especificamente no local, situação e contexto em que o “problema” acontece. De modo oposto à investigação de elementos isolados de um problema, a pesquisa-ação colaborativa prevê o estudo das situações em seu ambiente “natural”. Outro aspecto importante é que o pesquisador deixa de ser apenas observador e é colocado no lugar de sujeito junto com o parceiro envolvido na pesquisa. Silveira e Córdova (2009, p. 40) também apontam que a pesquisa-ação pressupõe então a aplicação do sujeito pesquisador, de modo que os dados não tenham um valor intrínseco

em si, pois são na verdade a interpretação e a reflexão do sujeito pesquisador, aspecto que está de acordo com o que é descrito por Denzin e Lincoln (2006) como característica crucial da pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada, que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 17)

Mello, Dutra e Jorge (2008) discutem como a pesquisa-ação é um importante instrumento para o trabalho da autonomia do professor por focar problemas locais do dia a dia e das aulas:

Os aspectos centrais da Pesquisa Ação são investigação sistemática, reflexão e foco na prática. Basicamente, a Pesquisa Ação procura perguntas e suas respostas, que surgem em atividades diárias e processos que ocorrem na aula de línguas, de modo que respostas se transformam imediatamente em ação para a resolução de problemas detectados. (MELLO; DUTRA; JORGE, 2008, p. 516, tradução nossa)¹

Assim, a pesquisa-ação coloca em foco o diálogo, a reflexão e a prática em colaboração em busca da resolução de problemas. A reflexão promovida a partir do contato com o problema ganha destaque como forma de construção de conhecimento. Os instrumentos de coleta de dados que utilizei foram as observações de aulas, anotações de campo, gravações de conversas com sujeitos participantes, planos de aula e as produções dos alunos.

A coleta de dados aconteceu em parceria com um colégio localizado na zona oeste de São Paulo que a partir de agora será chamado de Colégio Luar, nome fictício inventado para proteger o anonimato dos participantes. O Colégio Luar faz parte da rede privada de ensino e tem como proposta uma educação posicionada e reflexiva. Entende a sociedade como marcada por questões sociais de injustiça, desigualdade e consumismo e propõe uma educação voltada para valores de justiça social, democracia, ética, preservação ambiental, paz e valores religiosos (uma vez que a escola tem origem e ligação com centros religiosos). Os alunos da escola são,

¹ The central features of Action research are systematic inquiry, reflection and focus on practice. Basically, Action research searches for questions and their answers, which emerge from the day to day activities and processes that occur in the language classroom, so that answers are immediately turned into action for the resolution of the detected problems (MELLO; DUTRA; JORGE, 2008, p. 516).

em maioria, provenientes de família de classe média e classe média alta. Todas as séries do ensino básico são atendidas e a escola dispõe de diversos aparelhos de infraestrutura, como biblioteca, sala de computadores e quadra. A sala de computadores pode ser utilizada por todos os professores em suas aulas, sendo necessário reserva com antecedência. Há uma professora-monitora na sala de computadores, que auxilia em questões de infraestrutura e técnicas referentes ao uso dos computadores. Todas as salas de aula regulares são equipadas com projetores e um computador e as aulas têm duração de 50 minutos.

Esta pesquisa foi realizada em parceria com a professora Olinda², que ministrava aulas no Colégio Luar há cerca de um ano e meio durante a época da condução da presente investigação. Olinda se interessou pela pesquisa porque já conhecia as teorias dos novos letramentos, principalmente a proposta de letramento crítico, que já embasava suas aulas no colégio, e comentou, durante uma de nossas conversas, que tinha interesse em trabalhar com literatura em suas aulas – inclusive, alguns dos textos que utilizamos durante a pesquisa faziam parte do seu repertório, de modo que textos literários já eram parte da sua prática. Na época da coleta dos dados, Olinda ministrava aulas de inglês para turmas do oitavo e do nono ano do ensino fundamental e escolhemos planejar as atividades da pesquisa para três turmas do oitavo ano, a partir de agora chamadas de 8A, 8B e 8C.

Nosso plano era construir juntos um ciclo de atividades para algumas de suas turmas, de modo a levantar, observar, registrar e refletir sobre os desafios e possibilidades de trabalho com literatura – sobretudo com a escrita de textos literários – em aulas de inglês, possivelmente usando diferentes mídias e linguagens que não apenas a escrita, de modo a pensar essa temática em outro contexto que não o teórico.

Como material de análise, utilizei os registros das minhas conversas com Olinda, as produções dos alunos das três turmas e minhas anotações de observações de aula. Ao todo, o projeto teve a duração de oito aulas em cada turma, sendo que acompanhei sete aulas do 8B e do 8C, totalizando 14 aulas observadas. A descrição das aulas planejadas e das atividades conduzidas encontra-se no capítulo 4, em que faço a análise desses dados.

² Nome fictício criado para proteger o anonimato da professora.

Capítulo I

O letramento literário crítico: expandindo o conceito de literatura

Neste capítulo, discuto os diferentes tipos de letramento e como eles se relacionam com o conceito de literatura e ensino de literatura. Começo apresentando algumas definições para o termo “literatura” e, em seguida, discuto como o uso de língua resultantes da invenção e disseminação de novas tecnologias digitais afetou a forma como compreendemos e entramos em contato com a literatura. Por fim, discuto as diferentes formas de entender o ensino de literatura e qual a relação destas com o ensino de língua estrangeira a partir das mudanças históricas discutidas.

1.1 Literatura: alguns entendimentos clássicos

A partir de uma revisão histórica do termo “literatura”, Zappone e Wielewicki (2009) argumentam que, entre os séculos XV e XVIII, a palavra “literatura” era usada para designar o acesso muito mais ao conhecimento e principalmente à língua escrita, sobretudo por meio da capacidade e possibilidade de ler, do que a um tipo de texto específico. Dessa forma, a literatura pode ser entendida como espécie de sinônimo de conhecimento: “se tinha literatura, ela era mais um atributo do indivíduo que conseguia ler” (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2009, p. 20). As autoras apontam, no entanto, que, com o passar do tempo, o termo passou a ser mais utilizado para designar textos escritos com determinados valores estéticos, associando ao termo palavras-chaves como “gosto”, “estética” e “beleza”. Esses critérios estéticos e de beleza foram, contudo, escolhidos por um determinado grupo social que detinha as condições materiais para acesso aos textos. Logo, literatura passou a designar a arte produzida com os critérios de uma elite dominante que disseminava sua estética aos novos grupos leitores que surgiam durante o fim do século XVIII (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2009, p. 20-21). Fica claro, portanto, que o termo “literatura” foi, por muito tempo, sinônimo de uma arte elitista, que tinha como função definir o que era considerado boa leitura e o que não era. Separar o joio do trigo.

Com o passar do tempo, porém, outras visões de literatura surgiram. Antonio Candido (2011, p. 176), por exemplo, define a literatura como uma “entrega ao universo fabuloso”. De

acordo com o autor, todas as civilizações, de uma forma ou de outra, têm criações poéticas e/ou ficcionais. Fazendo um paralelo com o sonho durante o sono, Candido (2011) nos explica que todo indivíduo precisa entrar em contato com a fabulação para manter seu “equilíbrio psíquico”, como uma forma de “escape da realidade”. Esse escape, no entanto, não quer dizer uma desconexão com o real, uma vez que essas formas “poéticas, ficcionais ou dramáticas” são uma forma de educação das crenças e das normas da sociedade, fortalecendo-as e consolidando-as entre os membros da comunidade. Ao apontar que podemos considerar literatura as produções de todas as camadas da sociedade, Candido (2011) coloca em xeque o valor elitista que o termo tinha inicialmente, uma vez que, se considerarmos a literatura como forma de criar, disseminar, transformar e consolidar valores na sociedade, acreditar que apenas textos produzidos seguindo os critérios estéticos de determinado grupo dominante podem ser considerados como “literários” é dizer que apenas essa elite detém o que é considerado de valor da nossa sociedade.

De fato, essa visão de como os valores são construídos é correlacionada com a visão de cultura como “o melhor que foi dito e pensado em nossa sociedade” (HALL, 1997), que considera que a cultura é, na verdade, um conjunto de determinadas produções (como livros, arte e filosofia) que, não por acaso, são normalmente provenientes de grupos dominantes.

Algo similar é discutido por Ferraz e Mizan (2019), que apontam que a cultura normalmente é vista em binarismos, como cultura elevada *versus* baixa cultura, moderno *versus* primitivo, desenvolvido *versus* subdesenvolvido, de modo que os valores “corretos” da sociedade (aquilo que é valorizado, o padrão, o normatizado) estariam ligados a um determinado tipo de cultura. No entanto, embora possamos apontar como ao longo dos anos determinados grupos, normalmente com acesso a recursos e capitais, moldaram a sociedade em diversos setores – na forma, por exemplo, como enxergamos a língua, conforme argumentado por Makoni & Pennycook (2007) –, se olharmos para a cultura como algo produzido por todos os indivíduos de uma sociedade para construir significados (HALL, 1997) e se concordarmos com a visão de literatura como passível de ser produzida por todas as camadas da sociedade, é possível dizer que a literatura teria o papel de representar valores de diversos grupos sociais por toda a sociedade. Essa forma de entender literatura parece dialogar com o que Foucault (1980 *apud* KUBOTA; MILLER, 2017, p. 6) aponta como “regimes de verdade”, explicando que o poder não é apenas uma força repressora, mas uma rede que produz conhecimentos de maneira sistemática na sociedade. Dessa forma, a literatura pode ser entendida como um conhecimento que produz e reproduz valores e verdades aos indivíduos.

Um conceito importante para Candido (2011) que nos ajuda a entender o papel da literatura na sociedade é de **humanização**. O contato com a literatura permite refletir sobre o nosso mundo por outros olhos, com outras lentes e por outros ângulos, aguçando o olhar reflexivo sobre o mundo:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza e percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 182)³

A partir desse trecho, podemos entender que Candido aponta diversas formas de entender e atuar no mundo, que são sensibilizadas no indivíduo a partir do contato com a literatura, tornando-o mais “humano”. Entendo aqui que o conceito que Candido (2011) traz é parecido com o de “humanidade dos homens”, apresentado por Paulo Freire (2014b), que fala principalmente sobre a situação do indivíduo enquanto ser “inacabado” que precisa tomar conta de sua inconsciência e opressão em que vive. Freire (2014b) coloca a educação libertadora como possibilidade para que este perceba sua “incompletude”, sendo esta a constante necessidade do ser humano de buscar novos conhecimentos e de encontrar formas de enxergar o mundo, de “ser mais” (FREIRE, 2014b, p. 72). De certa forma, pode-se dizer tanto para Candido quanto para Freire há uma necessidade de “humanização” do ser humano e que esta ocorre de diversas formas, seja pela literatura, seja pela educação libertadora. Cosson (2006, p.17), por sua vez, também critica as regras dos “discursos padronizados” que dizem o que é literatura ou não e, concordando com Candido (2011), também vê a literatura como um conhecimento das sociedades e seu caráter humanizador:

É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.

Isso ocorre porque a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo [...]. Assim funciona o texto literário em relação aos saberes que guarda a cada escritura, mas sem os aprisionar dentro de si. Ao contrário, libera-os com brilho a cada leitura. (COSSON, 2006, p. 17).

3 Importante apontar que vejo a busca pela “essência” aqui não no mesmo sentido como problematizado por Geertz (1973), que parece discordar da busca de traços comuns nos “Homens”, uma vez que isso nos faz perder o “homem” (GEERTZ, 1973, p. 37), ou seja, o local, o individual e o indivíduo. Embora Candido use a palavra “essência”, acredito que está mais a dizer da “característica crítica” do ser humano (como é discutido ao longo deste capítulo), que é, por sua vez, “historicamente demarcada” (FREIRE, 2014b) e, portanto, local.

Assim, pode-se dizer que a literatura é uma experiência que permite entender o mundo e, sobretudo, que o sujeito conheça a si mesmo e sua sociedade por meio da leitura e da escrita: “[...] é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade” (COSSON, 2006, p. 17).

Até o momento temos discutido o termo literatura. A seguir, discuto como a interpretação de textos e a forma como entendemos a leitura, mudaram ao longo da História e, para isso, discorrerei sobre a noção de autoria.

1.2 A leitura literária ao longo da História: a complexa relação entre autor e leitor

Para discutir a questão do conceito de autoria ao longo da história, recorro a Compagnon (1999), que discute como as diferentes correntes de crítica, teoria, história e análise literária entenderam a função do autor, do texto e do leitor. Primeiramente, o autor aponta que, por muito tempo, a intencionalidade do autor era colocada acima de toda e qualquer interpretação, sendo tarefa do leitor tentar “decifrar” o que realmente o autor quis dizer com o texto. Essa concepção de autor confere ao escritor do texto extrema importância, uma vez que resultou até mesmo em abordagens biográficas de estudo do texto, de modo que o autor é detentor, de certa forma, do significado “real” da obra. Para encontrá-lo, observava-se o contexto de produção da obra, o momento histórico e até mesmo outras obras do mesmo autor que pudessem ajudar a explicar o texto lido:

A intenção do autor é o critério pedagógico ou acadêmico tradicional para estabelecer-se o sentido literário. Seu resgate é, ou foi por muito tempo, o fim principal, ou mesmo exclusivo, da explicação do texto. Segundo o preconceito corrente, o sentido de um texto é o que o autor desse texto quis dizer. Um preconceito não é necessariamente desprovido de verdade, mas a vantagem principal da identificação do sentido à intenção é a de resolver o problema da interpretação literária: se sabemos o que o autor quis dizer, ou se podemos sabê-lo fazendo um esforço – e se não o sabemos é porque não fizemos esforço suficiente –, não é preciso interpretar o texto. (COMPAGNON, 1999, p. 49)

Embora Compagnon (1999) esteja discutindo as diferentes formas como um texto literário é tratado ao longo dos anos, é possível fazermos paralelos com outros textos e com a concepção de autor de um modo geral. Além disso, embora eu pretenda discutir as implicações para o ensino na próxima seção do texto, é pertinente apontar que, mesmo novas concepções de autor surgindo mais tarde, a ideia de que o sentido real de um texto é detido pelo autor ainda

encontra suas influências em diversas práticas de ensino da escola. Um exemplo inusitado disso foi a propagação de uma piada sobre aulas de literatura há alguns anos na internet que gerou o meme “A cortina era azul”, que possui diversas variações e em várias línguas, mas que sempre apontam para o “senso comum” de que ler um texto é procurar pela intenção do autor:

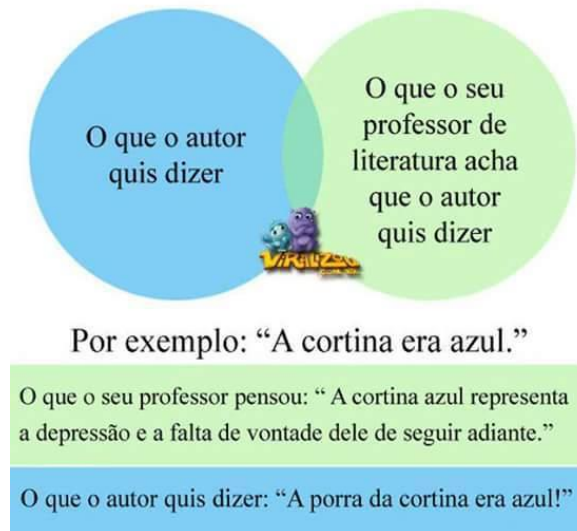


Figura 1 - Meme sobre intencionalidade do autor

Fonte: ([A CORTINA...], 2015). Disponível em: <https://tinyurl.com/r27ne5x>

Novas concepções de leitura surgiram, ao longo dos anos, de modo a contrapor a visão do autor como detentor do sentido da obra. O Formalismo, por exemplo, procurava enfatizar a importância de analisarmos o texto por ele mesmo. Há uma negação do autor, uma vez que pouco ou nada importa a intenção deste – o que importa realmente é aquilo que o texto apresenta. O formalismo russo, o estruturalismo francês e, principalmente, o movimento americano New Criticism foram expoentes importantes dessa nova proposta de explicação do ato de ler e de escrever. Assim, conforme nos aponta Compagnon (1999), se antes o movimento era de buscar uma explicação literária, ou seja, aquilo que o autor “quis dizer”, esses novos movimentos eram adeptos da interpretação literária: “buscar no texto aquilo que ele diz, independente das intenções do autor” (COMPAGNON, 1999, p. 47). É a partir dessa concepção de como o texto deve ser lido que se passa a pensar na “morte do autor”, termo primeiramente mencionado por Barthes em 1968. Se nada importa a intenção do autor, é como se ele estivesse morto.

Até o momento, vimos o autor em foco e o texto em foco. Onde fica o leitor nessa história? Compagnon (1999) nos responde no seguinte trecho:

Apesar da querela sobre a intenção do autor, o historicismo (remetendo a obra a seu contexto original) e o formalismo (pedindo a volta ao texto, em sua imanência) concordaram durante muito tempo em banir o leitor, cuja exclusão foi mais clara e expressamente formulada pelo New Critics americanos do entre guerras. Eles definiam a obra como uma unidade orgânica autossuficiente, da qual convinha praticar uma leitura fechada (*close reading*), isto é, uma leitura idealmente objetiva, descritiva, atenta aos paradoxos, às ambiguidades, às tensões, fazendo o poema um texto fechado e estável [...]. Assim, a desconfiança em relação ao leitor é – ou foi durante muito tempo – uma atitude amplamente compartilhada nos estudos literários, caracterizando tanto o positivismo quanto o formalismo, tanto o New Critics quanto o estruturalismo. (COMPAGNON, 1999, p. 140-143)

Se concordarmos com os apontamentos do autor, veremos que o leitor sempre esteve ausente das teorizações do que é o ato de ler, uma vez que sua subjetividade “atrapalha” o processo de leitura. Em resposta a isso, abordagens que colocam o leitor no centro surgem com Proust e com a fenomenologia, sendo estas a escola de Constance (Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss) e a Reader-Response Theory (“Teoria do efeito de leitura”, com Stanley Fish e Umberto Eco). Essas abordagens pressupunham que ler é fazer sentido daquilo que o autor e o texto apresentam como possibilidades. Entre essas abordagens, podemos encontrar o papel do leitor em diversas facetas. Primeiramente, para Iser (*apud* COMPAGNON, 1999, p. 149), o leitor é como um viajante, sem um horizonte fixo, que encontra seu caminho nas trilhas deixadas pelo texto e pelo autor:

[...] a obra literária tem dois polos, [...] o artístico e o estético: o polo artístico é o texto do autor e o polo estético é a realização efetuada pelo leitor. Considerando esta polaridade, é claro que a própria obra não pode ser idêntica ao texto nem à sua concretização, mas deve situar-se em algum lugar entre os dois. Ela deve inevitavelmente ser de caráter virtual, pois ela não deve reduzir-se nem à realidade do texto nem à subjetividade do leitor, e é dessa virtualidade que ela deriva seu dinamismo. Como o leitor passa por diversos pontos de vista oferecidos pelo texto e relaciona suas diferentes visões e esquemas, ele põe a obra em movimento, e se põe ele próprio igualmente em movimento.

Dessa forma, o papel do leitor seria o de “remontar” a obra a partir dos indícios e lacunas deixados pelo autor. Para nos explicar essa abordagem, Compagnon (1999) nos apresenta os conceitos de autor implícito e leitor implícito. O primeiro diz respeito à intenção do autor, à maneira formalista discutida anteriormente, uma vez que o autor “nunca se retirava totalmente de sua obra, mas deixava nela sempre um substituto que a controlava em sua ausência” (COMPAGNON, 1999, p. 150), tratando-se de um conceito introduzido por Wayne Booth. Já o segundo foi introduzido por Iser e diz respeito a um leitor imaginário que o escritor previu, que define a chave pela qual o leitor irá decifrar o texto, criando regras para como este deve

ser lido. O leitor implícito é um modelo proposto ao leitor real para que este remonte o sentido do texto.

Compagnon (1999) também nos explica que, com a ideia de leitor implícito, as interpretações do leitor passam a ter importância e ele passa a ser considerado mais ativo no processo de literatura, significando o texto a partir do que o autor implícito quis dizer. No entanto, o leitor implícito ainda está “preso” ao que o texto lhe dá de possibilidades de leitura, uma vez que a tarefa do leitor, nesse caso, é encontrar o caminho da leitura a partir do que o autor lhe dá de possibilidade. Negar essas possibilidades de leitura (e ir por um caminho diferente) seria como não seguir as regras do jogo e, portanto, tornaria a leitura inútil. Assim, essa compreensão do papel do leitor não explica o processo de leitura que foge às instruções dadas pelo autor implícito.

A partir dessa problemática, Compagnon (1999, p. 159) nos conta que Stanley Fish propôs uma abordagem que dá total liberdade para o autor. De acordo com Fish, é a subjetividade que constrói o texto, uma vez que o texto não existe sem a leitura. O texto não é existente se ninguém o lê. No entanto, essa abordagem foi criticada porque substituiu a extrema autoridade do autor pela autoridade do leitor, de modo que Fish reviu sua teoria e apresentou a noção de comunidades interpretativas. Nessa teoria, o ato de ler é a junção do texto, autor, leitor e códigos de interpretação de um determinado tempo e comunidade:

[...] são conjuntos de normas de interpretação, literárias e extra-literárias, que um grupo compartilha: convenções, um código, uma ideologia, como quiserem. [...] a comunidade interpretativa não deixa mais a mínima autonomia ao leitor, ou mais exatamente à leitura, nem ao texto que resulta da leitura: com o jogo da norma e do desvio, toda subjetividade é doravante abolida [...] não existe mais dilema entre partidários do texto e defensores do leitor, já que essas duas noções não são percebidas como concorrentes e são relativamente independentes. (COMPAGNON, 1999, p. 162)

Sendo assim, aparentemente Fish (*apud* COMPAGNON, 1999) tenta encontrar um ponto de encontro entre a importância do texto, do autor e do leitor, colocando-os, até certo ponto, em pé de igualdade no que diz respeito a explicar como se dá a leitura. Como mencionado, essa discussão foi baseada nas concepções de trabalho com o texto literário, mas nos dá indícios de como podemos entender o ato de ler no geral.

Outra questão importante para entender o ato de ler é a materialidade do texto. Chartier (2002, p. 109) aponta que esta interfere na forma de ler e na concepção do que é a leitura, uma vez que “o ‘mesmo’ texto, fixado em letras, não é o ‘mesmo’ caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação.” (CHARTIER, 2002, p. 62). Ao longo da História, tivemos

diversas formas de compartilhar textos e práticas de leitura que decorriam de suas materialidades. Lyons (1999, p. 17), por exemplo, mostra como a leitura inicialmente era, geralmente, uma prática muito mais oral, coletiva e pública, e que isso se transformou principalmente a partir do século VII, quando a leitura passou a ser, gradativamente, feita em silêncio por conta da separação das palavras nos textos, à associação da leitura silenciosa a uma melhor reflexão sobre o que está sendo lido e à adoção da regra do silêncio em bibliotecas. Assim, a materialidade do texto – no caso, a separação em palavras no texto escrito – foi um fator que contribuiu para a transformação de um hábito de leitura da época.

Com isso em mente, de que maneira as mudanças tecnológicas recentes que proporcionaram a popularização de meios digitais de escrita interferem na forma como concebemos a autoria dos textos? Diversos autores (KNOBEL; KALMAN, 2016; ROJO, 2012, 2013) falam sobre a “virada digital” de alguns campos do conhecimento e como as novas tecnologias digitais têm transformado as línguas e as linguagens. Lankshear e Knobel (2011) nos trazem os conceitos de *new technical stuff* e *new ethos stuff*: o primeiro diz respeito às novas tecnologias e como estas afetam a forma como nos comunicamos e negociamos significados; já o segundo se relaciona com ética, posturas e formas de construir conhecimento resultantes das *new technical stuff*. O que esses (e outros) autores apontam é que vivemos hoje em uma sociedade que disponibiliza ferramentas de compartilhamento de informação e construção de significado que permitem mais facilmente que a comunicação seja principalmente multimodal e colaborativa.

Para nos ajudar a entender a forma como estamos entendendo e nos relacionando com o mundo e, principalmente, com as linguagens, Castells (1999 *apud* MONTE MÓR, 2008) apresenta os conceitos de *typographic mind* e *network mind*. De acordo com o autor, o momento histórico e social no qual vivemos acaba por produzir uma mudança na nossa forma de pensar, uma vez que a mente hoje em dia é muito mais não linear e apresenta um pensamento em rede, muito mais similar ao funcionamento da leitura na rede, em oposição ao pensamento mais linear de antigamente, resultado de um processo educacional em si mais linear. Assim, a mente de quem está acostumado às práticas de leitura em rede está também acostumada a um raciocínio que vai de um texto a outro, que colabora com o que está sendo lido e que edita informações:

Repensar epistemologia em uma era digital envolve pensá-la como prática de conhecimento que reflete uma gama de estratégias para juntar, editar, processar, receber, enviar e trabalhar informação e dados para transformar recursos do mundo

digital em “coisas que funcionam”. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 173 *apud* MONTE MÓR, 2008, p. 4, tradução nossa)⁴

Esse posicionamento é aparentemente similar com o que Chartier (2002) conta sobre a mente após a “revolução digital”:

Essa revolução modifica, ainda, o que se poderia chamar a ordem das razões, se com isso entendermos as modalidades das argumentações e os critérios ou recursos que o leitor pode mobilizar para aceitá-las ou rechaçá-las. [...] a textualidade eletrônica permite desenvolver as argumentações e demonstrações segundo uma lógica que já não é necessariamente linear nem dedutiva, tal como dá a entender a inscrição de um texto sobre uma página, mas que pode ser aberta, clara e racional, graças à multiplicação dos vínculos hipertextuais. (CHARTIER, 2002, p. 24)

No que diz respeito à diferença entre textos digitais e impressos, outra questão importante é que esses últimos apontam para uma noção de ordem de leitura e unidade em cada um dos materiais: cartas, livros, jornais e revistas são textos “fragmentados”, cada um em sua unidade. Já o suporte digital “quebra” essa fragmentação e noção de unidade, uma vez que os textos estão todos sobrepostos e em um mesmo suporte: a tela. O leitor tem acesso aos textos da mesma forma, de maneira semelhante em aparência, o que acaba criando uma mudança na forma de hierarquizar, classificar e distinguir os textos (CHARTIER, 2002). Na era digital, os textos são móveis, maleáveis, abertos:

A leitura diante da tela é geralmente descontínua, e busca, a partir de palavras-chave ou rubricas temáticas, o fragmento textual do qual quer apoderar-se (um artigo em um periódico, um capítulo em um livro, uma informação em um *web site*), sem que necessariamente sejam percebidas a identidade e a coerência da totalidade textual que contém esse elemento. (CHARTIER, 2002, p. 231)

Embora as contribuições da divisão entre *typographic mind* e *network mind* nos ajudem a entender um pouco a forma como as tecnologias afetam nossa forma de produção e compartilhamento de conhecimento, Chartier (2002, p. 106) também relata que desde o século IV as práticas de leitura já se transformavam: com a invenção do códex (que se assemelha ao livro como conhecemos hoje), os leitores passaram a escrever enquanto leem e folhear a obra procurando trechos específicos, hábitos que hoje consideramos quase como intrínsecos ao ato de ler, mas que só surgiram porque a materialidade do texto mudou e passou a permiti-los, uma vez que eram impensáveis quando a leitura se dava, em sua maioria, com rolos de pergaminho.

⁴ “Rethinking epistemology in a digital age might involve thinking of it as practices of knowing that reflect a range of strategies for assembling, editing, processing, receiving, sending, and working on information and data to transform diverse resources of ‘digitalia’ into ‘things that work’”.

Isso demonstra que já a invenção do códex nos permitiu tomar outros caminhos de leitura: o livro já nos permitia avançar na obra, escolher por onde começar, ler apenas determinados trechos... As novas tecnologias digitais **potencializaram** a não linearidade e a fluidez na ordem da leitura, mas me parece que o livro representa muito mais uma aparente linearidade do que uma ordem fixa. Sendo assim, é possível dizermos que estamos aqui falando sobre uma escala entre **linearidade** e **fluidez**, e não de uma oposição estática.

Outra contribuição importante de Chartier (2002) sobre como as novas tecnologias podem afetar os hábitos de leitura é seu apontamento relativo a como normalmente pensamos a leitura como um ato silencioso, introspectivo e individual, e que estamos diante da possibilidade de mudar isso, uma vez que os textos digitais não só permitem, mas, de certa forma, exigem muito mais a participação ativa do leitor. O autor propõe então que imaginemos a rede como um espaço de trocas público, diverso, plural e com a participação de diversos indivíduos na construção, manutenção e transformação dos conhecimentos.

Esse posicionamento é parecido com o de Lyons (1999, p. 14), que conta que os textos digitais podem, na verdade, resgatar práticas de leitura e escrita que se perderam ao longo do tempo, como a interferência do leitor na obra, pois a imprensa, de certa forma, toma para si toda a função de edição e acabamento do livro, diminuindo a participação do leitor em sua editoração. É importante apontar, contudo, que isso não quer dizer que as práticas de leitura são as mesmas desde a invenção do códex. Na verdade, como Chartier (2002, p. 107) aponta, a revolução digital na verdade nos traz diversas mudanças nos hábitos de leitura e escrita que precisamos analisar e observar pelo tempo que a leitura digital conviver (não harmonicamente, provavelmente) com a manuscrita e a impressa.

Outra característica importante em relação à forma como compartilhamos textos na era digital é a questão do acesso aos diferentes textos e da portabilidade deles, uma vez que um leitor de *e-book*, por exemplo, pode permitir a portabilidade de uma quantidade virtualmente infinita de livros. Shep (2015, p. 56-57) aponta, contudo, que a mobilidade não é privilégio da tecnologia digital, uma vez que a tecnologia de impressão já permitia uma inesperada portabilidade já desde o século XIX, e que o livro já foi produzido com o objetivo de ser um objeto de leitura portátil. No entanto, criamos hábitos de leitura sedentários a partir dos livros, procurando fazer a leitura ser estática, desde a forma como inventamos mobílias para leitura – como sofás, escrivaninhas e estantes (destinadas a manter os livros guardados) – até práticas como acorrentar manuscritos nas bibliotecas monásticas. O autor discute, contudo, como a materialidade do texto foi se tornando cada vez mais portátil, indo do códex aos *e-readers* de hoje em dia, que permitem que carreguemos diversos textos conosco ao mesmo tempo. Além

disso, de acordo com Shep (2015, p. 54), é essa portabilidade que permite transpor ideias por meio de “fronteiras físicas, culturais, sociais e psicológicas⁵”.

Dessa forma, podemos dizer que, novamente, as mudanças estão colocadas em uma escala, no caso agora de portabilidade e acessibilidade da materialidade do texto, mas não em uma oposição fixa. Essa maior portabilidade e acessibilidade, no entanto, trazem novamente outros questionamentos éticos, uma vez que a enorme quantidade de textos e o acesso à informação que as transformações digitais trouxeram não necessariamente traduzem-se em conhecimento ou em leituras bem aproveitadas (CHARTIER, 2002, p. 20).

Chartier (2002, p. 120-121) ainda comenta sobre a acessibilidade dos textos digitais, uma vez que as tecnologias digitais nos permitem criar acervos cada vez mais extensos de textos e torná-los cada vez mais acessíveis. Embora o autor tenha consciência de que esse acesso não é barato, uma vez que ter acesso à rede ou mesmo a alguma tecnologia digital ainda não é uma possibilidade para todos, podemos tecnologicamente pensar em um acervo que disponibilize grande parte do conhecimento produzido no mundo nos meios digitais.

Ainda sobre como as novas tecnologias transformaram a forma como entendemos a noção de autoria, hoje temos inúmeras plataformas que permitem a criação de textos colaborativos e nas quais o leitor interfere ativa e claramente no texto (ROJO, 2013). Para entender como a noção de colaboração no texto se transformou ao longo da História, novamente recorro a Chartier (2002, p. 68), que afirma que, no antigo regime tipográfico, as intervenções propriamente editoriais se realizam não na ortografia, na grafia ou na pontuação do texto, mas nas escolhas feitas em razão dos públicos visados, que comandam as decisões quanto ao formato, ao papel, aos caracteres e à presença ou não de ilustrações. Outro exemplo interessante que temos de como os textos, mesmo nos livros, sempre permitiram certo grau de influência de outros na escrita vem com as notas nas margens dos livros. Como aponta Jackson (2001), as marginais nunca foram um ato inocente, mas sim a interação entre o leitor e o texto, uma vez que, materializadas no livro, as notas passam a ser públicas e duráveis.

Chartier (2002, p. 24-25) também fala que a noção de construção de crédito transformou-se ao longo da história, uma vez que a atestação da veracidade pela citação está sendo substituída pela busca das fontes das informações. Se antes bastava o nome do autor para que a confiança na informação fosse construída, hoje temos acesso a imagens, textos e vídeos que permitem comprovar a veracidade das informações, sobretudo em construções

⁵ “The intrinsic mobility of books transports ideas across physical, cultural social and psychological boundaries”, no original.

hipertextuais. Hoje em dia essas práticas de leitura se transformaram e temos textos colaborativos, conteúdo produzido e transformado por meio da opinião e contribuição do leitor. Sobre isso, recorro mais uma vez a Chartier (2002, p. 122), que aponta o desaparecimento da distinção entre criador e público, dada a disseminação não só das técnicas de escrita, mas também do acesso à publicação, de modo que temos uma mudança na autoridade da autoria.

Assim, é possível interpretarmos essa discussão de modo a entender que a questão da autoria foi com certeza transformando-se ao longo dos tempos, sendo mais fluída hoje em dia com os textos colaborativos, com as escritas em rede. É necessário lembrar, porém, que, de certa forma, o ato editorial sempre fez com que o livro pudesse ser considerado uma produção coletiva, ou de mais de um indivíduo, pois já permitia certa influência de outros indivíduos na participação da materialização dos textos: embora o autor escrevesse o texto para que esse fosse compartilhado (em forma de livro), ele precisava passar por diversos outros sujeitos que, por sua vez, também imprimiam sua marca nele. Assim, é possível dizer que, até certo ponto, as redes facilitaram esse processo, deixando-o mais transparente ou permitindo a participação de mais indivíduos na escrita.

Portanto, ao longo da história, a noção de autoria foi se transformando, assim como a importância que o leitor tem no ato de leitura. Essas diferentes concepções encontraram seu lugar em práticas pedagógicas na escola, uma vez que representam diferentes formas de entender a língua e o conhecimento. Dado que estamos vivendo em uma época em que, como mencionado, estamos entendendo os textos de maneira cada vez mais híbrida e o ato de ler tem envolvido cada vez mais uma participação ativa no sentido de montar o significado e o sentido entre diversos *links* e linguagens em um mesmo texto (com som, imagem e texto se sobrepondo) e de colaborar ativamente na construção de um texto por meio de comentários, respostas, anexos e outras ferramentas. Rojo (2012, p. 20) propõe pensar em um “**lautor**”, indivíduo que lê e escreve ao mesmo tempo, uma vez que as concepções de leitor e autor hoje em dia se misturam; são híbridas.

A seguir, discuto então como essas reflexões se relacionam com a forma como entendemos (ou podemos entender) o conceito de literatura atualmente.

1.3 A literatura como narrativa em tempos digitais

A partir dos autores citados, é possível dizer que a definição de literatura mudou (e muda) ao longo da História, o que levanta curiosidades sobre como o momento atual de nossa sociedade afeta a forma como enxergamos o conceito de literatura. Rojo e Barbosa (2015)

mostram como diversos novos gêneros, principalmente gêneros digitais, têm surgido a partir da invenção e propagação de tecnologias. A literatura, normalmente mais relacionada com a linguagem verbal escrita (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2009), não sai “ilesa” dessas transformações.

Festino (2014) aponta como alguns setores da sociedade temem o desaparecimento da literatura por conta da internet. Afinal, se a literatura for concebida como arte verbal escrita, normalmente consumida no suporte livro, pode-se chegar facilmente a essa conclusão, dadas as mudanças nas práticas de leitura e escrita. No entanto, a autora argumenta que a literatura está se transformando – e não desaparecendo – por conta das novas tecnologias, afirmando que as linguagens são tão variadas quanto as comunidades, de modo que é possível pensar em literaturas **variadas**. Festino (2014) se apoia no autor Scholes para questionar o conceito de literatura como linguagem escrita, apontando que já há algum tempo estamos vivendo em um mundo em que diferentes mídias dialogam com o livro, como o cinema, os jornais e os vídeos:

As narrativas literárias nos transportam, através da nossa leitura, ao mundo virtual da imaginação, isso quer dizer que o mundo virtual sempre foi parte das narrativas, o que nos aproxima, ainda mais, das novas mídias de hoje. [...] o gosto contemporâneo por *videogames* se compara ao gosto pelos romances no século dezoito. Ambos revelam a necessidade do ser humano de narrar histórias e habitar mundos alternativos, no cruzamento entre o real e o virtual, real e o imaginário. (FESTINO, 2014, p. 93-94)

Assim, Festino (2014, p. 91) nos traz o conceito de narrativas, colocando ênfase na forma como construímos histórias a partir de uma ressignificação da nossa comunidade pela imaginação. É por meio das narrativas que “as sociedades consolidam seus ganhos e perdas e introduzem mudanças, quando velhas narrativas são substituídas por outras adequadas que ajudam a sociedade a lidar com as contingências do momento” (FESTINO, 2014, p. 91). Dessa forma, Festino (2014) coloca ênfase na forma como construímos significado a partir de como lemos e imaginamos o mundo ao nosso redor, e em como essas produções de discurso têm poder transformador em nossa sociedade. Assim, a autora admite que estas não precisam ser necessariamente verbais, atreladas a um suporte específico ou seguir determinados padrões estéticos, uma vez que encontramos outras formas de interpretar e significar a sociedade.

Ainda sobre a forma como significamos a sociedade, Bruner (1991) discute a construção da realidade a partir de narrativas. De acordo com o autor, durante muito tempo, os estudos da mente foram voltados para entender como esta apreende a realidade concreta, que estaria disponível para ser observada e apreendida, mas pouco foi estudado sobre como construímos o mundo de maneira simbólica e social. Para Bruner (1991), as narrativas

organizam nossas experiências, uma vez que representam nossa cultura, com quem convivemos e o que sabemos, que advém, por sua vez, da convivência em sociedade. Assim, tanto Bruner (1991) quanto Festino (2014) argumentam que as narrativas nos ajudam a entender a forma como o indivíduo compreende o mundo.

Essa relação entre as narrativas e o mundo real também é discutida por Hansen (2005, *apud* ZAPPONE, 2008, p. 52), que aponta que podemos entender o traço fundamental do texto literário como sendo a ficcionalidade, ou seu “ato de fingir”:

[...] suas asserções [do discurso literário] não implicam a identidade entre o discurso e a materialidade das coisas e dos estados de coisas figurados nele. A materialidade das coisas é posicionada, situada, perspectivada ou dramatizada: o texto efetua uma materialidade autorreferencial ou pseudorreferencial, pois a existência real das coisas ou eventos representados nele não é pertinente para sua significação. (HANSEN, 2005, p. 19, *apud* ZAPPONE, 2008, p. 52)

Dessa forma, o autor abre caminho para entendermos as novas formas de produção textual – como os *videogames*, *Twitter fiction*, *fanfics*, entre outros novos gêneros – enquanto pertencentes ao universo ficcional. Diversos autores (AZZARI; MELLO, 2016; CANI; COSCARELLI, 2016; MAIA, 2013) têm estudado as novas formas de entender o uso da linguagem na era digital e ressaltam o caráter plurilíngue e multimodal dos novos textos que circulam pelas redes sociais.

Um importante conceito para entender os novos gêneros que surgem na era digital é o de remixagem que, de acordo com Rojo e Barbosa (2015), consiste na prática de utilizar partes de uma produção ou editar trechos para criar algo novo. De acordo com as autoras, esse tipo de ação é base para a criação de diversos novos gêneros, como os memes e o *mashup*. Diante dessas novas possibilidades de criação, a literatura também está sujeita a “remixagens”, a exemplo das *fanfics*, dos vídeos de paródia e dos próprios memes já mencionados, de modo que as noções tradicionais de literatura já não são suficientes para descrever as produções de significado hoje em dia. Rojo e Barbosa (2015) e Buzato (2012) apontam para o caráter híbrido dos textos da era digital. De acordo com esses autores, os textos da era digital são principalmente marcados por hibridismos de modos, misturando linguagem verbal escrita, sonora e imagética, às vezes ao mesmo tempo, para produzir sentidos. Além disso, também podemos observar hibridismos de gêneros, uma vez que as características dos gêneros se misturam, dando origem a novas formas, novamente por conta da prática de remixagem.

Assim, parece que estamos testemunhando o surgimento de novos gêneros, advindos da hibridização, da ressignificação e da subversão não só de outros gêneros, mas também dos

paradigmas e das características culturais que lhes deram origem. Conforme já discutido, a noção tradicional de literatura está embasada em concepções de língua que pensam o autor em oposição ao leitor, em possibilidades restritas de produção e compartilhamento de texto e em uma valorização da cultura de um determinado grupo em detrimento de outra, assim como seus critérios estéticos. No entanto, estamos falando em novas formas de pensar a autoria e a leitura, como a partir da palavra “lautor”, como proposto por Rojo (2012). Com as mudanças na forma como interagimos e construímos significado atualmente, os gêneros advindos delas também são transformados. Assim, a literatura canônica dá lugar a novas formas de construção de narrativas, como a cyberpoesia, as *fanfics* e o *Twitter fiction*.

Importantíssimo apontar que, assim como nem sempre houve um consenso do que era literatura (e talvez ainda não haja), ainda há discordâncias sobre como o cânone literário e a literatura verbal escrita se relacionam com as novas tecnologias. Cosson (2006, p. 22), por exemplo, preocupado com o que ele chama de “imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importa bem o que”, argumenta que as escolas têm desviado o ensino da literatura e da leitura literária por aceitar outros modos de comunicação e arte, sobretudo aqueles que são visuais ou auditivos. Se por um lado podemos concordar com o autor que a língua escrita deve ter também o seu lugar, por outro me parece que Cosson (2006) não inclui em seu argumento que essas transformações não excluem a escrita, mas a transformam, como argumentado por Festino (2014).

Preto e Assis (2008), ao falarem sobre cultura digital, parecem concordar com o posicionamento de Festino (2014) sobre a importância de olharmos para as possibilidades de interação no mundo a partir das novas formas de usar a língua:

Produzir informação e conhecimento passa a ser, portanto, a condição para transformar a atual ordem social. Produzir de forma descentralizada e de maneira não formatada ou preconcebida. Produzir e ocupar os espaços, todos os espaços através das redes. Nesse contexto, a apropriação da cultura digital passa a ser fundamental, uma vez que ela já indica intrinsecamente um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando em maior ou menor escala todos os aspectos da ação humana. Isso inclui reorganização da língua escrita e falada, as ideias, crenças, costumes, códigos, instituições, ferramentas, métodos de trabalho, arte, religião, ciência, enfim, todas as esferas da atividade humana. Até mesmo os aspectos mais pessoais, como os rituais de namoro e casamento, entre outras práticas, têm sua regulação alterada, dadas as novas formas de interação vivenciadas na cultura digital. (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 78)

É possível observar que os autores focam na questão da produção nas redes e na importância de se ter uma produção variada. Porém, vão um pouco mais além e discorrem sobre como as novas tecnologias mudam a própria organização da língua escrita e falada.

Assim, se concordarmos com Pretto e Assis (2008) e Festino (2014), as narrativas na rede seriam mais diversas em relação a seus autores, propósitos e visões de mundo, tornando-as mais **plurais**.

A questão da nova forma de organização da língua e dos hibridismos de linguagem nos gêneros discursivos pode ser resumida em uma não centralidade da linguagem escrita na era digital. Monte Mór (2014) e Kress (2003 *apud* STREET, 2008) apontam como essa foi uma importante mudança de paradigma, uma vez que a língua verbal (de preferência, a escrita) sempre esteve no centro e no privilégio nas nossas formas de conceber e construir conhecimento. No caso da literatura, não só não foi diferente como talvez seja o exemplo por excelência da centralidade da língua escrita, vide a discussão sobre o que pode ser considerado como literatura. Nesse sentido, é interessante voltar nas definições de Candido (2011, p. 177) de literatura e apontar que o autor menciona que a “entrega à fabulação” acontece de diversas formas: escrita, oral, imagética, por meio de contos, poemas, lendas e até chistes. Sendo assim, Candido (2011), embora não mencione novos tipos de discurso advindos do uso das novas tecnologias, já apontava para a importância de chamar de literatura “da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (CANDIDO, 2011, p. 176).

Esse embate entre o elitismo de criações literárias e novas formas de conceber as produções ficcionais mostra que não há um consenso para o termo “literatura”, uma vez que este – assim como diversos (senão todos) outros termos – relaciona-se ao momento histórico e a questões de poder que determinam o que é e o que não é literatura; e o que pode ou não pode ser considerado texto literário. Conforme Zappone e Wielewicki (2009) apontam, um texto é considerado literário a partir da leitura que o indivíduo e a comunidade em que este está inserido fazem do texto, uma vez que sua história e seu contexto de produção influenciam na forma como este é lido e concebido. Nesse sentido, a literatura passa a ser um palco de disputa ideológica, em que diversos significados para o termo são mais aceitos por uns ou por outros em determinado tempo histórico e contexto.

É nesse ponto que se faz necessária uma importante distinção conceitual. Embora possamos dizer então que o conceito de literatura não necessariamente abrange apenas as formas canônicas de produção de literatura (contos, romances, poemas, entre outras), nem apenas formas verbais e nem sequer apenas formas verbais escritas, o conceito de **narrativas**, tal como apresentado por Festino (2014), parece dar ênfase para o fato de que a forma como entramos em contato com o universo da fabulação tem mudado, ao passo que o termo “literatura” acabou, ao longo da História, sendo muito mais relacionado a formas verbais

escritas de criação, como as advindas de determinados grupos elitizados e/ou cultos de uma sociedade. Dessa forma, o conceito de narrativas parece ser não só mais amplo como também mais inclusivo e coerente com os posicionamentos ideológicos e teóricos desta pesquisa, de modo que, embora os termos “literatura”, “narrativas” e até mesmo “textos literários” sejam utilizados na presente dissertação, terei sempre como base a concepção teórica e ideológica de que entramos em contato com o universo do fantástico, da fabulação – repetindo o termo de Candido (2011) – e do poético por meio de diferentes linguagens e formatos, em diversos lugares e contextos.

Partindo da premissa de que a compreensão da literatura como narrativa prevê uma leitura literária crítica e situada, vejamos a seguir como se dá a relação entre literatura e letramento crítico.

1.4 Letramento literário e letramento crítico

Assim como definir o conceito de literatura é uma tarefa desafiadora, entender o papel que ela ocupa no ensino também é um desafio. Zappone (2008) aponta que durante muito tempo estudiosos se preocuparam com os processos cognitivos que se passavam no ato da leitura e da escrita, e, portanto, também durante muito tempo a escola se preocupou em entender e melhorar o ensino da leitura e da escrita a partir desses processos cognitivos. Algo similar é apontado por Street (2008), que critica a importância que a escola deu por muito tempo ao estudo de habilidades leitoras em detrimento de entender o ensino de leitura e escrita a partir de uma perspectiva que coloque em foco estas como práticas sociais, conforme é argumentado por diversos autores. Nesse contexto, o texto literário ora foi pretexto para ensinar aspectos gramaticais (SOUZA; MACHADO, 2017), ora se tornou um conteúdo à parte, dado o caráter de “bem cultural” já discutido. Nesse segundo caso, o ensino de literatura, por sua vez, compreendia ensinar as pessoas a terem prazer pelo texto literário – consistindo na leitura por fruição –, ou compreendia o ensino de características de movimento literários – consistindo na historiografia literária (VIEIRA, 2008) –, por vezes deixando de lado a própria leitura do texto literário.

Conforme perspectivas de ensino voltadas para entender a língua (e, portanto, seus usos, incluindo os textos e a forma como lemos) a partir de uma perspectiva sociocultural foram ganhando espaço (THE DOUGLAS FIR GROUP, 2016; ZUENGLER; MILLER, 2006), novas

perspectivas para entender a forma como ensinamos leitura e escrita – e, no que diz respeito a este trabalho, o trabalho com o texto literário – também se consolidaram.

É nesse cenário que o conceito de **letramento literário** surge, como forma de apresentar uma proposta de ensino de literatura com base na leitura enquanto uma prática social. De acordo com Cosson (2006, p. 120), o letramento literário vem como um contraponto à leitura apenas para apreciação do texto (ou leitura por fruição), sendo uma forma de se “posicionar diante da obra literária”. De acordo com o autor, ler seria um trabalho ativo do leitor, que mobiliza diferentes conhecimentos para expandir sentidos a partir do texto, posicionando-se e relacionando-se com o texto. O sentido não está dado, à espera de ser descoberto, mas é construído pelo leitor na interação com o texto, e seria papel da escola ensinar a fazer essa leitura interpretativa, que seria a exploração do texto de modo a expandir os sentidos criados a partir da leitura, ajudando o aluno, dessa forma, a entender quais mecanismos de interpretação pode utilizar para dialogar com o texto:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço da nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidades as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2006, p. 17)

Portanto, é possível dizer que Cosson (2006) apresenta na proposta de letramento literário a possibilidade de reflexão sobre si ao entrar em contato com o outro – a partir do texto, nesse caso. Embora ele pareça enfatizar a importância do letramento literário enquanto exercício de interpretação, ele admite que entrar em contato com o texto é conhecer nossa sociedade e conhecer a nós mesmos.

Wielewicki (2011), por sua vez, expande o conceito de letramento literário para outros tipos de texto – ou seja, não apenas os da esfera literária – e para outras linguagens – que não apenas a verbal escrita. De acordo com a autora, o letramento literário seria o estudo sobre a forma como as pessoas entram em contato com os textos e de que forma elas constroem significado a partir de ações corriqueiras, entre estas (mas não somente), a leitura do texto literário. Wielewicki (2011) então amplia o conceito de letramento literário para a forma como as pessoas expandem os sentidos de leitura não apenas do texto verbal escrito, mas também dos textos imagéticos, dos textos orais, dos movimentos corporais, enfim, de diversas formas e ações que, de acordo com Zappone (2007 *apud* WIELEWICKI, 2011, p. 50), operam

ficcionalidades “em diferentes formas de configuração mimética (dramática, lírica, narrativa, épica)”.

Zappone (2008, p. 52), por sua vez, amplia esse diálogo, apontando que a perspectiva dos letramentos traz contribuições para entendermos os modos de produção, recepção e circulação da literatura; e, conseqüentemente, seu ensino. Assim como Wielewicki (2011), Zappone (2008) aponta que, a partir da perspectiva de letramento, é preciso ir além do estudo apenas do texto literário e incluir o estudo interpretativo de todos os textos que contenham um traço de ficcionalidade, de maneira similar ao que foi discutido anteriormente neste capítulo a partir do conceito de narrativas (FESTINO, 2014). Além disso, a autora ainda argumenta que o letramento literário também deve: I. proporcionar discussões sobre as formas e contextos em que a literatura é exercida de maneira social, colaborativa e plural, saindo da esfera individual; II. incluir o questionamento de conceitos excludentes de literatura, definidos por instituições detentoras de poder; e III. promover a concepção de que letramento e letramento literário são práticas historicamente situadas e, portanto, sensíveis ao contexto de produção, à história e à identidade dos indivíduos envolvidos (ZAPPONE, 2008). Assim, embora Zappone (2008) e Wielewicki (2011) não tragam um ponto de vista aposto ao de Cosson (2006), seu posicionamento teórico-ideológico demarca a importância de expandirmos o conceito de literatura, conforme defendido anteriormente e, portanto, parece estar mais alinhado com os propósitos deste trabalho.

Com base nisso, é importante apontar que tenho falado sobre a humanização a partir da literatura, mas, na verdade, se olharmos para o conceito de **letramento literário**, ficará claro que estamos falando sobre a **leitura** do texto literário, em especial, sobre uma leitura **crítica** a partir de um trabalho de formação leitora. A leitura que se supõe crítica teria esse poder humanizador. É preciso aprender a ler de maneira a se enxergar, enxergar o outro, enxergar o mundo em que vivemos e as ideologias que perpassam toda a sociedade e que, inclusive, permitem a nós ler da forma que lemos. Street (2003) discute essa questão argumentando que durante muito tempo a visão tradicional de ensino entendia a leitura como um ato autônomo, que por si só traria efeitos cognitivos e sociais, mas que na perspectiva dos novos letramentos (*new literacy studies*), a leitura é uma prática contextualizada, situada, com impactos sociais, e que é esse tipo de prática de letramento que precisamos incentivar na escola. Portanto, o texto sozinho não humaniza, uma vez que não estamos entendendo a leitura como prática autônoma, mas sim a forma como se lê o texto que permite transformações individuais e coletivas. É nesse ponto que o conceito de letramento literário dialoga com o conceito de **letramento crítico**, que nos permite entender o ensino de línguas a partir de uma perspectiva sociocultural da língua e

que aponta para a importância de desenvolvermos um trabalho de leitura crítica com os alunos nas aulas de línguas. De acordo com Duboc (2012), a partir de uma perspectiva de letramento crítico, o ensino de línguas (incluindo o ensino de línguas estrangeiras) passa a ser um espaço de transformação social, uma vez que há tempos que a aula de línguas não é apenas o espaço no qual aprendemos regras gramaticais, vocabulário e funções comunicativas, mas é também o momento em que devemos problematizar injustiças, discutir questões éticas e promover uma reflexão sobre o que é ser cidadão. De maneira similar, Kubota (2004) aponta que a aula de línguas deve permitir transformações de sistemas opressores não só dentro da sala de aula, mas também na sociedade na qual a escola está inserida, considerando que é fundamental ensinar língua explicitando as relações de poder que a perpassam.

Essa nova forma de conceber o ensino de línguas dialoga com o que é discutido por Biesta (2005, p. 55), que aponta a necessidade de pensarmos uma língua **para** a educação e **pela** educação⁶, cujos fundamentos seriam as “relações, a confiança e a consciência da dificuldade das relações educacionais” (p.55), de modo que, no momento atual de nossa sociedade, precisamos de uma educação linguística que nos ajude a viver em sociedade com responsabilidade. A proposta de letramentos críticos parece ir nesse sentido quando Menezes de Souza (2011b) aponta que:

Letramento crítico é ir além do senso comum, fazer o aluno ir além da aparência da verdade; fazer o aluno refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente. (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 293)

Dessa forma, se concordarmos com Menezes de Souza (2011b), poderemos dizer que o ensino de língua estrangeira a partir de uma perspectiva de letramentos críticos entende que é importante encarar as diferenças na forma de ler e entender o mundo, que as tensões que surgem a partir desses encontros estão presentes na sala de aula e é a partir delas que é possível promover um ensino de línguas que permite realmente a reflexão sobre a língua. Aprender a usar a língua é aprender sobre o mundo, sobre si e sobre o outro. Nesse sentido, Menezes de Souza (2011a) aponta que o letramento crítico seria entender e ser crítico sobre a maneira como lemos; e entender que aspectos culturais, históricos e contextuais nos levam a interpretar da forma como interpretamos. Letramento crítico seria, assim, **aprender a ler se lendo**, um processo de reflexão não só sobre a posição, valores e ideais do outro, mas também

⁶ “Language of and for education”, no original.

sobre si mesmo e como esse “eu” se relaciona com esses e outros valores, posições, poderes, ideais e visões de mundo. Desse modo, é possível perceber que há pontos em comum entre o letramento literário conforme proposto por Wielewicki (2011) e Zappone (2008) e o letramento crítico conforme aqui descrito. Mizan e Alcantara (2019), inclusive, apontam que o uso de textos literários nas aulas de língua estrangeira permite que os alunos construam narrativas sobre suas próprias identidades.

Portanto, uma contribuição importante que a proposta dos letramentos críticos traz é que viver em comunidade não é apagar as diferenças, mas sim conhecê-las, respeitá-las e entender quem sou por ser diferente do outro. Dessa forma, entendo que Candido (2011) não concebe a sociedade humanizada como aquela em que não há conflitos, tensões e problemas, mas sim uma sociedade em que esses são discutidos e os valores são negociados, de modo que um indivíduo consiga se colocar no lugar do outro; nesse contexto, a literatura teria o papel de facilitar essa forma de viver em sociedade. De maneira similar, Jordão (2013, p. 84) aponta que o papel da escola na perspectiva dos letramentos críticos seria o de nos ajudar a conviver com as diferenças e nos ajudar a problematizar as hierarquizações da sociedade, e não homogeneizar, tornar todos iguais, apagar as diferenças. Assim, é possível fazer paralelos entre o conceito literatura enquanto forma de humanização e letramento crítico, de forma a ressaltar o papel da literatura no desenvolvimento do olhar crítico do indivíduo para viver em sociedade, fazer leituras do mundo e de si mesmo, de modo que tanto o letramento crítico quanto a literatura (humanizadora) nos permitem ter um olhar crítico sobre a sociedade, colocarmo-nos no lugar do outro e refletirmos sobre quem somos e que posição ocupamos.

Até aqui tenho discutido a relação entre literatura humanizadora e letramentos críticos, mas a relação entre literatura e ensino de língua estrangeira permanece obscura. Recorro então a Monte Mór (2014), que comenta sobre a importância do letramento crítico nas aulas de língua estrangeira, afirmando que esta não precisa focar apenas no aprendizado das estruturas gramaticais e vocabulário da língua, uma vez que essa tem um potencial educacional a desenvolver o senso crítico, especialmente por ser a língua do outro. Portanto, se considerarmos que o letramento crítico deixa de ser (se algum dia foi) exclusividade do trabalho com a língua materna para também pertencer ao campo de trabalho da língua estrangeira e se considerarmos a relação entre o letramento crítico e literatura humanizadora, veremos que a literatura acaba também ganhando espaço na aula de língua estrangeira, uma vez que também promove uma educação mais alinhada com o propósito atual das aulas de língua:

Essas visões de mudanças nas sociedades conduziram à percepção de que o aprendizado de línguas estrangeiras, principalmente numa proposta **transdisciplinar**, corrobora não só o desenvolvimento de várias habilidades nos “novos letramentos”, mas também a expansão de perspectivas críticas, a percepção da mobilidade e revisão na forma de ver as várias formas de diversidade nela manifestas. (MONTE MÓR, 2014, p. 248, grifo nosso)

Como descrito, a transdisciplinaridade é uma possibilidade de abranger o ensino crítico, de modo que as relações entre ensino de línguas e literatura parecem não só possíveis como condizentes com os novos desafios da escola. Mota (2010) parece ver relações parecidas entre a importância da literatura para as novas propostas de ensino de línguas e a transdisciplinaridade, quando, apoiando-se em Paulo Freire, aponta que um dos desafios atuais da escola é mudar a noção de ensino como uma forma de conduzir o aluno a “um saber pontual”; e que a transdisciplinaridade ajudaria a romper esse paradigma. Mota (2010) ainda argumenta que, quando o ensino de línguas é colocado em pauta na discussão sobre ensino crítico e formação cidadã, dado o potencial da literatura para desenvolver a sensibilidade crítica, abre-se o caminho para que a literatura adentre as aulas de língua inglesa, corroborando um ensino que discute questões de poder e identitárias; e se propõe como uma prática transdisciplinar. Por fim, a autora aponta a possibilidade não de acessar a cultura do outro, da outra língua, mas sim a sua própria, mesmo que por meio da língua do outro, considerando e ecoando a visão de letramento crítico proposta por Menezes de Souza (2011a). Se considerarmos então as relações entre letramento literário e letramento crítico, podemos pensar, talvez, em letramento literário-crítico, ou talvez seja até mais coerente pensarmos em um letramento crítico-literário, tal como proposto por Pinheiro e Araújo (2016), que consiste na forma como o trabalho com a literatura abre portas para o letramento crítico e promove o questionamento da centralidade de obras eurocêntricas, permitindo que o aluno “transcenda os limites do texto, quanto ao tempo e espaço a fim de que construam novos sentidos e se posicionem criticamente em relação ao texto literário” (PINHEIRO; ARAÚJO, p. 3-4).

Monte Mór (2012, não paginado) aponta, no entanto, que muitas vezes temos uma noção de crítica mais ligada a uma crítica da elite e à tradição de crítica literária, em que o crítico procura “entender o discurso do escritor”, sendo este, inclusive, “um bom leitor que escreve”. Assim, se pensarmos na relação do letramento crítico com a literatura nas aulas de língua estrangeira, é preciso cuidado para que a literatura não termine por ser apenas (mais um) exercício de decodificação, compreensão ou contextualização para o ensino da gramática, ou que ela esteja a serviço de reafirmar a visão de literatura excludente criticada anteriormente.

Até o momento falei sobre letramento literário e letramento crítico no ensino de línguas. Pensando na importância das novas tecnologias para a discussão, a pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo New London Group (1996), traz importantes contribuições para entender a educação na era das redes. De acordo com Rojo (2013), a pedagogia dos multiletramentos advoga por repensar o ensino de línguas tendo em vista as novas formas de uso da língua por conta das novas tecnologias, sobretudo o caráter multimodal dos textos produzidos nessas tecnologias, assim como as novas formas de publicação, compartilhamento, atuação e criação colaborativa características desses textos. Além disso, a proposta dos multiletramentos destaca que as propostas pedagógicas precisam levar em conta a pluralidade de identidades e culturas de nossa sociedade:

Segundo explicam Kalantzis e Cope (2011), o prefixo “multi” procura dar conta de dois aspectos: de um lado, a multiplicidade de formas representacionais possibilitada pelas novas mídias digitais; de outro, a multiplicidade de significações ocorridas em contextos sociais e culturais diversos. Disso inferimos que uma pedagogia de multiletramentos coloca-se, essencialmente, como proposta inclusiva, na medida em que não olha apenas para a multiplicidade das novas tecnologias, mas sim e, sobretudo, para a visibilidade da diferença e da subjetividade nos novos tempos. (KALANTZIS; COPE, 2011 *apud* DUBOC, 2015, p. 669)

Assim, a proposta dos multiletramentos vem como uma forma de pensar o ensino de línguas a partir de práticas que entendam a língua para além da visão de língua enquanto um sistema (KUMARAVADIVELU, 2006). Ao destacar a importância de refletirmos na escola sobre a forma como usamos a língua e ressaltar a importância do trabalho com textos multimodais, tanto na produção destes quanto na leitura, os multiletramentos compreendem uma visão de língua enquanto uma prática social, estando, portanto, em diálogo com a proposta de letramento crítico. Considerando o que foi discutido, é possível dizer que tanto a proposta de letramento crítico quanto a dos multiletramentos procuram pensar uma educação que leve em conta as diferenças identitárias e culturais, de modo que, a partir do uso da língua, possamos pensar uma educação que promova o convívio entre as diferenças e uma maior equidade. Quanto à diferença entre as duas propostas, é possível dizer que a pedagogia dos multiletramentos coloca em ênfase os desafios que a escola precisa enfrentar por conta das mudanças no uso da língua e, por consequência, na forma de viver em sociedade, e ressalta a importância de aprendermos na escola a ética das redes e como podemos atuar criando textos multimodais. Já os letramentos críticos dão ênfase no desenvolvimento da criticidade a partir da educação linguística.

As mudanças de paradigma trazidas para o ensino de línguas até então levantam diversas perguntas, sendo para mim a principal delas a seguinte: de que forma podemos trabalhar em um mundo hoje tão mais digital para uns e tão mais excludente para outros? É nesse ponto que direciono a discussão para o conceito de **agência**. Monte Mór (2014) aponta a importância do conceito na sociedade atual, que requer uma maior participação do sujeito-cidadão e devolve o papel de formação da subjetificação na escola, que seria uma formação do indivíduo para ler a ordem social vigente, expandindo-a ou se libertando dela, quando necessário, sendo ao mesmo tempo inserção nas normas sociais e crítica destas, o que, novamente, traça paralelos com o conceito de humanização e crítica recém-discutidos. Assim, a literatura, ou os letramentos, não só permite que o indivíduo reconheça as normas sociais vigentes, a opressão e as injustiças sociais, mas também possibilita que tais normas sociais entrem em **conflito** com as últimas, de modo a se posicionar e transformá-las por meio de sua agência. Na aula de língua estrangeira, abre-se caminho para a literatura lida, escrita, dialogada e construída em conjunto, formando, assim, diferentes espaços para **agir**:

Os estudos de letramento crítico têm evidenciado a relevância de uma educação engajada em “mudança social, diversidade cultural, equidade econômica e emancipação política”, como descrito por Luke e Freebody (1997, p. 1), por meio de “tecnologias de escrita e outros modos de grafia”. Os autores admitem que o letramento tem feito a diferença na vida das pessoas. Além disso, advogam que o ensino tradicional de leitura e escrita não cobre as necessidades contemporâneas das sociedades digitais. (MONTE MÓR, 2008, p. 5, tradução nossa⁷)

É a partir de reflexões como essas propostas por Monte Mór (2008) que os estudos sobre as produções textuais em rede ganham importância para o ensino de línguas. Primo (2008), ao analisar historicamente a forma como lidamos com as mídias, argumenta que a pós-modernidade se relaciona com as redes principalmente mudando o paradigma autor *versus* leitor e, embora o autor foque principalmente na questão da colaboração e como a chamada Web 2.0 transformou os conceitos de autoria, divulgação e publicação, fica claro, a partir da leitura do texto, que a internet possibilita um espaço de produção muito maior do que as tecnologias anteriores permitiam, mudando também a forma de **agir** em rede.

⁷ No original: “The critical literacies studies have evidenced the relevance of an education that is engaged in ‘social change, cultural diversity, economic equity, and political enfranchisement’, as stated by Luke & Freebody (1997, p. 1), through ‘the technologies of writing and other modes of inscription’. The authors acknowledge that literacy education has made a difference in people’s lives. Yet, they advocate that the traditional teaching of reading and writing does not cope with the contemporary needs of the digital societies.”

O texto de Pretto e Assis (2008) parece trazer um ponto interessante para essa discussão, uma vez que problematiza o acesso que as pessoas têm à internet e traz a importância de democratização do acesso e das produções de conteúdo, sobretudo no Brasil. Sem essa democratização, a possibilidade de agir em rede fica limitada a parcelas da população, aumentando a exclusão, ao invés de diminuí-la:

A implantação de políticas públicas que favoreçam a explosão de produção é absolutamente essencial. Esse processo demanda um corajoso ato de desregulamentação das formas de financiamento para viabilizar o apoio à variedade de grupos, organizados ou não, para que os mesmos possam se apropriar criativamente dos meios digitais e dos seus objetos e, com isso, produzir mais. Mas isso não significa produzir mais do mesmo e, sim, produzir o diferente. (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 79)

Rojo (2015) dialoga com essa questão apontando que, embora novas formas de produção do conhecimento estejam surgindo, as informações ainda são na maioria provenientes das mesmas fontes de antes da rede de internet ser inventada e difundida. Assim, parece que precisamos buscar novas formas de usar as ferramentas para que as produções sejam realmente novas contribuições. Portanto, é possível argumentar que as narrativas, ou as literaturas, são um direito do indivíduo que muitas vezes fica restrito a parcelas específicas da sociedade, e esse quadro permanece o mesmo se entendermos a literatura enquanto narrativas, digitais ou impressas; desse modo, é importante pensarmos em políticas públicas de acesso às redes para que mais pessoas possam estar em contato com essas literaturas e, assim, possam contar **outras narrativas**.

É importante apontar, contudo, que não se argumenta aqui em favor de uma visão vislumbrada e parcial das mudanças que as tecnologias digitais trazem. Azzari (2015), por exemplo, aponta para a importância de termos um olhar crítico sobre o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação, uma vez que, embora elas tragam novas possibilidades de trabalho em aula, permitam ressignificar o ensino linear que muitas vezes toma conta das salas de aula de língua e possibilitem um trabalho crítico e de educação cidadã pluralista por meio do conceito de agência, precisamos nos atentar para o fato de que as tecnologias por si só não garantem uma revolução no ensino de línguas. A autora também alerta para o risco de se acreditar em uma visão tecnicista de ensino, em que o simples recurso tecnológico já garante melhorias no ensino. Lankshear e Knobel (2011) lembram que muitas das ferramentas digitais que hoje advogamos por fazer parte da escola são modelos de negócio, e não propostas pedagógicas. Portanto, concordando com Azzari (2015), defende-se aqui que as tecnologias trazem novas possibilidades de ensino a partir da concepção e uso que se faz

destas, de modo que se advoga aqui por uma visão crítica do uso das tecnologias que subsidie uma **educação crítica**, de maneira similar ao que é argumentado por Rojo (2015, p. 122) quando aponta que estudar as redes e os novos gêneros digitais na escola é aprender a usá-los de maneira criteriosa.

Embora tantos encontros e desencontros entre esses autores e autoras tenham (me) trazido muitas perguntas, é possível dizer que as teorias de ensino e letramento literário como propostas por Cosson (2006) Wielewicki (2011) e Zappone (2008), baseadas na literatura como humanizadora em Candido (2011), colocam a literatura como possibilidade para um trabalho voltado para a agência, para a reflexão sobre nossa sociedade e para a humanização, como apontado por Candido (2011), mesmo discordando dos apontamentos que este faz em relação às novas formas de linguagem propiciadas pela virada digital. No entanto, é por meio do que é proposto por Duboc (2012), Monte Mór (2014) e Menezes de Souza (2011a; 2011b) e da importância do letramento crítico que percebemos que há lugar para a literatura no ensino de línguas estrangeiras, sendo que este lugar não é só de descobrir a cultura e os valores do outro, mas também de (auto)descobrir a cultura e os valores de quem lê. Ao considerar literatura como narrativas, de maneira similar a Festino (2014), é possível encontrar diversas possibilidades pedagógicas alinhadas com as transformações linguísticas que nossa sociedade hoje sofre, sem, contudo, esquecer que esse é um movimento político de promover agência e transformação.

O que esses diferentes textos, posições e opiniões mostraram, acima de tudo, é que essa divergência de ideias, senão a causa para a literatura não ser tão presente nas aulas de língua estrangeira, ao menos mostram o longo caminho que ela tem a percorrer:

O mundo globalizado contemporâneo traz consigo a aproximação e justaposição de culturas e povos diferentes – muitas vezes em situações de conflito. Se todas as partes envolvidas nos conflitos tentassem ler criticamente suas posturas, procurando compreender suas próprias posições e as de seus adversários, há a esperança de transformar confrontos violentos e sangrentos. Preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico. (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 1)

Compreender o texto literário para além de mera fruição, com vistas à humanização e à crítica tal como discutido até o momento torna-se, a meu ver, essencial. Se quisermos garantir o direito a esse tipo de literatura em sala de aula, precisamos igualmente considerar os novos usos da linguagem possibilitados pelas novas mídias digitais, tanto no que diz respeito às estéticas dessas novas linguagens quanto em sua função social e política, com ênfase para a agência ou o protagonismo do sujeito leitor-autor. É com base nesses pressupostos teóricos até

o momento apresentados que volto meu olhar para os documentos reguladores da educação básica no capítulo seguinte, de modo a tentar entender como essas novas teorias sobre ensino de língua e sobre literatura se relacionam com o que é proposto nesses documentos.

Capítulo II

A literatura nos documentos reguladores da educação básica

Com o intuito de responder à primeira pergunta da pesquisa e com base nos pressupostos teóricos levantados, volto meu olhar aos documentos direcionadores da educação básica no Brasil, de modo a descobrir o que é previsto do trabalho com literatura nas aulas de língua inglesa da educação básica. O primeiro documento a ser analisado é o que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) (BRASIL, 2013). Em seguida, volto meu olhar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017b).

2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais e a literatura: a humanização e a pluralidade como possibilidade

As DCNs para a educação básica constituem-se em um documento publicado em 2013, em resposta à LDB de 1996 e à Constituição de 1988 (BRASIL, 1998) e seus objetivos são:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013 p. 7-8)

Por prever que os contextos são múltiplos e diversos, o documento em questão apresenta diretrizes não só para a educação básica, mas também para educação no campo; educação quilombola; educação indígena; educação especial; educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade; educação profissional técnica de ensino médio; educação ambiental, educação em direitos humanos, educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; e ensino para jovens e adultos. Esses conteúdos são divididos em capítulos diferentes, tendo cada uma dessas categorias seu próprio capítulo.

Primeiramente, no que diz respeito aos princípios éticos apresentados pelas DCNs, a educação aparece como responsável pela formação plena do sujeito, sendo esta aquela que lhe permite ser consciente de seus deveres e direitos enquanto cidadão, comprometidos com a “transformação social” (BRASIL, 2013, p. 16). O documento também aponta para os princípios de liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade como fundamentos da educação a ser promovida no Brasil, além da importância da educação para direitos humanos e o repúdio ao “preconceito, à violência e ao terrorismo” (p. 17). Embora esses últimos termos não sejam definidos ao longo do texto, por conta da referência aos direitos humanos, é possível percebermos ideais progressistas e de uma educação inclusiva. Veremos como esse discurso progressista também aparece na BNCC adiante, mas, no que diz respeito às DCNs, fica clara uma preocupação com uma educação inclusiva, sobretudo no que diz respeito à diversidade de identidades, principalmente o trabalho com as comunidades quilombolas, indígenas e a cultura afrodescendente.

Após uma introdução geral do documento, as DCNs apresentam diretrizes específicas para cada ciclo educacional (educação infantil, ensino fundamental de 9 anos e ensino médio) e para situações de ensino específicas relacionadas a questões sociais, culturais, étnicas ou físicas, como educação especial, educação no campo; educação em contextos indígenas e quilombolas; educação em direitos humanos; e educação ambiental, de modo a demonstrar a importância de um olhar atento para os diferentes contextos educacionais e para a diversidade dos alunos. Os princípios éticos gerais dos documentos dão origem a diferentes princípios específicos de cada uma dessas propostas educacionais diversas e ciclos. Sendo assim, de modo geral, é possível perceber que o princípio ético de preocupação com a diversidade e pluralidade é considerado na própria organização do documento.

Por conta dessa preocupação com a pluralidade, um primeiro aspecto sobre o trabalho com literatura que chama a atenção é a preocupação com a diversidade de manifestações culturais a serem apresentadas para os alunos, sobretudo no que diz respeito à educação em contextos quilombolas. Isso pode ser observado principalmente no trecho seguinte:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios também deverão assegurar, por meio de ações cooperativas, a aquisição e a distribuição de livros, obras de referência, literaturas infantil e juvenil, material didático-pedagógico e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2013, p. 439)

Essa questão também parece estar de acordo com os princípios estéticos presentes no documento. Apresentados de maneira similar aos princípios éticos (com diretrizes gerais depois

especificadas para cada contexto de ensino), os princípios estéticos do documento parecem indicar também essa preocupação com a diversidade de formas de expressão e manifestações culturais, de modo que parece haver coerência entre as escolhas estéticas e éticas, como pode ser percebido pelos princípios estéticos do ensino fundamental apresentados a seguir:

[...] cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2013, p. 108)

A princípio, podemos ver relações com a discussão trazida por Pretto e Assis (2008) anteriormente, que apontam para a importância de estarmos atentos à pluralidade de narrativas possíveis provenientes de diferentes contextos sociais e culturais. Embora Pretto e Assis (2008) foquem na discussão das possibilidades de trabalho a partir da internet, parece haver uma concordância entre os autores e as DCNs que a educação deve abarcar não só as literaturas e manifestações culturais canônicas, mas também aquelas que representam a diversidade do país.

Outro ponto importante sobre o trabalho com literatura que podemos perceber no documento é a preocupação com as estruturas físicas e materiais que a escola providencia para os alunos. Isso pode ser observado, por exemplo, nos seguintes trechos:

[...] é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. (BRASIL, 2013, p. 91)

A organização do trabalho pedagógico deve levar em conta a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, a articulação entre a escola e a comunidade e o acesso aos espaços de expressão cultural. (BRASIL, 2013, p. 120)

Isso parece estar de acordo com os propósitos das DCNs que, em resposta à LDB, procuram ser uma base para os currículos do país, surgindo a partir da “emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 2013, p. 7). Assim, as DCNs colocam na mão do governo a responsabilidade de oferecer as condições materiais para que o trabalho com literatura seja feito seguindo os princípios estéticos e éticos propostos. O ponto de atenção que o documento traz para a atuação dos professores diz respeito à importância de proporcionar momentos em

que a literatura (e outras formas de arte) sejam exploradas, como pode ser observado nesta diretriz para o trabalho com crianças de 6 anos:

Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades. (BRASIL, 2013, p. 137)

A literatura aparece, no geral, como um tema transversal para os diferentes ciclos e contextos de aprendizagem discutidos no documento. Há uma relação forte entre literatura, cultura e direitos humanos que parece ecoar a literatura como forma de humanizar o indivíduo, como discutido anteriormente, sobretudo a partir das leituras de Freire e Candido. Isso pode ser observado principalmente no trecho a seguir, retirado das diretrizes para trabalho com direitos humanos:

[...] trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH [Direitos Humanos], através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativa, participativa e problematizadora. (BRASIL, 2013, p. 507)

Por fim, no que diz respeito à língua inglesa, as DCNs deixam claro que a escola deveria oferecer uma língua estrangeira, mas que esta deve ser escolhida pela escola, em conjunto com a comunidade escolar, demonstrando atenção à pluralidade de contextos educacionais do Brasil e como diferentes línguas estrangeiras podem ser significativas para diferentes contextos. Veremos adiante que, apesar de falar em pluralidade de contextos, a BNCC propõe o ensino da língua inglesa⁸.

Assim, no que diz respeito ao trabalho com literatura, é possível dizer que as DCNs apontam para a importância de valorizar a diversidade de manifestações culturais e de incentivar as diferentes formas de expressão dos alunos, tendo como justificativa a busca pela justiça e pela diminuição das desigualdades sociais, a partir dos princípios éticos e estéticos apresentados. O governo fica então responsável por providenciar as condições materiais necessárias para que esse trabalho aconteça, sem, contudo, delimitar como o trabalho em sala de aula deve ser feito.

⁸ Essa mudança vem em conjunto com a alteração da LDB 9.394 de 1996. Com a LDB 13.415/2017, o inglês passa a ser língua obrigatório a partir do sexto ano do ensino fundamental e no ensino médio. A opção de oferta de outras línguas fica em caráter optativo e recomenda-se a escolha do espanhol (BRASIL, 2017a).

Vejamos então na seção seguinte quais as propostas que a BNCC traz para o ensino de inglês e para a literatura; e como ela retoma essas questões de pluralidade e democracia.

2.2 A Base Nacional Comum Curricular e o componente curricular "língua inglesa": propostas neoliberais vestidas de valores democráticos

A BNCC, assim como as DCNs, vem em resposta à LDB de 1996 e à Constituição de 1988 e é um documento que define as aprendizagens essenciais aos alunos da educação básica no Brasil. Seu objetivo é ser uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017b, p. 8).

O documento faz distinção entre **aprendizagens essenciais** e currículo, sendo este último a forma como os conteúdos são trabalhados, de modo que a base é a referência para essas "aprendizagens essenciais", que são trazidas em formas de conteúdo e objetivo, então chamadas de “competências” e “habilidades”. Para a BNCC, haverá uma “comunhão de valores” (BRASIL, 2017b, p. 16) entre Base e currículos. Nesse sentido, é importante apontar que o documento se diz orientado pelas DCNs no que diz respeito aos princípios éticos, políticos e estéticos para criação de uma sociedade democrática.

A recente homologação do texto da BNCC pelo Ministério da Educação aponta para uma urgente necessidade de intensificar a discussão sobre a Base na academia. Conforme apontado por Saul (2016, p. 13), a BNCC traz consequências severas para a organização da escola e da formação de professores e, assim, é importante analisarmos a proposta tendo como perspectiva uma formação crítica e uma gestão democrática.

A partir dessas premissas, no entanto, diversos questionamentos surgem. Será que todos os conteúdos (competências) definidos pela BNCC estão de acordo com todos os projetos político-pedagógicos e os currículos das escolas no Brasil? Será que realmente existe uma comunhão de valores entre a BNCC e todos os outros currículos, conforme sugerido por esta? O que acontece com aquelas que não estão de acordo? E – mais importante ainda – onde se encontram a pluralidade e a diferença, valores tão claros nas DCNs, em um documento com uma proposta de homogeneização como essa? Será que a “descomunhão” também não deveria ter seu valor, dada a dimensão territorial e cultural e a pluralidade de contextos sociais do Brasil?

Para levantarmos respostas para essas perguntas, é necessário observar a resposta à pergunta “Qual a diferença entre Base e Currículo?”, apresentada na seção de perguntas frequentes do site oficial do documento:

A Base é uma referência nacional obrigatória, mas não é o currículo. Seu papel será justamente o de orientar a revisão e a elaboração dos currículos nos estados e nos municípios.

A Base estabelece os objetivos que se espera que os estudantes venham a atingir, enquanto o currículo define como alcançar esses objetivos. De maneira simples, é possível afirmar que a Base indica o ponto aonde se quer chegar. O currículo traça o caminho até lá.

As redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos, de acordo com o estabelecido na Base – assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los a seus projetos pedagógicos.

Um exemplo prático disso vem da disciplina de Ciências. Se a Base estabelecer que um dos conteúdos for o conceito de cadeia alimentar, cada rede e cada escola terá liberdade para escolher, entre outros aspectos, os ecossistemas que utilizará como referência ao tratar do tema. Assim, uma rede de ensino da região Norte poderá abordar as cadeias alimentares em ecossistemas da Amazônia; do Nordeste, na caatinga; do Centro-Oeste, no cerrado; do Sudeste, na mata atlântica; do Sul, no pampa. E assim por diante. (BRASIL, [2017])⁹

Se por um lado o documento visa permitir que conteúdos mínimos sejam trabalhados de modo que todos tenham acesso conhecimentos básicos, por outro, há uma tentativa de delimitação do que é possível ser trabalhado ou não, visto que há um limite do quanto a escola consegue abordar tendo que trabalhar todos os conteúdos da base. Para o ensino fundamental, por exemplo, a BNCC apresenta “Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular”, “Competências específicas de cada área” (Linguagens, Ciências da Natureza, etc.) e “Competências específicas de cada disciplina” (língua portuguesa, história, matemática, etc.). Mas, como se isso não fosse suficiente, são apresentados também inúmeros componentes curriculares, verdadeiros objetivos, para cada ano e para cada disciplina da educação básica. Se tudo isso é o mínimo, quanto tempo será que sobrar para que a escola possa trabalhar outros conteúdos?

Embora a base seja diretiva, institucional e, de certa forma, hierárquica por excelência, uma vez que pressupõe os conteúdos mínimos para todo o país, é possível dizer que a proposta de ser um documento anterior que apresentaria o mínimo vai cedendo lugar, de maneira talvez sutil, para a proposta de subjugar a autonomia das escolas, das Secretarias de Educação, das Diretorias Regionais de Ensino, entre outras instâncias, ao deixar espaço para apenas os **procedimentos** serem escolhidos. Importante ressaltar, inclusive, que essa visão de que o

⁹ Após a homologação do texto da base, o site referenciado passou por reformas e esse trecho foi retirado.

currículo diz respeito apenas à técnica ou aos procedimentos já há muito é refutada por estudiosos na área da educação. Moreira e Silva (1994), por exemplo, deixam claro sua posição:

O currículo há muito deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em relação com questões que perguntem pelo “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 7)

A escola é colocada no lugar de “fazer aprender”, cabendo a ela refletir apenas sobre o “como”. Essa subjugação do currículo é contrária à importância que Pacheco (2009) dá a ele:

Assim, a educação e o currículo são projetos de questionamento, construídos na diversidade e pluralidade de marcas pessoais e sociais, compreensíveis na base de uma conversação complexa. Por isso, o currículo é um projeto de espaços e tempos subjetivos, com espaços e tempos sociais, vinculados aos sujeitos e seus modos de conversação. (PACHECO, 2009, p. 398)

Fica então o questionamento de como a separação entre currículo e BNCC pode existir, uma vez que aspectos teóricos tão importantes como visão de mundo, sujeito e língua são partes fundamentais da criação dos currículos. Cria-se um panorama de separação: base versus currículo, teoria *versus* prática e políticas públicas *versus* escola.

Paulo Freire (2014b) fala sobre a importância de construir conhecimentos a partir do que o indivíduo vive, de seu meio e de sua sociedade, contexto definido por ele como educação dialógica:

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política.

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não no nível intelectual, mas no nível da ação. [...]. Daí também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles, mas, deles e do povo. (FREIRE, 2014b, p. 119-121)

Saul e Silva (2009), apoiados em Paulo Freire, também criticam a desvinculação da teoria da prática, assim como uma criação de currículo alheio ao professor. Se pensarmos a BNCC como fator de influência primordial do currículo, há consequências importantes para a criação dos currículos locais e para a influência dos professores e dos gestores das escolas nos

currículos, ficando reduzida à forma de apresentar o conteúdo (como descrito na seção Perguntas Frequentes do site oficial da BNCC), o que vai contra a racionalidade emancipatória como proposta pelos autores:

O compromisso com a prática curricular crítica, contra-hegemônica, demanda rigor metodológico; o conhecimento historicamente sistematizado pelas comunidades científicas não deve ser concebido como uma racionalidade instrumental e fundadora, uma técnica que legitima relações de poder enredadas nas práticas escolares convencionais. A racionalidade emancipatória inverte essa situação, colocando o acervo científico acumulado pela humanidade a serviço do esclarecimento crítico necessário à emancipação dos sujeitos. Para tanto, além do compromisso com a transformação da realidade injusta, são princípios metodológicos indispensáveis: a dialogicidade político-epistemológica, “a autenticidade, o antidogmatismo e uma prática científica modesta” (Borda ([1981] 1990, p. 49-56) que rompa a arrogância do currículo tradicional que busca dicotomizar e estabelecer relações de poder entre teoria e prática. (SAUL; SILVA, 2009, p. 235-236)

Assim, é possível dizer que Paulo Freire já nos ensinava há tempos que os conteúdos não podem ser libertadores ou críticos se forem escolhidos (“eleitos”, nas palavras do educador) sem que os indivíduos atuantes do processo possam ter a liberdade de trilhar seus caminhos. Freire então contrapõe a educação dialógica à educação bancária:

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo que morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. [...] Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. (FREIRE, 2014b, p. 79)

A partir desses conceitos podemos entender que, para Paulo Freire, o currículo não é estático, está sempre em movimento e em diálogo com e entre os educandos, professores, escola e sociedade. Alves (2014) traz um ponto interessante para a discussão ao comentar a influência da iniciativa privada na defesa da BNCC. Com base no autor Foester (1995 *apud* ALVES, 2014), a autora defende que a base é tratada como um produto/resultado em vez de um processo e como isso pode levar a uma possível diminuição do conhecimento construído pelo aluno a partir de sua própria vivência e contexto.

Assim, se concordarmos com Alves (2014) e Freire, a possibilidade de uma base curricular comum não é só desnecessária, como antidialógica:

Enquanto na prática bancária da educação, antidialógica por excelência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é "depositado", se organiza e se

constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores.

Por tal razão é que este conteúdo há de estar sempre renovando e ampliando-se.

A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu. (FREIRE, 2014b, p. 142)

A pedagogia libertadora de Paulo Freire tem como objetivo o desenvolvimento de um indivíduo crítico perante a sociedade e suas opressões e contradições. É com base nisso que podemos avançar para o próximo ponto da discussão: que formação de sujeito então é proposta pela BNCC?

Com o propósito de pensarmos que sujeito pretende ser formado com a BNCC, retornamos às primeiras páginas do documento:

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a **redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros**. (BRASIL, 2017b, p. 7, grifo nosso)

Os princípios democráticos são colocados em primeiro plano e o documento argumenta a favor da necessidade de pluralidade de ensinamentos ao apontar que a pluralidade de contextos socioeconômico e culturais impossibilita um ensino padronizado, uma vez que este provavelmente acentuaria as desigualdades sociais:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BRASIL, 2017b, p. 15)

No entanto, o documento coloca ênfase nos conteúdos como forma de “balizar” o ensino pelo país, de modo que a homogeneização dos conteúdos base da escola traria a suposta igualdade e equidade. Pacheco (2009) relembra outros momentos da educação mundial, que parecem ecoar na construção da BNCC:

É em torno de uma educação nacional e de uma política do cuidado que se tem legitimado a teoria de instrução, ou as teorias de instrução, pois os processos e práticas de organização do currículo têm como fundamento a existência de um conhecimento escolar que impõe a homogeneidade funcional das aprendizagens. Nesse caso, “a ideia fantasiosa de que as comunidades nacionais se baseiam na hipersemelhança vingou”, assim como progrediu a “ideia de que a homogeneidade cultural pode contrabalançar os efeitos antissociais da desigualdade social e econômica” (Gilroy, 2007, p. 17). (PACHECO, 2009, p. 391)

Concordando com Pacheco (2009), podemos dizer que a BNCC procura diminuir desigualdades por meio da escolarização homogeneizada. A aparente cientificidade e objetividade das competências, colocadas de modo “neutro” (afinal, estariam em comunhão com todos os projetos político-pedagógicos do Brasil), cede lugar a uma visão específica de mundo, conforme apontado por Saul e Silva (2014):

O currículo vigente embora, muitas vezes, anunciando um discurso progressista, é justificado por uma suposta cientificidade do conhecimento; caracteriza-se pela racionalidade instrumental, que se apresenta como se fosse livre de valores e a-histórica. A participação de educandos e educadores se restringe à observação e contemplação passiva das representações contraditórias da realidade presente em livros didáticos e aulas expositivas que proclamam existir um único conhecimento válido: a ciência de tradição eurocêntrica.

Não há ponto de fuga, outra perspectiva possível para o conhecer; há apenas o conhecimento linear a ser transmitido e assimilado, absoluto em seus axiomas e imperscrutável em sua validade e legitimidade social. Cria-se a ilusão do acúmulo de um conhecimento que, em seu processo de “descoberta”, sempre parte de um observador “neutro”, como se não houvesse relação entre observador e objeto observado. (SAUL; SILVA, 2014, p. 2069)

Andreotti (2013) traz um ponto interessante para a discussão sobre o foco no conteúdo e no “científico” que a BNCC propõe para as escolas. Apoiada no conceito de “cegueira epistêmica” (SOUZA SANTOS, 2007 *apud* ANDREOTTI, 2013, p. 216), a autora defende que aquilo que sabemos nos impede de ver aquilo que não sabemos, ou outras formas de enxergar o mundo. Nossos saberes levam a “não saberes”, ou “ignorâncias” sobre o mundo:

O que eu sugiro, nesse caso, é que o endireitar dos erros no mundo através da educação demanda o repensar da relação entre erros e endireitamentos. Talvez, um ponto de partida seja mudar o entendimento de conhecimento em sua significação em oposição à ignorância de modo que possamos entender que todo conhecimento também é uma ignorância (de outros conhecimentos). Dessa forma, podemos afirmar que os erros também têm sua origem em conhecimento, não somente em ignorância. (ANDREOTTI, 2013, p. 219)

Portanto, ao definir (tantos) conteúdos mínimos, essenciais, a BNCC parece tentar “endireitar o mundo”, ou o sujeito. Gee (2004) também traz um conceito interessante que nos ajuda a entender que tipo de sujeito pode estar associado a esse foco em habilidades da BNCC:

A nova literatura capitalista busca o que tenho chamado em outras oportunidades de “pessoas portfólio mutável” (Gee 1999b, 2000). Pessoas portfólio mutável são pessoas que se veem em termos de empreendedorismo. Isto é, elas se veem como agentes livres no controle de si mesmas como se fossem projetos ou negócios. Elas acreditam que precisam gerenciar suas trajetórias incertas construindo uma variedade de habilidades, experiências e conquistas que permitam que elas se definam como bem-sucedidas agora e merecedoras de mais sucesso no futuro. Seus conjuntos de habilidades, experiências e conquistas, a qualquer hora, constituem seu portfólio. Contudo, elas também devem estar prontas e capazes de reorganizar essas habilidades, experiências e conquistas criativamente (portanto, mutar em diferentes identidades) para se definir como novidade (assim como competentes e merecedoras) em circunstâncias novas. Se agora eu sou um “X”, e a economia não mais precisa de “X”s, ou “X”s não são mais o que é certo ser na sociedade, e agora os “Y”s são procurados, então eu preciso ser capaz de mutar rapidamente para um “Y”. (GEE, 2004, p. 96, tradução nossa)¹⁰

Essa relação com o conhecimento descrita por Gee, que se transforma em habilidade adquirida, é claramente distinta da relação entre sabedoria e ignorância como proposta por Paulo Freire (2014a), que mais se aproxima do que Andreotti (2013) apresenta:

O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo a sua superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância. Por isso, não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade). (FREIRE, 2014a, p. 35-36)

A educação crítica e reflexiva de Paulo Freire, por sua vez, também parece ecoar no papel da educação proposto por Andreotti (2013) quando esta argumenta que o papel da educação deve ser o de entender os movimentos por trás das injustiças, violências e desigualdades da nossa sociedade – e não necessariamente tentar erradicá-las por si só, uma vez que isso acarreta o risco de gerar mais injustiças sociais. Portanto, é por meio da problematização, análise, reflexão e questionamento de nossa sociedade que podemos entender

¹⁰ “The new capitalist literature calls for what I have elsewhere referred to as ‘shape-shifting portfolio people’ (Gee 1999b, 2000). Shape-shifting portfolio people are people who see themselves in entrepreneurial terms. That is, they see themselves as free agents in charge of their own selves as if those selves were projects or businesses. They believe they must manage their own risky trajectories through building up a variety of skills, experiences, and achievements in terms of which they can define themselves as successful now and worthy of more success later. Their set of skills, experiences, and achievements, at any one time, constitutes their portfolio. However, they must also stand ready and able to rearrange these skills, experiences, and achievements creatively (that is, to shape-shift into different identities) in order to define themselves anew (as competent and worthy) for changed circumstances. If I am now an ‘X’, and the economy no longer needs ‘X’s, or ‘X’s are no longer the right thing to be in society, but now ‘Y’s are called for, then I have to be able to shape-shift quickly into a ‘Y’.”, no original.

os processos em que vivemos para só então passarmos a mudá-los. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 95):

Simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para à maneira da concepção "bancária", entregar-lhes "conhecimento" ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos. (FREIRE, 2014b, p. 117).

Dessa forma, se concordarmos com Freire, embora a BNCC apresente princípios de justiça social, podemos argumentar que essa é uma contradição teórica, uma vez que o ato de definir os conhecimentos necessários para o outro é uma atitude educacional bancária, incompatível com o processo de educação crítica. Assim, ideais democráticos e de justiça social dão lugar a um projeto de indivíduo neoliberal, focado no cientificismo e no acúmulo de conhecimento para competir no mundo do trabalho. Essa é também a posição defendida por Carvalho, Silva e Delboni (2017), que argumentam que a BNCC é uma (bio)política de formação de “capital humano”.

Eyng *et al* (2013) fazem uma análise das políticas de educação no Brasil a partir dos anos 1990 e como a agenda neoliberal se mesclou com as propostas de educação democrática, inclusiva e pelos direitos humanos. De acordo com as autoras, a grande ênfase nos processos de avaliação e formulação de currículo vem em conjunto com pressupostos neoliberais como a “performatividade e a meritocracia, que se alimenta dos índices, da primazia do mercado e da regulação das relações sociais” (EYNG *et al*, 2013, p. 777), embora as diretrizes ainda mantenham pressupostos democráticos. As autoras tomaram como objeto de estudo o Decreto n.º 6.094/2007, (BRASIL, 2007), que estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, mas algo similar pode ser observado na BNCC. Alves (2014), como já mencionado, demonstra como forças privatistas do capital privado têm interesse na aprovação da BNCC, o que justificaria os aspectos neoliberais aqui apresentados. Fortes (2019) também mostra a relação entre a BNCC e os valores neoliberais que cada vez mais ganham espaço na área da educação, mas que esta utiliza-se de uma linguagem aparentemente democrática, de modo que uma leitura minuciosa e crítica é necessária para que esses valores neoliberais sejam percebidos.

Tendo essa discussão sobre a BNCC como pano de fundo, a próxima seção analisa o componente curricular “Língua inglesa”, de modo a verificar como essas questões se materializam no que é proposto para esse componente curricular.

2.3 Análise do lugar da literatura no componente curricular “Língua inglesa” na BNCC

A princípio, o documento apresenta a seguinte descrição da importância da língua inglesa na escola:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter **formativo** que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (BRASIL, 2017b, p. 239, grifo do autor)

No entanto, apesar de essa proposta ser alinhada com as teorias sobre ensino de línguas apresentadas, que, por sua vez, estão de acordo com os novos desafios que a escola enfrenta atualmente, em nenhum momento é discutido a escolha da língua inglesa, em vez de outras línguas estrangeiras, ou da possibilidade da escola escolher a língua estrangeira do currículo, considerando que a descrição da importância de aprender inglês também é verdadeira para várias outras línguas.

Ora, se um aluno aprende outra língua que não o inglês, isso não irá permitir que ele amplie horizontes de comunicação e intercâmbio? Se pensarmos no mundo no qual vivemos hoje e no papel que o inglês ocupa no mundo globalizado, é possível dizer que a própria escolha da língua inglesa, em oposição à possibilidade de diversas línguas estrangeiras, já diz sobre certo caráter mercantilizador do documento. Fabrício (2006 p. 47), ancorada em diversos autores, elenca características do mundo moderno e globalizado; dentre elas, destaca-se a “mercadologização de quase toda a vida social e cultural”. Ao que parece, esse estar no mundo globalizado que o documento cita acaba direcionando, de maneira velada, talvez, para essa nova configuração de sociedade que Fabrício (2008) apresenta, sem, contudo, colocar o cidadão frente à **crítica** desses fenômenos, de modo a moldá-los para viver neles, contradizendo os próprios objetivos do documento.

Assim, conforme discutido até o momento, de maneira oculta, parece que essa forma de olhar para a educação com o propósito de formação para o mercado de trabalho vai se

fazendo presente aos poucos e fica ainda mais clara na descrição das **competências específicas de língua inglesa** apresentadas para o ensino fundamental:

2. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive **no que concerne ao mundo do trabalho**. (BRASIL, 2017b, p. 244, grifos nossos)

Embora a palavra “inclusive” traga a noção de “adicional” e não exclua a importância de todos os outros aspectos a serem refletidos sobre a aprendizagem da língua inglesa, o foco no **mundo do trabalho** já diz muito sobre a expectativa pela qual esse aluno deve aprender a língua inglesa. Nenhum outro aspecto foi ressaltado dessa forma. O documento poderia trazer outros focos não relacionados ao mundo do trabalho, por exemplo, “no que concerne a possibilidade de comunicação com o outro, a possibilidade de reflexão sobre como sua própria língua materna 'recorta' o mundo e a possibilidade de reflexão sobre como a língua estrangeira permite diferentes formas de expressar sentimentos”. Apesar de ser “inclusive”, visto o papel que o inglês tem no mundo globalizado, fica sugerido que o foco também é na “capacitação” do aluno para o mundo do trabalho.

Embora a presença do inglês na internet tenha diminuído desde a metade dos anos 1990, ela ainda é majoritária no mundo virtual, delimitando quais informações, bem como a quantidade destas, que o indivíduo pode ter acesso (YOUNG, [2015?]). Se por um lado isso justifica o ensino do inglês enquanto língua estrangeira, uma vez que permitiria mais acesso a outras informações, por outro, admitir que se perpetue a visão de que o inglês é a única possibilidade de língua estrangeira a ser ensinada na escola contribui para que, cada vez mais, as diversas outras línguas que existem no mundo fiquem de fora desses espaços de poder tais como a internet. Se voltarmos para o objetivo e importância do ensino de língua inglesa do documento que foi destacado, novamente é possível dizer que a escolha pela língua inglesa vai contra o próprio documento, uma vez que não parece promover crítica a esse panorama, mas sim permitir que o aluno continue produzindo dentro de uma relação de poder já preestabelecida entre as línguas.

Apesar das críticas acima, um ponto interessante é que parece haver preocupação, com o olhar crítico de aceitar variedades padrão da língua como únicas:

Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da **função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de **língua franca**. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado

por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BRASIL, 2017b, p. 239, 240, grifo do autor)

Esse trecho está de acordo com pesquisas recentes como a de Kumaravadivelu (2012), que ressaltam a importância de olharmos para o inglês como língua global, e não com o olhar de quem quer “aprender a falar como o nativo”. Embora seja possível dizer que a consciência da existência de diferentes registros, sotaques e variantes linguísticas; e a visão do falante nativo sejam “desconstruídas”, uma vez que este não é o centro de referência para o aprendizado da língua, ainda assim o foco está em uma única língua a ser ensinada, e não na relação entre diferentes línguas, tentando ainda ver a língua enquanto um sistema único a ser “dominado” pelo aprendiz. O documento pouco propõe além das relações entre português *versus* inglês e inglês falado por nativos *versus* diferentes variantes do inglês. Essa visão de língua proposta na BNCC é diferente do que é proposto por autores como Canagarajah (2011) e Kumaravadivelu (2012), ao falarem sobre translinguismo, conceito que aborda a necessidade de olhar para a língua não enquanto um sistema único, mas híbrido, que emerge de práticas locais a partir da negociação de sentido. Desse modo, é possível dizer que a visão monolíngue está menos nos pressupostos teóricos e mais nas escolhas pedagógicas, como o ato de focar em uma única língua a ser aprendida: o inglês.

Se a proposta do documento é trabalhar o global de forma local, por que os alunos da região da Liberdade, em São Paulo, não podem focar mais em descobertas sobre línguas asiáticas, uma vez que o bairro é historicamente ligado a culturas e línguas asiáticas, por exemplo? Ao que parece, é porque o objetivo está muito mais voltado para interesses mercadológicos do que democráticos.

Poder-se-ia dizer, diante dos mesmos argumentos – como a importância do inglês para inserção no mercado de trabalho –, que o inglês se faz necessário na educação básica de todos os alunos, sobretudo aqueles que estudam em escolas públicas e/ou vêm de famílias de baixa renda e/ou situação de vulnerabilidade social, uma vez que privá-los do contato com tal língua

é uma forma de exclusão. No entanto, o argumento aqui não é pela extinção do inglês na escola, mas a discussão de como um documento institucional acaba reforçando a “importância” do inglês diante de outras línguas ao não deixar claro quais pressupostos teóricos levam à escolha de uma língua e não de outra. Kumaravadivelu (2012), nesse sentido, ressalta a importância de sermos críticos quanto ao ensino do inglês.

Assim, no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, é possível observar que os pressupostos teóricos do trabalho com essa área trazem a preocupação de voltar o olhar do aluno para a grande diversidade de línguas que existe. Mas a escolha por uma língua única a ser ensinada para todos os alunos do país contradiz essa preocupação, provavelmente por conta do “jogo” de interesses, muitas vezes inclusive conflitantes, por trás do documento.

A BNCC apresenta as seguintes competências gerais para o ensino de línguas no ensino fundamental com relação à importância da literatura, da produção artística e do acesso a diferentes manifestações culturais:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017b, p. 63)

De certa forma, todas as competências apresentam relações com a importância de olhar para as diferentes formas de comunicação que não só aquelas funcionais ou com caráter prático e objetivo. Há espaço para o olhar subjetivo. No entanto, essas competências dizem respeito ao ensino de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física. Será que as competências específicas do ensino de língua inglesa também apresentam possibilidades tão

claras de uso da língua para criar, posicionar-se e subjetivar o olhar de maneira artística? Analisando as competências específicas do ensino de língua inglesa, encontro os seguintes trechos:

5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais. (BRASIL, 2017b, p. 244)

Se, por um lado, a produção aparece de forma um pouco mais clara nas competências gerais para ensino de língua inglesa (com o uso de termos como “interagir”, “pesquisar”, “selecionar”, “compartilhar” e “posicionar-se”), este está apenas voltado para o uso de novas tecnologias com um foco mais prático, ao passo que os diferentes patrimônios culturais continuam aparecendo apenas pelo viés da fruição. De certa forma, parece haver uma contradição entre as competências gerais de linguagens e as competências específicas de língua inglesa, que demonstra claramente que, embora a BNCC preveja o trabalho com o olhar subjetivo como forma de permitir ao aluno se posicionar de diferentes formas ao outro e no mundo, o uso da língua inglesa deve ser voltado para textos de caráter mais informativo, funcional. Os patrimônios culturais em língua inglesa, e nisso incluem textos literários, devem ser “conhecidos”, tendo em vista a “fruição”. Essa visão de aluno é bem oposta à apresentada por Rojo (2012) e Duboc (2015) que mostram como os alunos hoje são produtores de linguagem em diversas esferas e, acima de tudo, têm seus próprios critérios estéticos de apreciação e produção.

Ou seja, de certa forma, é necessário que se tenha acesso a parâmetros já (pré) estabelecidos para que se possa criar algo artístico e, acima de tudo, o mais importante é permitir o acesso a esse acervo do patrimônio cultural, não necessariamente o **espaço** para criação em si. A arte – e aqui acredito que principalmente a literatura – é colocada como que em um pedestal, a ser apenas vista. Obviamente que podemos dizer que a interpretação, a leitura e o contato com texto não são passivos, mas não me parece inocente que a produção tenha ficado de fora. Novamente, o caráter prático do uso da língua surge, dessa vez pelo apagamento da possibilidade de uso da língua para criação artística. Essa visão de trabalho com o texto literário é bem adversa à proposta de Monte Mór (2014), que fala sobre a importância de um letramento crítico voltado para a **cidadania ativa e os conceitos de agência**.

Claramente, não se defende aqui que não há espaço algum para a manifestação artística a partir do documento, mas questiona-se, na verdade, qual é esse espaço e qual a importância que o documento dá para isso e, nesse ponto, voltamos novamente para a seguinte indagação: o quanto a escola consegue fazer tendo que trabalhar todo esse “mínimo”?

Isso fica evidente se olharmos algumas habilidades específicas do ensino de língua inglesa determinadas para cada ano:

(EF06LI12) **Interessar-se** pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto **informa/comunica**.

(EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado em diferentes modalidades e suportes (linha do tempo/*timelines*, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).

(EF08LI06) **Apreciar** textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.

(EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.

(EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.

(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico. (BRASIL, 2017b, p. 247, 253, 255, 257, 261, grifo adicionado)

Como pode ser observado, se levantarmos novamente as expressões-chave das habilidades, veremos “entrar em contato”, “interessar-se”, “explorar”, “analisar” e, a mais evidente, “**apreciar**”. A produção está mais voltada para textos “informativos e comunicativos”.

Um deles, inclusive, é bem curioso porque menciona especificamente histórias de ficção:

(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, *tweets*, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta). (BRASIL, 2017b, p. 255)

A BNCC dita qual deve ser o conteúdo da escrita: sonhos e projetos para o futuro. Esse é um modificador, parte da descrição das competências que a BNCC apresenta como forma de contextualizar ou especificar a aprendizagem esperada. Pode-se argumentar que o foco da produção aqui está no uso das formas de futuro (“*will*” e “*going to*”, por exemplo), de modo

que o texto funcione como mero pretexto para ensino da língua enquanto estrutura, o que resulta na ênfase para trabalhar a gramática.

Os modificadores, como os outros aspectos do documento que foram descritos aqui, são a forma pela qual a BNCC vai aumentando seu escopo de atuação, de modo que acaba por definir claramente qual o (não) espaço para a produção ficcional em língua inglesa. O foco do aprendizado de língua estrangeira parece estar em construir o repertório para uso objetivo e comunicativo, ao passo que a literatura e as manifestações culturais ficam como objeto de “apreciação”.

É importante apontar que as contradições aqui colocadas são apenas a ilustração de todas as tensões político-ideológicas-pedagógicas que estão em jogo na criação do documento, com cada parte procurando seu lugar.

As reformas políticas, em si, geram tensões em virtude das mudanças que objetivam e provocam, além dos conflitos produzidos em função dos interesses dos envolvidos na sua implementação.

É, sem dúvida, o sinal de que toda reforma implica necessariamente um certo número de compromissos entre visões diferentes e grupos de interesses diversificados. Essas escolhas nunca foram unanimidade. Tudo acontece como se a cada etapa da implementação de uma reforma ou de uma política, o debate retomasse seu vigor, porém, de uma maneira diferente e com objetivos adaptados à situação; todavia, ele não se apaga. (LESSARD, 2008, p. 45). (EYNG et al, 2013, p. 776)

Lembremos então das palavras de Paulo Freire:

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, marcar as lições da vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume. (FREIRE, 2015, p. 92)

As reflexões recém-realizadas sobre ambos os documentos mostram que, aparentemente, há dois projetos de formação de sujeito distintos nos documentos. As DCNs parecem ir na direção da formação de um sujeito democrático e plural, que respeita e/ou dialoga com a diferença, e a literatura aparece como fator central nessa formação de sujeito por meio da compreensão da cultura como forma de trabalhar direitos humanos na escola. Embora as DCNs não explicitem a fundo o que é esperado em sala de aula no trabalho com literatura em termos de procedimento ou conteúdos a serem focados (e nem é esse o seu propósito), é exatamente a partir dessa abertura e dos princípios éticos e estéticos bem definidos e democráticos apresentados que as DCNs garantem ou possibilitam que a literatura ganhe um

espaço humanizador, no qual é possível promover um trabalho de letramento literário (WIELEWICKI, 2011; ZAPPONE, 2008) nas aulas de inglês.

A BNCC, por sua vez, apresenta também princípios democráticos, mas estes se misturam a propostas mais ligadas a princípios neoliberais, como a escolha pelo inglês como única língua estrangeira possível, o foco na aprendizagem para uso na esfera profissional, a importância dada ao uso da língua de forma aparentemente mais prática e objetiva e o destaque à apreciação e à fruição como foco de trabalho com a literatura nas aulas de inglês. Assim, parece que o projeto de formação que está por trás da BNCC é o de um sujeito neoliberal, formado para o mercado de trabalho, que compreende que existe a literatura, mas que esta precisa ser apreciada, e não utilizada como forma de se posicionar frente ao mundo e se conhecer.

Diante dessas reflexões, como podemos pensar em uma literatura humanizadora, que seja uma possibilidade para o letramento crítico, se os documentos norteadores da educação básica parecem trazer propostas distintas de sujeito? Como podemos pensar em uma literatura que promova o respeito à diferença e a valores de equidade e democracia, como proposto pelas DCN, com uma proposta homogeneizadora como a da BNCC? E, ainda, afinal de contas, que tipo de trabalho literário é possível no chão da escola? Quais seriam os limites, os desafios e as potencialidades no trabalho de letramento literário-crítico nas aulas de inglês? É o que o busco discutir no capítulo subsequente.

Capítulo III

Narrativas literárias na sala de aula de inglês

Como mencionado na introdução, para responder à segunda pergunta da pesquisa, conduzi uma pesquisa-ação colaborativa no Colégio Luar, em conjunto com a professora Olinda. A pesquisa aconteceu durante o segundo semestre de 2018 e trabalhamos com três turmas do oitavo ano, a partir de agora referidas como 8A, 8B e 8C. Ao todo, o projeto com os alunos teve a duração de oito aulas, sendo que as atividades propostas foram as mesmas para as turmas e as aulas aconteceram durante o mesmo espaço de tempo. No intuito de proteger a identidade dos participantes da pesquisa, todos os nomes de alunos mencionados são pseudônimos.

Nossa ideia de proposta de letramento era primeiramente discutir a noção de literatura que os alunos têm e como as novas tecnologias influenciam a forma como entramos em contato e produzimos literatura, de modo a apresentar uma proposta de literatura que estivesse mais em concordância com o que está sendo discutido até então, que prevê a literatura enquanto narrativa, tal como discutido nos capítulos iniciais deste texto. Além disso, também tínhamos a intenção de promover um espaço em que os alunos produzissem textos literários com base nessas novas formas de olhar para a literatura. Assim, nosso ciclo de atividades tinha basicamente os seguintes eixos:

- Discutir a noção de literatura e as práticas de leitura dos alunos
- Discutir a forma como lemos literatura e como diferentes pontos de vista levam a diferentes interpretações
- Escrever uma narrativa a partir de um gênero textual

Inicialmente, não sabíamos qual tipo de texto iríamos propor que os alunos criassem. A partir dos questionamentos de que tipos de texto poderiam ser considerados literários, das formas híbridas que a língua assume nos novos tempos e dos tipos de textos que os alunos mais têm contato no dia a dia, surgiu a ideia de trabalharmos com conversas de texto fictícias, ou *fake text messages*, um gênero relativamente novo que mistura a possibilidade de criação de narrativas, geralmente voltadas para criar efeitos de humor, com a interface ou aparência de uma troca de mensagens.

Na época da pesquisa, os alunos estavam estudando o livro **Frankenstein** na aula de língua portuguesa e o livro foi trabalhado em diversas disciplinas para cobrir diversos assuntos:

em Ciências, eles estavam discutindo engenharia genética e ética; em História, revolução industrial. Olinda então propôs que tentássemos também articular nosso projeto com o livro. Assim, **decidimos que a proposta final do projeto seria a produção de uma troca fictícia de mensagens de texto entre os personagens da história.** A seguir, apresento uma análise a partir da pesquisa-ação colaborativa e, ao longo da análise, apresento quadros que sintetizam o planejamento das aulas conforme eles se fazem necessários para complementar a análise da pesquisa. Irei também apresentar trechos de diálogos com Olinda e das aulas, assim como produções dos alunos, sempre que pertinente, para ilustrar a discussão. Dividi a análise em seis temáticas para ilustrar diferentes aspectos descobertos e para facilitar a resposta da segunda pergunta de pesquisa – “Quais são os desafios e possibilidades de se trabalhar literatura como narrativa na aula de línguas estrangeiras?” –, mas considero que todos os temas estão interconectados e dialogam entre si. Outro ponto importante é que muitas das reflexões descritas a seguir são fruto de um olhar posterior ao término da pesquisa. Assim, embora a apresentação da análise esteja organizada em ordem cronológica de acontecimentos, as descobertas podem, por vezes, entrelaçar-se, uma vez que os temas estão conectados e dialogam entre si. Sinalizarei, portanto, de qual aula o dado discutido é proveniente. Os materiais utilizados estão anexados no fim desta dissertação.

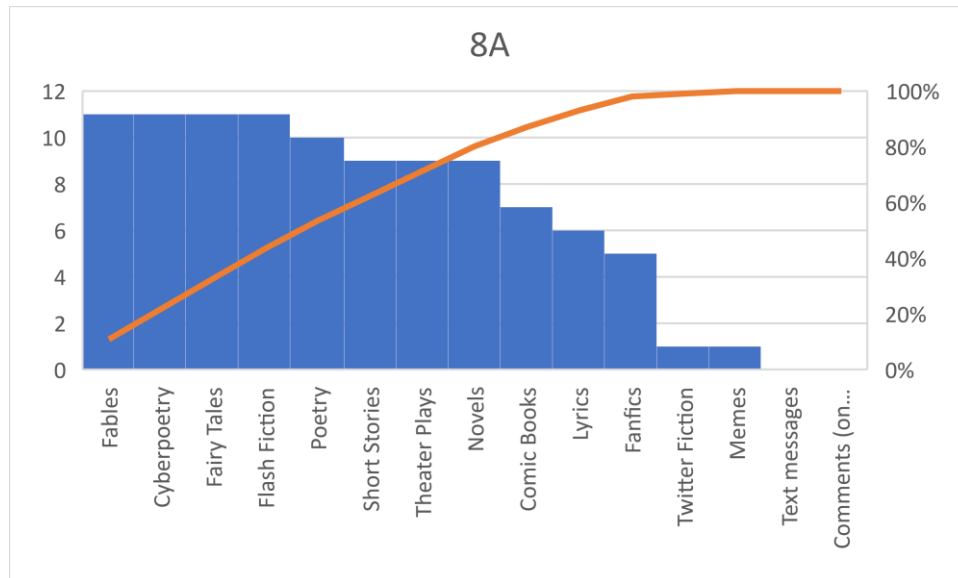
3.1 O que é literatura? A polissemia em torno do conceito

A primeira temática diz respeito ao trabalho de desconstrução do conceito de literatura enquanto arte necessariamente verbal e escrita, ou ligada ao suporte livro ou a obras específicas, com base na discussão sobre o termo do capítulo 1 e sobretudo levando em consideração o conceito de narrativa (FESTINO, 2014), conforme apontado em outros momentos deste trabalho. Assim, durante nossa primeira aula, tínhamos como objetivo primeiramente discutir a noção de literatura dos alunos:

AULA 1		
Objetivo	Procedimentos	Recursos didáticos
Apresentar gêneros literários, discutir o conceito de literatura e quais gêneros podem ser considerados literários.	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão com toda a classe sobre como a história de Romeu e Julieta teria mudado se as tecnologias atuais existissem. • Discussão em pequenos grupos sobre que tipos de textos podem ser considerados literários. • Apresentação para toda a classe de exemplos de como diferentes textos podem ser usados para contar narrativas. • Escrita em conjunto de um painel intitulado “Literature can be...”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha 1 (anexo 3) • Ficha 2 (anexo 4) • Apresentação de <i>slides</i> da aula 1 (anexo 5) • Computador e projetor

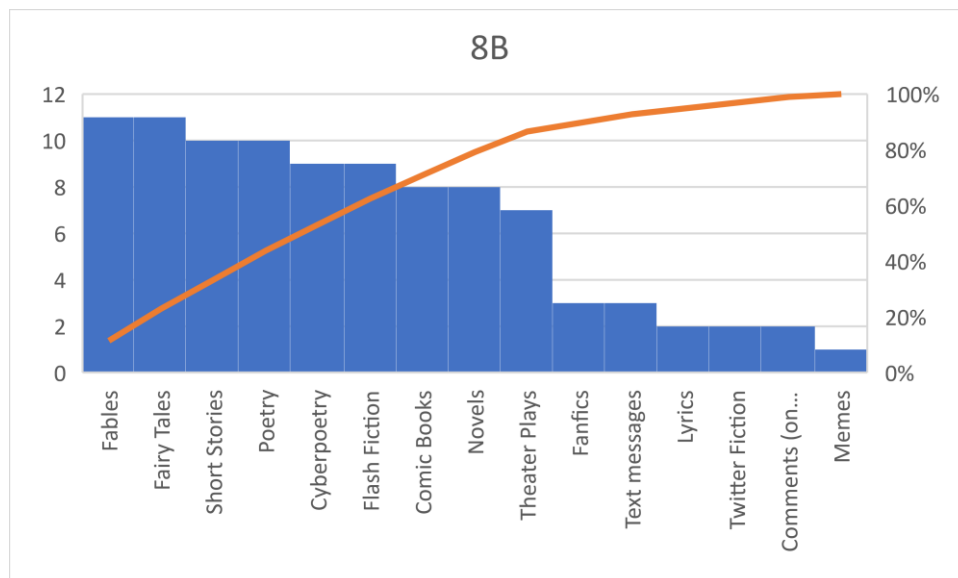
Para essa primeira aula, os alunos trouxeram para a aula uma ficha preenchida que dizia respeito às suas práticas de leitura e escrita (anexo 3). A partir dessa ficha preenchida, foi possível perceber que alguns poucos alunos já questionavam o conceito tradicional de literatura, uma vez que eles mencionaram que consideravam como literatura gêneros como comentários, *Twitter fiction* e até memes. No entanto, no geral, pode-se dizer que a grande maioria dos alunos considerava como literatura os gêneros que normalmente são colocados na esfera literária de gêneros (poesia, contos e fábulas), não entrando nessa categoria, para eles, os gêneros de outras esferas, como comentários, mensagens de texto e memes. Um ponto interessante é que romances não foram tão citados como literatura quanto esses outros gêneros, mas uma hipótese para entender isso é que a palavra “*novel*” é um falso cognato em português: vários alunos de todas as turmas descobriram durante os exercícios de discussão que “*novel*” significa “romance”, mostrando que, embora o exercício pedisse que eles pesquisassem o significado do gênero, muitos deles podem ter confiado que a palavra seria cognata ao termo “*novela*”, o que pode (ou não) estar relacionado as respostas para esse tipo de texto. Algumas respostas apontavam também para um meio termo, considerando como literatura não só os gêneros da literatura verbal escrita, mas também algumas das experimentações literárias em meios digitais (*cyberpoesia* e *Twitter fiction*). Assim, pode-se dizer que houve uma grande variedade de respostas, o que mostra que não é possível (e não imaginamos que fosse mesmo) encontrar uma resposta homogênea para o que os alunos consideram literatura. O propósito

desse levantamento na aula foi o de permitir uma reflexão inicial dos alunos sobre o que eles consideravam literatura, de modo a sensibilizá-los para a discussão em sala. A seguir, apresento três gráficos que ilustram quantos alunos de cada turma consideraram o tipo de texto como literário, com o intuito de ilustrar essas interpretações sobre as respostas dos alunos.



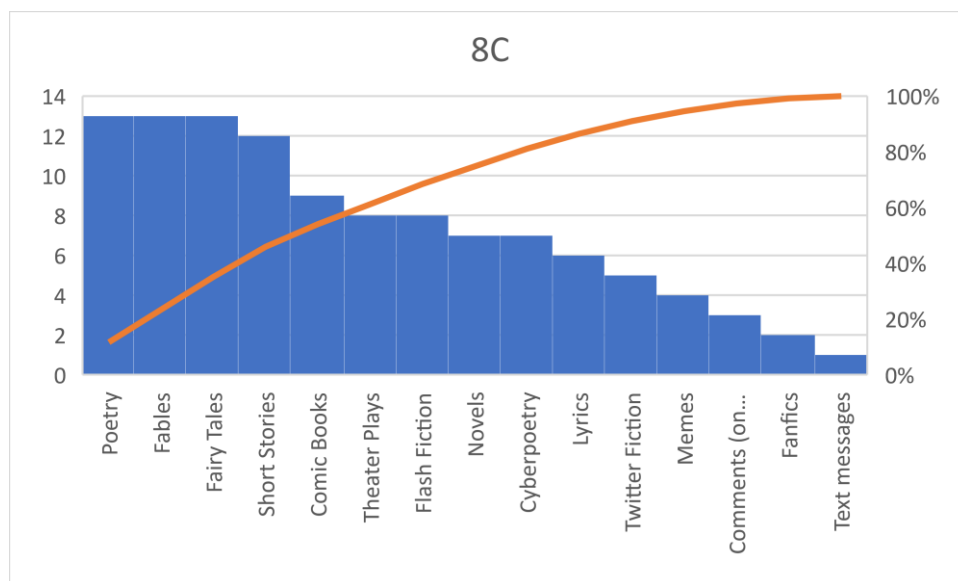
Total de respostas: 11.

Gráfico 1: gêneros considerados exemplos de “literatura” pelos alunos do 8A.



Total de respostas: 12.

Gráfico 2: gêneros considerados exemplos de “literatura” pelos alunos do 8B.



Total de respostas: 19.

Gráfico 1: gêneros considerados exemplos de “literatura” pelos alunos do 8C.

Durante a primeira aula, Olinda propôs que os alunos discutissem em grupo que tipos de textos poderiam ser considerados textos literários a partir de uma lista que nós preparamos para eles (anexo 4). A lista continha os mesmos gêneros que a ficha anterior, de modo que a ideia era que os alunos tivessem que argumentar com os colegas sobre suas escolhas, o que os colocava em contato com a perspectiva do outro sobre o que são exemplos de textos literários. Além disso, Olinda propôs o desafio de que o grupo precisava chegar a um acordo e pediu para que eles elaborassem argumentos para justificar suas escolhas.

Durante essa discussão, foi novamente possível perceber as diferenças de critérios para escolha do que é ou não é literatura. Um caso interessante que ilustra isso aconteceu em um grupo do 8B, em que, durante uma discussão sobre *fanfics*, a aluna Helga exclama, exasperada e em alto tom: “*Fanfic* não é literatura! É só um monte de coreano.”. A aluna provavelmente estava se referindo às *fanfics* baseadas em bandas de K-pop, um tema que tem se tornado cada vez mais popular nos fóruns de compartilhamento de *fanfics*, dada a popularidade do gênero musical. Embora mais informações fossem necessárias para analisar a fundo a fala de Helga, é possível dizer, no entanto, que, para essa aluna, o gênero *fanfic* não pode ser considerado literatura porque não apresenta uma temática digna do *status* de texto literário, apenas “um monte de coreano”. É possível argumentar que Helga traz um referencial de literatura como algo que discute assuntos de maior importância, mais “elevados” talvez, o que remete a uma visão de literatura muito parecida com a mencionada por Zappone e Wielewiczki (2009) quando apontam que a literatura foi considerada por muito tempo como aquilo que **merecia** ser lido.

Portanto, embora possamos dizer que a literatura tenha sofrido transformações ao longo dos anos e que novas formas de ler, criar e entender a literatura tenham surgido, valores como este ainda circulam pela sociedade e adentram a sala de aula.

Em outro grupo, dessa vez no 8C, os alunos discutiram intensamente sobre os memes. O aluno João menciona que memes não podem ser considerados literatura porque “não contam uma história, uma lição de moral”. Outro aluno concorda dizendo “*it’s more of a joke, it doesn’t pass a message*”. A partir dessa interação, é possível observar que, assim como na fala de Helga, esses dois alunos também consideram que literatura deva possuir um conteúdo específico e, adicionalmente, esta deve “passar uma mensagem, uma lição de moral”. Esses argumentos parecem conter traços do que o Candido (2011) aponta como humanização pela literatura, porém, a humanização aqui é muito mais similar à noção de que podemos encontrar e disseminar valores morais únicos para todos, conforme criticado por Andreotti (2013).

De acordo com a autora, é comum entendermos que as questões sociais estão ligadas à falta de conhecimento. No entanto, considerando que a forma como agimos, nossa ética e forma de estar no mundo são influenciadas pela forma como vemos o mundo; e que isso está intrinsicamente conectado com o que conhecemos, é possível argumentar que os “erros” na sociedade são também advindos daquilo que conhecemos. Portanto, Andreotti (2013) critica currículos que busquem soluções para as questões sociais a partir do ensino de valores prontos, decididos *a priori*, e defende um olhar complexo para o viver em sociedade. Todd (2007) apresenta um argumento similar a partir da problematização de valores como liberdade e justiça. De acordo com a autora, precisamos pensar a liberdade não de maneira individual, mas a partir da responsabilidade com o outro, de modo a promover justiça social. Argumenta também que o papel da educação em direitos humanos consiste em ajudar os alunos a lidar com a complexidade da vida social e a tomar decisões com responsabilidade tendo em vistas o outro.

As críticas trazidas por essas autoras ajudam a entender que, para esses alunos, a literatura teria esse papel de ensinar “a moral” para quem lê, desconsiderando que diferentes sujeitos têm diferentes formas de entender o mundo e, portanto, aquilo que é moral para um pode não ser para outro. Novamente, conforme apontado por Zappone e Wielewiczki (2009), de fato a literatura teve o papel de consolidar o sentimento de nação de diversas formas e, entre estas, pela disseminação de valores que eram esperados dos indivíduos. Portanto, essa noção de literatura também parece ainda ecoar no senso comum de nossa sociedade. Seria possível argumentar que seria esperar muito que alunos do ensino fundamental soubessem que a moral precisa ser também negociada, e que precisamos aprender a lidar com as diferenças de valores, histórias e culturas. Se por um lado isso é verdade, visto que essa é a necessidade dos

letramentos críticos – conforme apontado por Monte Mór (2014) e Menezes de Souza (2011a) –, por outro, é preciso apontar que essa forma de enxergar a vida em sociedade diz da nossa época na história e dos valores de consenso e homogeneidade que, conforme aponta Duboc (2012), são herança da modernidade na nossa forma de conceber o mundo.

Após a discussão nos pequenos grupos, Olinda abriu a discussão para toda a turma. Ela passou gênero por gênero perguntando a opinião deles e ouvindo seus argumentos. Em cada gênero, Olinda apresentou um exemplo de como poderíamos criar uma narrativa com o formato do gênero. A seguir, trago o exemplo que utilizamos para mostrar como comentários podem ser usados para construir uma narrativa e no qual usuários do YouTube recontam a vida como se esta fosse um jogo de *videogame*, no intuito de ilustrar que tipo de produções nós utilizamos para argumentar sobre a multiplicidade de propósitos e sentidos dos textos:

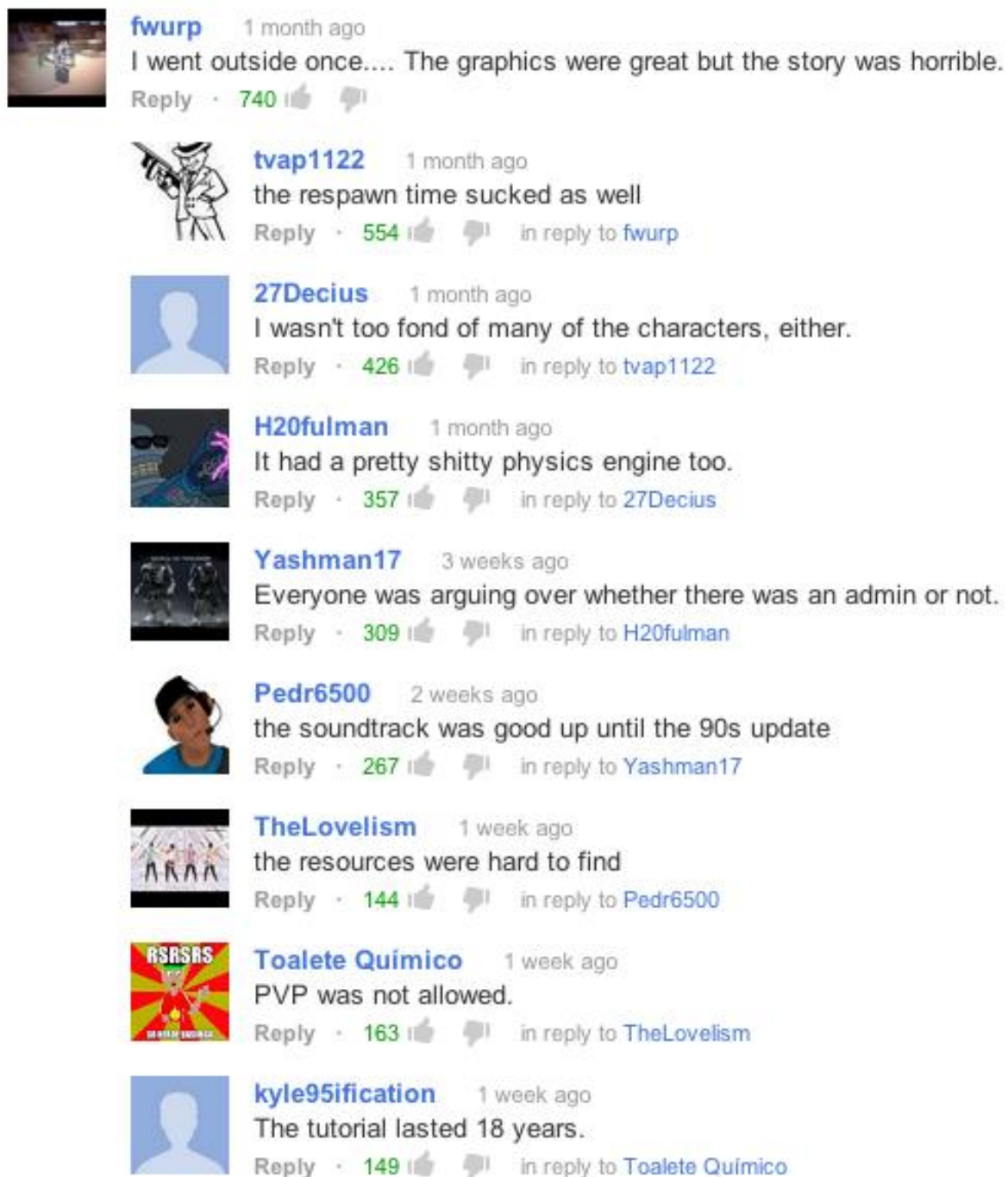


Figura 2 – Exemplo de narrativa criada em comentários do Facebook.

Fonte: [NARRATIVA...] (2013). Disponível em: <https://tinyurl.com/sawnk5o>.

Durante essa discussão, novamente os comentários a respeito do que os alunos entendem por literatura revelaram concepções interessantes. Uma aluna do 8C mencionou que comentários em sites nunca poderiam ser literatura porque você pode escrever o que você quiser. Olinda pergunta então se em literatura você não pode escrever o que você quiser e o argumento perde a força, fazendo com que a aluna diga apenas que comentários normalmente

são “julgamentos” sobre algo. Outro aluno tenta continuar o argumento e diz que comentários não eram literatura porque não tinham uma estrutura com começo, meio e fim, o que rapidamente faz Olinda questionar se literatura sempre tem começo, meio e fim. Embora a classe rapidamente diga que não, demonstrando compreender que esse talvez também não seja uma característica forte envolvendo o termo “literatura”, mesmo considerando o senso comum, o argumento desse aluno pareceu ecoar a visão de literatura estruturalista, que, conforme argumentado novamente por Zappone e Wielewicki (2009), procura características estruturais que definam o texto literário. Essa busca por uma estrutura que define o que é literatura também apareceu durante a discussão sobre romances, em que uma aluna argumenta que estes poderiam ser considerados literatura porque apresentam “*characters, story, space and time*”.

De fato, entender comentário de sites como forma de criar literatura pode ser desafiador, visto que normalmente esse não é o propósito do gênero, sobretudo nos dias de hoje que, de acordo com uma aluna do 8B, as pessoas escrevem nos comentários “linda, rainha!”. No entanto, a partir das problematizações de Olinda e do exemplo mostrado, acredito que os alunos começaram a perceber que definir o termo não é tão simples e que faz mais sentido pensar em gêneros que normalmente não são usados para criar ficção ou arte, em vez de dizer se podem ou não ser considerados literatura.

Um último comentário de aluno, dessa vez no 8C, que merece ser discutido ocorreu quando Olinda apresentou o termo *Twitter fiction*. O aluno, na ocasião, disse que Twitter não servia para fazer literatura, que se a pessoa queria escrever literatura ela deveria colocar em um site específico para compartilhar literatura ou escrever em um livro. Quando Olinda questiona o motivo, ele diz que “*Twitter is for fun*”. Outro aluno disse que Twitter não é apenas para isso, e Olinda complementa questionando se não podemos escrever literatura em um caderno então. Sem outros argumentos, o aluno se retira da discussão, possivelmente refletindo se concordava ou não com o que havia sido discutido. Esse exemplo demonstra claramente como esse aluno ligava literatura a uma determinada forma de circulação do texto, dinâmica na qual o texto literário não deve se mesclar com os outros. Para esse aluno, a literatura está atrelada a um suporte e formato específico. No entanto, foi mais fácil para ele perceber a contradição de seu argumento quando Olinda apresentou um outro suporte físico – o caderno – em que podemos nos expressar de maneira literária. Após esse argumento, talvez esse aluno tenha percebido a contradição em que se encontrava, na qual concebia a possibilidade de se escrever literatura em diferentes suportes físicos, mas não conceber tal possibilidades em suportes digitais, na crença de que, neste caso, a literatura seria escrita em um suporte no qual normalmente não se escreve literatura.

Após essas discussões, ainda durante a primeira aula, Olinda apresentou a definição do dicionário de “literatura” e perguntou qual era a opinião deles a respeito dessa definição:



Figura 3 – Definição de literatura em dicionário

Fonte: Lexico ([2019-?]). Disponível em: <https://www.lexico.com/en/definition/literature>.

Embora a definição do dicionário dialogue com os argumentos que os alunos utilizaram para justificar se algo era literatura ou não, como a questão do suporte ou do valor elevado do assunto, ficou claro que a definição do dicionário não era suficiente para explicar os textos que os alunos tinham entrado em contato na aula, o que fez com que os alunos discordassem dessa versão de literatura que aparece no dicionário. Olinda então encerra a aula argumentando que talvez eles possam pensar não em “*what literature is...*” mas sim em “*what literature can be...*”. Ela propõe que os alunos escrevam em um cartaz completando a frase “*Literature can be...*”. A seguir, trago a produção do 8A como exemplo da atividade:

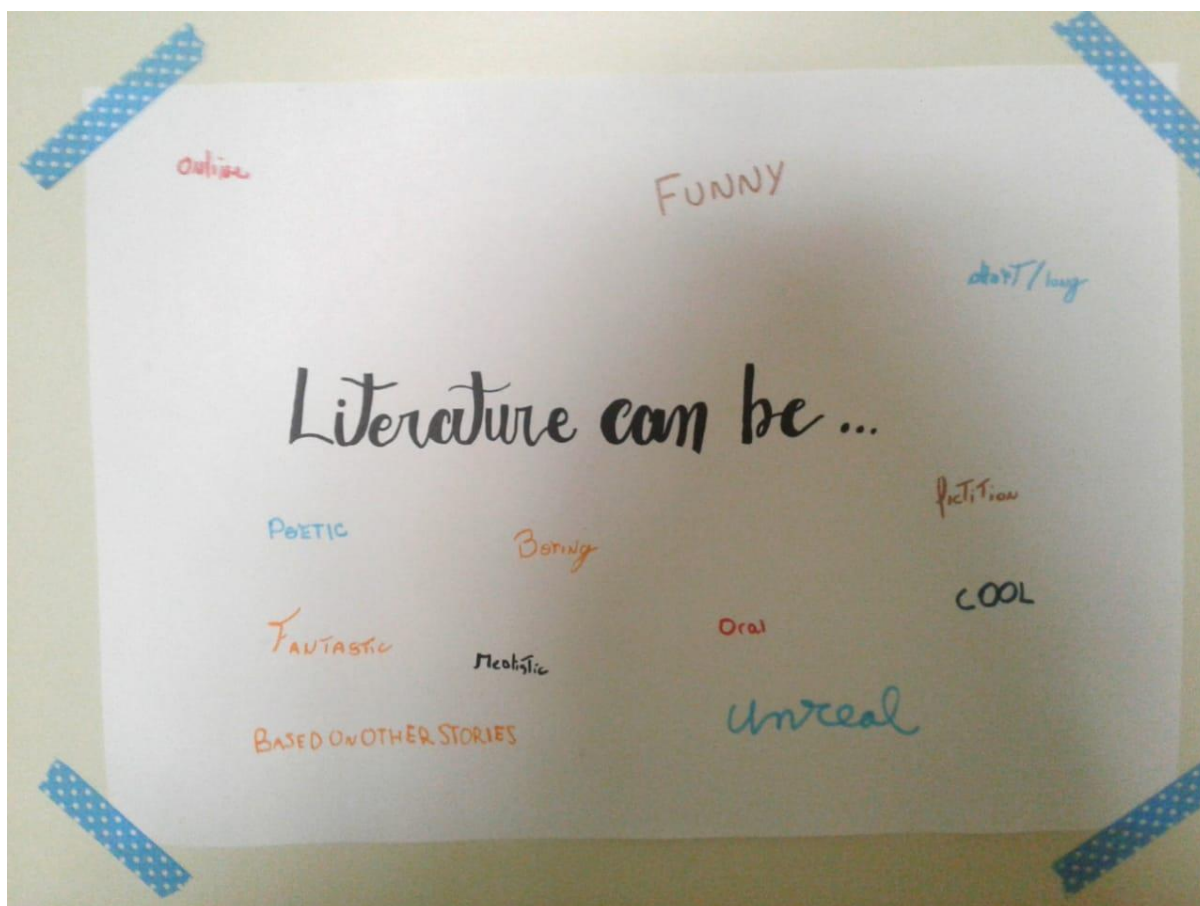


Figura 4 – Cartaz “Literature can be...”

Fonte: Imagem produzida pelos alunos em 2018

Embora não seja possível dizer que realmente os alunos mudaram as concepções de literatura que apresentaram durante as discussões, a relevância dessas atividades foi de problematizar o termo, **torná-lo mais complexo**. Os alunos entraram em contato com outras formas de olhar para a construção de textos literários, para a forma como construímos significados hoje em dia e para os usos que fazemos das ferramentas de comunicação. Podemos construir narrativas de inúmeros formatos, em diversos contextos, e acredito que as atividades aqui descritas ilustram como podemos sensibilizar o olhar do aluno para isso, pois mostram que não precisamos ensinar literatura sem discutir o que é literatura: em vez de encararmos o termo como algo “resolvido”, “monolítico”, que não é passível de discussão ou discordância – (um cenário bem distante do apresentado por Zappone e Wielewicky (2009)) –, podemos ensiná-lo em sua inteira complexidade. Por fim, trago uma reflexão que um grupo de alunos escreveu na ficha com a qual eles estavam trabalhando durante a atividade, situação em que tinham que discutir que gêneros poderiam ser literatura, mostrando que perceberam a complexidade da discussão:

Mark the types of texts that **your group...**

	...considers to be literature
Short stories	(X)
Poetry	(X)
Comic books	(X)
Fanfics	(X)
Theater plays	(X)
Fables	(X)
Lyrics	(X)
Novels	(X)
Text messages	(X)
Cyberpoetry	(X)
Fairy tales	(X)
Flash fiction	(X)
Twitter fiction	(X)
Memes	(X)
Comments (on Facebook, Instagram, Youtube)	(X)

Discuss your own opinions and try to reach an **agreement** on what the groups considers to be examples of literary genres. Remember: it's important to have **arguments** to support your answers!

We considered that everything is literature because cause depend of the context everything is literature.

Figura 5 – “Everything is literature”

Fonte: ficha de exercícios proposta aos alunos em 2018

Embora não tenhamos pedido para os grupos justificarem suas respostas por escrito por conta da discussão oral que se passou após esse exercício, eles escolheram escrever a nota embaixo de suas respostas, ilustrando o consenso que o grupo chegou após a discussão. Essa forma de entender a literatura mostra que eles chegaram após a discussão não só ilustra a multiplicidade de sentidos do termo discutida ao longo de toda essa pesquisa, mas também que as atividades promoveram, para esses alunos, uma reflexão sobre o termo e a desconstrução das visões hegemônicas de literatura.

3.2 Como interpretar literatura? Os dilemas quanto à multiplicidade de sentidos

A segunda temática surgiu a partir do trabalho que fizemos de leitura e interpretação de textos durante as aulas. Após discutirmos que tipos de textos podem ser considerados literários, na segunda aula nós propusemos alguns exercícios de leitura de diversos gêneros, sobretudo *Twitter fiction* e *flash fiction*.

AULA 2		
Objetivo	Procedimentos	Recursos didáticos
Exercitar a análise de textos literários	<ul style="list-style-type: none">• Exercício de interpretação com a turma toda• Exercício de interpretação em dupla• Comparação das interpretações entre os alunos• Compartilhamento das interpretações em dupla com a turma toda e discussão em grupo	<ul style="list-style-type: none">• Ficha 3 (anexo 6)• Apresentação de slides da aula 2 (anexo 7)• Computador com projetor

Olinda iniciou a aula projeto o seguinte texto:

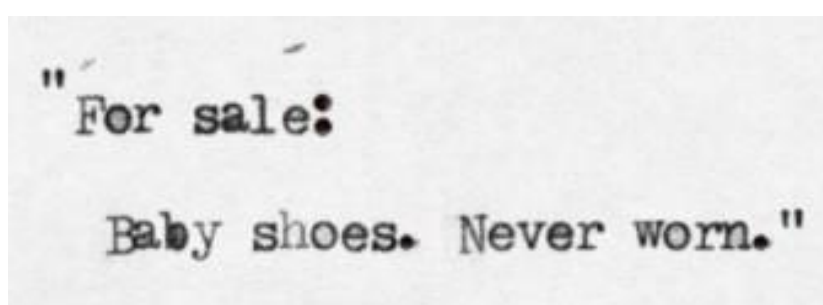


Figura 6 – Exemplo de *flash fiction*

Fonte: [FLASH FICTION], 2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/t2e8f64>.

Com a projeção ao fundo, Olinda pergunta aos alunos se esse texto seria considerado literatura se estivesse em jornal e eles dizem que não, porque seria apenas uma propaganda, retomando a discussão da aula anterior, antes de fazer a interpretação de fato. Ela então pede

que eles leiam como se fosse uma história. Segue abaixo um trecho que exemplifica essa discussão, retirado da aula que aconteceu no 8B:

O: *In this type of text, especially these very short texts, they usually have two different stories. You have a superficial story... For example, in this case, a person is selling baby clothes, that's the superficial story. But there's another story, a story that remains for interpretation. A story that only exists if you pay attention and you read in between the lines. What do you think is the other story?*

[silêncio]

O: *Do you think this baby in the story is alive or dead?*

A1: *Dead.*

As: *Why?*

A1: *Because they would have worn.*

As: *Não [inaudível]*

O: *So, the family bought baby clothes and now they are selling the clothes without the baby wearing. What happened?*

As: *[inaudível]*

O: *Maybe the baby grew up so fast. [repetiu o que um aluno disse]*

A2: *Ou eles ganharam de presente, não gostaram e resolveram vender.*

O: *Yes. It could be. But do you think maybe this story is more interesting or more poetic if the baby died or if the baby grew up fast and they had to sell the clothes?*

[Alunos discutem, resposta inaudível]

O: *But do you see how this other story only exists if you read and try to find an interpretation? For example, if you saw this on a newspaper, would you think "oh my God, this baby died, poor family..." No, probably not. But because we know it is literature, we imagine what the story is. Does that make sense?*

A partir desse trecho, podemos ver como Olinda iniciou a noção de interpretação do texto literário com os alunos, apontando as diferenças na forma como normalmente lemos um texto de outra esfera (no caso, jornalística) e como normalmente procuramos uma história “por trás” quando estamos lendo um texto literário. Embora a primeira vista possa parecer que Olinda estava se apoiando na visão de interpretação de texto que compreende que existe uma história “verdadeira” que deve ser descoberta pelo leitor, conforme discutido no capítulo 1 com base em Compagnon (1999)¹¹, na verdade, considerando a forma como ela pergunta para os alunos o que pode ter acontecido com o bebê, é possível argumentar que, na verdade, Olinda estava apontando para os alunos que não existe algo já escrito no texto, inerente, mas que precisamos construir essa história nos fazendo perguntas e tentando imaginar que histórias podem ser construídas a partir do texto. Entendo que a pergunta de Olinda sobre qual história eles acham mais “poética” – ou mais bonita –, dado o fato de que ela não desconsiderou

¹¹ Conforme aponta Compagnon (1999), durante muito tempo acreditou-se que essa era a função do leitor: decifrar a obra.

nenhuma das possibilidades de interpretação como válidas, tinha a intenção de “provocar” os alunos e fazê-los buscar outras possibilidades que não a primeira que pensaram ao interpretar a história e de “negociar” a interpretação, destacando o aspecto sociocultural da leitura (DUBOC; FERRAZ, 2011; GEE, 2010), como condizente com o paradigma dos novos letramentos.

O exercício seguinte foi de interpretação em dupla e pequenos grupos, em que os alunos tinham que escolher entre duas opções de texto para interpretar, sendo o primeiro um exemplo de *Twitter Fiction* e o outro um *Comic*.

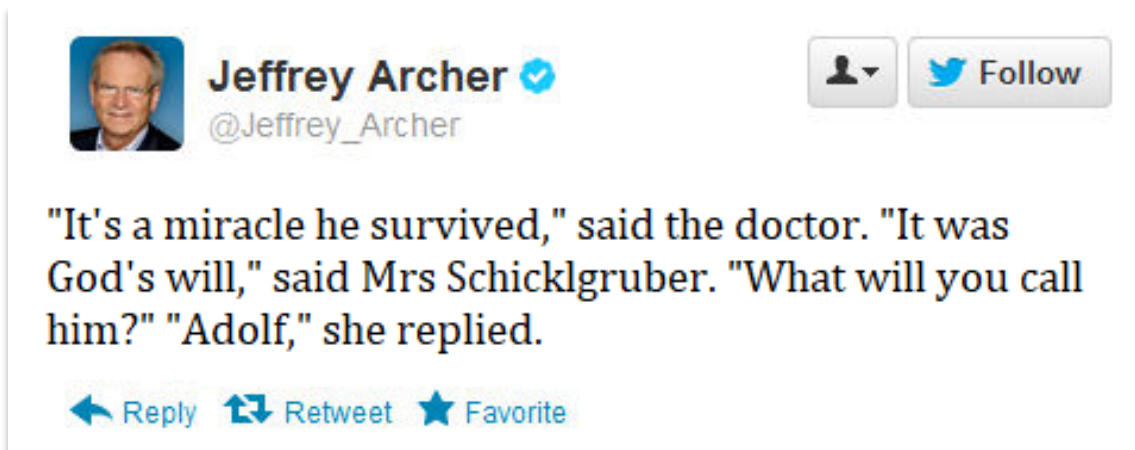


Figura 7 – Exemplo de *Twitter fiction*

Fonte: imagem criada pela professora Olinda a partir do artigo

<https://www.theguardian.com/books/2012/oct/12/twitter-fiction-140-character-novels>



Figura 8 – Exemplo de *comic*/quadrinho

Fonte: [COMIC] (2009). Disponível em: <https://tinyurl.com/vucypnk>.

Na atividade, os alunos deveriam responder a duas perguntas: “*What is your interpretation of the story?*” e “*What elements in the story justify your interpretation?*”. A segunda pergunta tinha como objetivo propor que os alunos justificassem suas escolhas baseadas em argumentos que pudessem ser justificados a partir de elementos do texto. É importante apontar que não estamos argumentando aqui por uma visão que entende a presença de um significado intrínseco ao texto. Nosso propósito com essa pergunta era, tal como expresse, trazer respostas que utilizassem a leitura do texto como base para a argumentação. Nesse sentido, Duboc (2016) traz importantes contribuições para a discussão quando aponta o conceito de **validade situada**. A autora conta como propostas que concebem o processo educativo como colaborativo e mediado, como o letramento crítico, distanciam-se das visões de ensino que buscam por objetividade, padronização e estabilidade nas respostas dos alunos, o que resulta no desafio de reconhecer a multiplicidade de interpretações sem cair em um “vale-tudo” de respostas. O conceito de validade situada vem então em resposta a esse desafio, enfatizando a importância do contexto da resposta, que é avaliada coletivamente em sua

plausibilidade. Assim, o papel do professor e do aluno seria o de negociar a validade de uma resposta (DUBOC, 2016).

Voltando à aula, os alunos, em seguida, procuraram outra dupla que tivesse analisado o mesmo texto para comparar as interpretações e anotar as diferenças. A ficha utilizada para esse exercício é o anexo 6. Por fim, Olinda conduziu uma análise de ambos os textos com toda a sala, pedindo para eles compartilharem suas interpretações. Seguem dois exemplos de grupos que analisaram o *comic*

Reading literature

You chose text number:1.....

Your group	Your friends' group
1. What is your interpretation of the story? <p>the dad is telling his son a story where he's a hero and he saves his mum that is being obligated to work in an office, and the truth is that he's the one "obligating" her to work at home because he doesn't do anything to help.</p>	What is their interpretation of the story? <p>O homem ta contando a história pro filho que é um super-herói e que a empregada ta apaixonada por ele.</p>
2. What elements in the story justify your interpretation? <p>the super hero uniform, the ball in chair, the dad with the kid sitting on top of the mum and her cleaning the house.</p>	3. What elements in the story justify their interpretation? <p>A empregada, o homem, locação, roupa de super-herói, produto de limpeza e balão</p>

Figura 9 - Exemplo de interpretação de texto dos alunos (1)

Fonte: Imagem de atividade produzida pelos alunos em 2018

Reading literature

You chose text number: 1.....

Your group	Your friends' group
1. What is your interpretation of the story? The comic, its about the sexism in the society	What is their interpretation of the story? my interpretation is that the man make the woman lose its job making her work at home. he thinks it was good and she doesn't
2. What elements in the story justify your interpretation? The ball in chain locked in the foot of the woman's and the father "lie" for son.	3. What elements in the story justify their interpretation? The woman not being happy with the story and the different interpretation of the story

Figura 10 - Exemplo de interpretação de texto dos alunos (2)

Fonte: Imagem produzidas pelos alunos em 2018

Pelos exemplos, é possível perceber que os alunos conseguiram construir significados variados a partir do texto, de modo que, retomando o conceito de validade situada, suas respostas apresentavam justificativas plausíveis. No primeiro exemplo, um dos grupos interpretou o quadrinho apontando que a história que o homem conta ao filho parece não ser totalmente verdade, uma vez que ele pode ter obrigado a mulher a trabalhar para si em casa, e não parece estar contribuindo com as tarefas, ao passo que o segundo grupo entendeu que a mulher na verdade seria uma empregada, e que esta estaria apaixonada pelo homem. Já no

terceiro exemplo, é possível perceber que um dos grupos interpreta que a moça teria perdido seu emprego por conta do homem e que eles tiveram percepções diferentes sobre o evento. O que essas três interpretações mostram é que, mesmo um texto curto como um *comic*, abre margem para diferentes interpretações. Percebe-se também que os alunos prestaram atenção em elementos diferentes no texto: no exemplo dois, focou-se a interpretação na expressão triste da mulher, o que levou os alunos a tentarem interpretar a história do ponto de vista **dela**, chegando a uma outra história (a de que o homem no quadrinho a fez perder o emprego) que os outros grupos não tinham interpretado.

No entanto, uma questão importante a ser apontada é que, de fato, algumas das interpretações, como pode ser percebido pelo exemplo, necessitavam de mais atenção a elementos no texto para se justificar ou ignoravam outros elementos no texto. Segue um trecho de conversa que mostra a preocupação de Olívia com essa questão:

O: eu fico um pouco assim de virar uma coisa muito ambiciosa, mas assim, eu acho que um problema dessa questão da crítica, e de interpretações e sua experiência, etc., é que às vezes a gente chega num relativismo meio problemático. E talvez a gente pudesse falar “olha, depende do seu olhar, mas também depende do concreto”.

A partir dessa preocupação, pensamos em algumas atividades para que pudéssemos trabalhar com os alunos a questão da necessidade de embasamento textual para justificar as interpretações. Conforme argumentado por Kubota e Miller (2017), a ideia de que os significados são mutáveis e plurais é um consenso para as práticas pós-modernas. No entanto, é preciso ter cuidado com uma visão exageradamente relativista, uma vez que isso pode dificultar os ideais de justiça, equidade e luta contra a opressão que as propostas de ensino crítico buscam. A fala de Olinda ilustra o conceito de validade situada (DUBOC, 2016) mencionado, considerando que sua preocupação é exatamente o desafio que o professor encontra ao sair dos modelos que buscam a padronização das respostas dos alunos. Menezes de Souza (2011b) também aponta que a multiplicidade de sentidos na leitura de um texto é advinda da grande diversidade de traços de identidade que constituem a forma como usamos a língua, o que inclui a forma como lemos, mas que, exatamente pelos sentidos estarem relacionados com traços de nossa cultura e identidade, podemos nos compreender, uma vez que cada indivíduo “está conectado às coletividades das quais se originou” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 294). Portanto, as leituras são tão diferentes para indivíduos em contextos diferentes quanto pode ser similar para indivíduos em contextos de leitura e traços de

identidade similares, de modo que devemos prezar tanto pelo dissenso, que é a negociação dos diferentes pontos de vista, quanto pelo consenso, a partir da validação em conjunto das interpretações.

Com base nisso, tivemos a ideia de trabalhar com imagens para abordar a questão de como as opiniões precisam ser **informadas** e **embasadas** em argumentos:

O: [inaudível] Sabe aquelas imagens que dependendo, não sei se é ilusão de ótica, que dependendo você bate o olho e a imagem é duas coisas ao mesmo tempo?

P: Sim.

O: Pode ser um pato e pode ser um coelho, sabe? E a gente podia fazer alguma coisa com isso. De como tem uma coisa em arte que depende do seu olhar.

[...]

O: Isso, entende? Tem espaço interpretativo, mas ao mesmo tempo você tem de conseguir argumentar, dentro dos limites do que você está... **não é um vale tudo.**

P: Sabe uma coisa que dava para fazer? Tive uma ideia agora, gostei muito do que você falou. Estou tentando montar a atividade na minha cabeça, mas poderia ser algo de que eles precisariam argumentar com o colega de porque eles acham... algo assim: “Olha, a gente vai entregar para vocês, agora cada um escolhe o que acha que é e agora só tem uma interpretação. Você vai ter que argumentar porque que é essa. Que argumentos você consegue construir? “Claramente é um macaco porque...”. Será que dá para fazer algo desse tipo?

O: Eu acho que sim... é um desenho.

P: Mas será que também a gente não está olhando para o outro lado, do tipo “Você tem que aprender a olhar só sua interpretação”?

O: **Mas eu acho que o ponto dessa atividade é eles sacarem o ridículo de você falar “só o meu ponto de vista é o certo”**, quando obviamente existe uma dinâmica. Eu fecharia uma atividade dessa com um conflito em que duas pessoas estão olhando para a mesma..., vendo duas coisas diferentes e não arredando o pé.

Foram estas as preocupações que embasaram o planejamento da terceira aula:

AULA 3		
Objetivo	Procedimentos	Recursos didáticos
Construir a noção de pluralidade de possibilidades de interpretação de um texto e pluralidade de hábitos de leitura e escrita.	<ul style="list-style-type: none"> • Observação do mapeamento de práticas de leitura e escrita da turma. • Discussão em dupla sobre imagens ambíguas. • Discussão com toda a turma sobre quadrinho que aborda a importância da cultura para a interpretação. • Discussão sobre a diferença entre estar aberto a diferentes interpretações <i>versus</i> fazer uma análise meticulosa do objeto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de <i>slides</i> da aula 3 (anexo 8) • Conjunto de imagens ambíguas (anexo 9) • Computador com projetos

Nesta aula, decidimos trabalhar com imagens ambíguas e promover um exercício em que os alunos deveriam argumentar em favor daquilo que estavam observando. Levamos diferentes imagens como a exemplificada a seguir e as distribuimos para os alunos em duplas e em pequenos grupos:



Figura 11: – Exemplo de imagem ambígua

Fonte: [IMAGEM AMBÍGUA]. (2017). Disponível em: <https://tinyurl.com/rbzsxo2> , acesso em 5 de dezembro de 2019

Em seguida, os alunos eram convidados a compartilhar suas impressões e imagens com outras duplas e trios. Após alguns minutos, Olinda mostrou outros exemplos de imagens ambíguas e como elas se tornavam figuras diferentes a depender do ponto de vista do qual olhamos para elas. Após esse rápido exercício, antes de abrir para discussão sobre seu significado, Olinda mostrou o seguinte quadrinho e pediu para que os alunos o interpretassem:

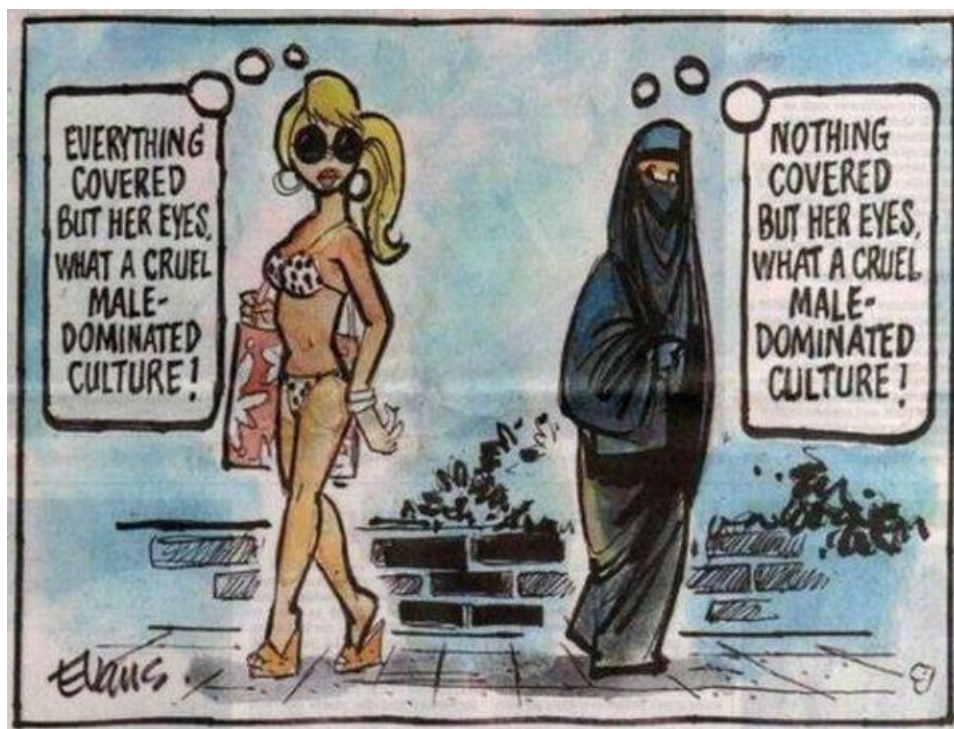


Figura 12 - Quadrinho usado em aula

Fonte: [COVERED] (2015). Disponível em: <https://tinyurl.com/vj6bfsw> , acesso em 05 de dezembro de 2019.

Os alunos tiveram alguns minutos de silêncio para estudar o quadrinho e, após esse período, trouxeram suas impressões oralmente para toda a sala. Em todas as turmas, os alunos eventualmente conseguiram trazer interpretações sobre o quadrinho. A seguir, tem-se um exemplo de como foram essas interpretações durante a aula do 8C:

A1: Eu acho que a ideia é mostrar o que cada uma acha importante. A da esquerda acha que é mais importante mostrar o corpo, e a da direita acha mais importante mostrar os olhos.

O: Aham. *What else?* Márcio.

A2 [Márcio]: *Can I speak in Portuguese?* Eu acho que a mulher, que nem ela falou, é muito machista pensarem que a mulher tem que usar burca porque os outros não podem ver a sua mulher porque ela é sua. E a outra pensou que ela vive em uma sociedade machista porque ela está só de biquíni.

O: *Why? But what is her logic?*

As: [Em silêncio]

O: *I think she thinks she is exposed to men, right?*

As: *Yes.*

A3: *Yes, but I don't think woman go like this to the beach is machista.*

O: *Don't you think it is very familiar to us? It is very difficult for us to be critical about things that are so familiar to us.*

A3: *But men wear "sungã".*

O argumento de A3 parece ser o de que, como os homens também utilizam trajes que expõem o corpo na praia, não haveria motivo para pensar que as roupas da mulher no quadrinho pudessem ser consideradas machistas. Olinda tenta então apontar que, novamente, essa leitura estava relacionada com o contexto cultural do aluno, uma vez que é comum em nossa sociedade ver pessoas em trajes de banho quando vamos à praia. De acordo com Duboc (2016), a proposta de letramento crítico deve levar o aluno não só a expor sua opinião, mas também a entender o que o leva a pensar da forma como pensa. Embora o argumento do aluno pudesse ser mais explorado na discussão, é possível dizer que Olinda estava propondo esse tipo de reflexão ao apontar ao aluno que poderia ser difícil para ele ser crítico de algo tão próximo a ele.

No fim dessa discussão, Olinda trouxe o argumento de que às vezes mulheres sentem que precisam estar bonitas no biquíni para os homens, mas às vezes não, e posteriormente a turma chegou em um acordo de que as histórias das duas mulheres do quadrinho estão **incompletas**, e que há uma **verdade parcial** no que as histórias contam. Esse exemplo mostra como a possibilidade de trabalho com textos de uma perspectiva crítica permitiu que Olinda proporcionasse momentos de reflexão sobre a própria cultura em que os alunos estão inseridos, as práticas destes, e como a forma que lemos (tanto a situação descrita no texto quanto o texto em si) depende do que nos é mais próximo e familiar.

Olinda então mostra algumas interpretações que os alunos fizeram sobre a *Twitter fiction* que leram na aula anterior, de modo a ilustrar que eles tiveram hipóteses diferentes sobre o texto. Colocamos algumas das interpretações dos alunos nos quadros coloridos ao lado da *Twitter fiction* analisada:



Figura 13 - Slide usado em aula com exemplos de interpretação dos alunos

Fonte: Imagem produzida pela professora Olinda em 2020

Ela então pergunta para os alunos o que as imagens ambíguas, o exercício de discussão, a análise em conjunto e a análise de texto feita na aula anterior têm em comum. Os alunos, em resposta, trazem contribuições como “Você pode ter diferentes opiniões, mas dentro do lógico”. Olinda então apresenta uma última imagem para auxiliar na reflexão dos alunos:

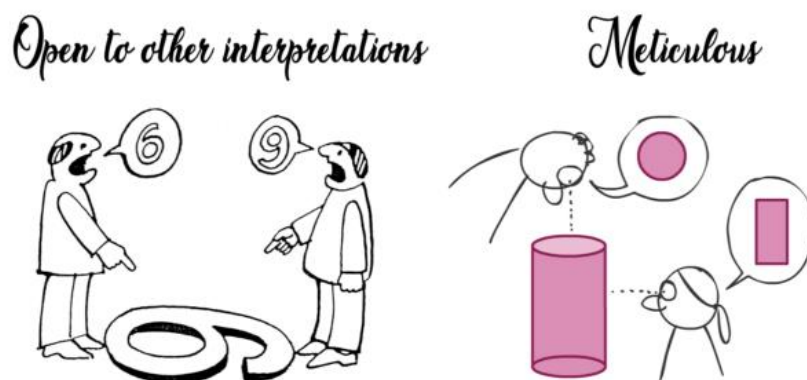


Figura 14 – Diferença entre abertura para interpretações e meticulosidade.

Fonte: Imagem produzida pela professora Olinda com base em [Seis ou nove?] ([20--?])e [Meticulosidade] ([201-?])

Olinda então pergunta para os alunos o que eles poderiam fazer para interpretar melhor a *Twitter fiction* que leram na aula anterior. Após reflexões em conjunto, os alunos concluem que eles poderiam ler mais sobre a história de Adolf Hitler para saber se a mulher no texto seria sua mãe ou se a referência sendo feita era outra. Olinda então mostra um trecho da Wikipedia que mostra que, na verdade, o nome da senhora na *Twitter fiction* é da avó de Adolf Hitler, mostrando que provavelmente o autor cometeu um equívoco histórico e, portanto, a história acaba ganhando outro significado.

Com as atividades dessa aula, acredito que ajudamos os alunos a perceberem a importância da busca por elementos que justifiquem suas interpretações, observando o contexto daquilo que estão analisando e, principalmente, **o contexto em que eles estão**. Conforme argumentado por Kubota e Miller (2017):

Para continuar a promover criticidade com elevada práxis, devemos ser vigilantes quanto a normatividade e dogmatismos. Por exemplo, como discutido anteriormente, uma visão pós-moderna de verdade como representações discursivas correm o risco de apoiar um relativismo absoluto, levando professores e alunos a um impasse quando confrontam revisionismo histórico (por exemplo, “o Holocausto nunca aconteceu”) ou negação do aquecimento global (Luke, 2013). Em contrapartida, denunciar injustiças dogmatically e impor visões orientadas pela justiça pode silenciar alunos ao invés de convidá-los a se tornarem cidadãos éticos (Kubota, 2014; Pessoa & Urzêda Freitas, 2012). Práxis deve ser exercida com humildade e sensibilidade contextual. (KUBOTA; MILLER, 2017, p. 22).¹²

Assim, se concordarmos com as autoras, fica clara a importância de ensinar a leitura do texto e do contexto para promover uma educação propriamente crítica, evitar relativismos e, em longo prazo, promover uma sociedade que saiba lidar melhor com as diferentes possibilidades de produção de discurso que hoje em dia nos permitem agir publicamente, em sociedade. Exercícios que permitam que os alunos pensem na diferença entre o que está **aberto a outras interpretações versus o que requer um trabalho de análise mais meticuloso** podem ser uma importante ferramenta para uma educação em favor da resolução do desafio que é o embate entre o absolutismo e o relativismo (KUBOTA; MILLER, 2017).

¹² “In continuing to promote criticality with heightened praxis, we must be vigilant about normativity and dogmatism. For example, as discussed previously, a postmodern view of truth as discursive representations runs the risk of supporting absolute relativism, leading teachers and students to an impasse when confronting historical revisionism (e.g., “the Holocaust never happened”) or denial of global warming (Luke, 2013). Conversely, dogmatically denouncing injustices and imposing justice-oriented views could silence students instead of inviting them to become ethical citizens (Kubota, 2014; Pessoa & Urzêda Freitas, 2012). Praxis must be exercised with humility and contextual sensitivity”, no original.

3.3 Qual produção literária? Híbridismo, *new meaning making* e novas tecnologias

A terceira temática diz respeito à nossa escolha de produção textual do ciclo de atividades: uma conversa de texto fictícia entre dois personagens do romance **Frankenstein**, da autora britânica Mary Shelley (1996). Essa temática está relacionada com todo o ciclo de atividades, uma vez que diz da escolha de produção textual. No entanto, irei descrever no momento apenas as aulas 4 e 5, uma vez que foi nessas aulas que apresentamos a ideia da produção textual para os alunos. As aulas 6 e 7 serão discutidas em outras temáticas.

AULA 4		
Objetivo	Procedimentos	Recursos didáticos
Discutir os usos de mensagens de texto e fazer uma primeira tentativa de escrita de narrativa usando o formato de mensagens de texto	<ul style="list-style-type: none">• Discussão em grupo sobre o uso que os alunos fazem de mensagens de texto.• Proposição aos alunos de produção textual do projeto.• Escrita em dupla ou trio de uma conversa em mensagem de texto fictícia entre personagens do interesse dos alunos• Leitura do texto de um colega e escrita de sugestões para melhoria do texto	<ul style="list-style-type: none">• Ficha 4 (anexo 10)• Apresentação de <i>slides</i> da aula 4 (anexo 11)• Computador e projetor

Olinda começou a quarta aula repassando com os alunos todos os passos do projeto até então, para que ficasse mais claro para eles como as aulas estavam conectadas. Explicou que a trajetória foi discutir o que era literatura e que podemos criar narrativas fictícias em diferentes suportes e em diferentes formatos; depois, falamos sobre como podemos ler e interpretar de diferentes formas os textos literários e, por fim, que os alunos iriam naquele momento criar sua própria narrativa. Para isso, apontamos que trabalharíamos com mensagens de texto, um gênero textual que eles estavam acostumados a utilizar (como ficou claro no mapeamento de práticas de escrita e leitura que fizemos a partir da ficha 1 que eles responderam [anexo 3]).

Durante a aula 5, os alunos conheceram as páginas que usaríamos para criar os textos: <https://ifaketextmessage.com/> e <http://ios.foxsash.com/>¹³.

AULA 5		
Objetivo	Procedimentos	Recursos didáticos
Escrever o primeiro rascunho da conversa em mensagem de texto fictícia baseada no livro Frankenstein .	<ul style="list-style-type: none"> • Recapitulação da trajetória do projeto com os alunos. • Estudo das funcionalidades do site a serem usadas para escrever a conversa em mensagem de texto. • Escrita da primeira versão da conversa em mensagem de texto com base no livro Frankenstein. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha 5 (anexo 12) • Apresentação de slides da aula 5 (anexo 13) • Computador e projetor

Nessa aula, Olinda apontou para os alunos todas as funcionalidades que existem no programa, lembrando como normalmente conversas de texto permitem o envio de imagens e *emojis*, de modo a enfatizar para os alunos o fato de que eles podiam construir suas histórias não só usando linguagem verbal, mas também a visual. O primeiro site não permitia tantos recursos quanto o segundo, mas apresentamos as duas opções para que eles escolhessem aquele que fosse mais condizente com a proposta de texto que eles queriam escrever.

Nossa escolha por trabalhar com uma troca de mensagens de texto fictícia entre personagens veio como uma forma de tentar contemplar no ensino de língua inglesa novos gêneros e formas de construir narrativas, conforme sugerido por Azzari (2015) e Rojo (2012, 2013, 2015), entre outros autores, que têm discutido a importância de a escola repensar os textos que fazem parte do currículo de ensino, como discorrido no capítulo 1.

Conversas de texto fictícias são um novo gênero que surgiu como uma forma de difundir memes na internet e fazer brincadeira com familiares e amigos (TEDESCHI, 2010). Ao longo do ciclo de atividades, Olinda apresentou diversos exemplos para eles de como esse gênero tem sido usado também como forma de criar, modificar ou fazer referência a histórias

¹³ Acessos em 20 de janeiro de 2020.

já conhecidas, como no exemplo a seguir, que compôs os *slides* utilizados por ela na primeira aula para introduzir o tema literatura:



Figura 15 – Exemplo de mensagem de texto fictícia apresentada na primeira aula do projeto.
Fonte: [ROMEO], (2019). Disponível em: www.shakespeareteacher.com/blog/archives/category/romeo-and-juliet, acesso em 30 de setembro de 2019

Existem diversos textos como esse pela internet sobre diversas histórias, formando um gênero novo que precisa ser muito estudado sobre. Acredito que seja um exemplo de **hibridismo**, conforme discutido por Buzato (2012, p. 43)), que ressalta que, embora todas as escritas possam ser consideradas híbridas, os meios técnicos permitem “negociações diferentes do funcionamento e da valorização desse hibridismo”. No caso desse gênero, podemos entender que se trata de um caso híbrido por conta tanto da mistura de linguagens – no caso verbal e imagética – quanto de características de gênero, uma vez que apresenta a aparência de uma conversa de texto, mas é produzido, circula e tem propósitos diferentes das conversas de

texto usuais, assemelhando-se mais a um meme. Como pode ser visto no exemplo em questão, é um gênero que pode contar uma história e fazer referência a outro texto.

Vale ressaltar que nossa preocupação no momento de escolha gênero da produção textual do projeto tinha em mente proporcionar não só um momento de escrita de algum gênero que se relacionasse com literatura, mas também reflexões sobre que gêneros podem ser considerados literatura, conforme discutido na primeira temática. O momento de reunião entre eu e Olinda transcrito a seguir ilustra que percebemos no gênero uma possibilidade de discutir com os alunos como até mesmo os gêneros literários canônicos, como romances, apresentam gêneros intercalados (ROJO; BARBOSA, 2015), que são gêneros incluídos em outros gêneros, mas que mantêm suas características distintivas, mostrando a complexidade do termo “literatura”:

P: Então a ideia que eu ia propor para você, se você topasse, seria de a gente tentar talvez preparar uma sequência didática que a gente passasse tanto por essa questão de ler e analisar quanto por essa questão de eles tentarem produzir.

O: Eu acho que dá até para fazer as duas coisas... Eu acho que inevitavelmente vai ter uma parte de análise anterior, porque não dá para chegar e dizer para eles “façam”, né? Mas também dá para fazer uma parte de análise depois de eles com os trabalhos dos outros.

[...]

O: Dá para falar umas coisas muito legais. **Um e-mail dentro de um romance é literatura? Ou uma página de lista telefônica dentro de um conto é literatura?**

D: A gente podia preparar umas perguntas assim, né? Uma vez eu vi numa aula da Letras, que era uma placa de trânsito, com certeza deve ter uma em inglês, um lado é Paraíso e o outro é Liberdade, e aí cada uma está para um lado. E aí, isso aí é literatura ou não? Se estiver na rua; não, se estiver num livro, é. Por que é diferente?

Diante da complexidade descrita sobre o gênero troca de mensagens fictícia, tomando um distanciamento crítico nesse momento de escrita, questiono a escolha da produção textual ser baseada na escrita desse gênero. Será que não teria sido melhor escolher algum gênero mais comumente associado à esfera literária, como um conto ou um poema? Respondo a essa pergunta me respaldando primeiramente nos autores que trabalham com as novas formas de produção literária e novos gêneros digitais que embasaram teoricamente este trabalho (WIELEWICKI, 2011; ZAPPONE 2008; FESTINO, 2014; ROJO, 2012, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015) e reafirmo a importância de trabalharmos com novos gêneros no ensino de línguas, sobretudo para desenvolver um senso crítico do uso dessas novas ferramentas. No caso desse gênero, por exemplo, e o recente debate sobre *fake news*, parece imprescindível que os

alunos discutam sobre o gênero e aprendam como, em que contexto e com qual ética utilizá-lo. Duboc e Gattolin (2015) apontam que é papel do professor na perspectiva dos novos letramentos ajudar o aluno a reconhecer e atuar de acordo com as éticas – ou ética, conforme defendido por Rojo (2012) – dos usos da linguagem na era digital. Embora as discussões sobre o gênero em si não tenham sido tão aprofundadas a ponto de relacioná-lo com a problemática das *fake news*, nós abordamos como as ferramentas de criação de mensagens de texto falsas podem ser utilizadas de uma maneira literária, o que considero uma forma positiva de uso da ferramenta e, de qualquer forma, embora as limitações dessa pesquisa não tenham permitido adentrar tão a fundo no tema, seria um tópico muito pertinente de ser discutido junto com o trabalho com a ferramenta. Nesse sentido, nosso ciclo de atividades está em concordância com Azzari (2015), que nos alerta para a importância dos novos gêneros na escola:

Diante de “fronteiras difusas”, é preciso que a docência contemporânea (re)avalie não somente materiais e práticas didáticas – no intuito de adequá-los aos letramentos requisitados/propiciados pelas TDICs e a maneira como elas (re)configuram as comunicações – mas, também, seu papel enquanto educadora. (AZZARI, 2015, p. 20)

Ainda sobre a não escolha de outro gênero para compor a produção textual das atividades, Pennycook 2001 (*apud* KUBOTA; MILLER, 2017) aponta que buscar desconstruir conhecimentos fixados e buscar mudanças é exercer uma prática crítica. Nesse sentido, trabalhar com uma visão de literatura a partir do conceito de narrativa – portanto, possibilitando que os alunos olhem para as formas de produção literárias de um modo mais amplo – é uma postura crítica, uma vez que desafia o senso comum da visão de literatura. Dado o caráter elitista da história do termo “literatura”, essa forma de olhar para esta faz-se necessária também para desconstruir o caráter excludente do termo, como apontado por Zappone (2008) como aspecto crucial do letramento literário.

Nas próximas temáticas, apresento descobertas acerca das produções que os alunos fizeram e trago exemplos de textos que eles escreveram, mas antes discorro sobre como foi o momento de correção da primeira versão do texto final dos alunos.

3.4 Como avaliar a produção literária? O dilema de pensar os critérios avaliativos

Diante do que foi discutido até agora, um importante desafio que surgiu nessa vivência foi o de avaliar as produções dos alunos. Durante o ciclo de atividades, tivemos diversos

momentos em que os alunos puderam avaliar e reescrever os próprios trabalhos, tendo todo o tempo disponível da aula seis para conversar com Olinda sobre os textos que estavam produzindo.

AULA 6		
Objetivo	Procedimentos	Recursos didáticos ¹⁴
Oferecer uma devolutiva da primeira versão do texto para os alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Devolutiva para cada um dos alunos sobre os textos escritos (cada grupo teve um tempo individual com a professora). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha 5 (anexo 12) • Apresentação de <i>slides</i> da aula 6 (anexo 14) • Computador e projetor

Durante essa aula, Olinda ficava em sua mesa e chamava os grupos um a um para receber uma devolutiva sobre o trabalho e explicar suas produções, bem como que efeitos tentaram produzir. Em seguida, a partir dessa discussão, ela apontava como poderiam melhorar.

Na sétima aula, os alunos reescreveram seus textos utilizando as devolutivas de Olinda como parâmetro. Essa foi a aula final do projeto:

¹⁴ Nessa aula, os alunos também fizeram exercícios no livro-texto que era utilizado nas aulas habituais. As aulas com atividades referentes à proposta de letramento da pesquisa eram por vezes intercaladas com aulas de outros conteúdos programados para aquele semestre.

AULA 7		
Objetivo	Procedimentos	Recursos didáticos
Escrever a versão final do texto no site.	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever a versão final do texto a partir dos apontamentos apresentados na aula anterior, utilizando as ferramentas online https://ifaketextmessage.com/ e http://ios.foxsash.com/. • Responder a um formulário de avaliação e <i>feedback</i> do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Slides</i> da aula 7 (anexo 15) • Perguntas para avaliação do projeto (o anexo 16 apresenta as perguntas e algumas respostas dos alunos) • Computadores com acesso à internet para uso dos alunos

Durante essa aula, os alunos utilizaram as ferramentas digitais que apresentamos na aula 5. Assim, retomando a trajetória do ciclo de atividades, tivemos, ao todo, três momentos de escrita: o primeiro aconteceu durante a aula 4, em que os alunos escreveram um diálogo entre dois personagens que eles conheciam de algum universo ficcional do interesse deles, para ter um primeiro contato de prática com o gênero. Os alunos então deram devolutivas para os textos de seus colegas após essa primeira escrita. O segundo momento aconteceu na aula 5 e foi um rascunho da conversa entre dois personagens do livro **Frankenstein**. Por fim, no terceiro momento, os alunos fizeram uma versão revisada do segundo texto, a partir de uma devolutiva da professora.

As devolutivas de Olinda durante a aula 6 compreendiam uma parte de adequação do uso da língua pelos alunos, em que ela corrigiu erros de ortografia, gramática e uso de vocabulário que podiam comprometer a compreensão, levando em conta as diferenças entre língua informal e formal (considerando, por exemplo, que o texto era uma conversa de Whatsapp, e que, portanto, o uso da língua informal era mais adequado e marcado por hibridismos). Além disso, Olinda discutiu aspectos culturais do texto, ajudando os alunos a terem um olhar crítico-social para os seus textos (discutirei isso mais profundamente na próxima temática). Sendo assim, podemos levantar até aqui os seguintes critérios de avaliação:

- Uso da língua de acordo com o contexto de uso (ortografia, gramática, vocabulário e como estes estão adequados para o contexto do texto e contribuem para seu significado).
- Reflexão crítica sobre quais sentidos são criados a partir da escrita do texto e como promover um sentido ou outro por meio de diferentes linguagens.
- Olhar crítico para o texto com relação a quem é incluído e quem é excluído.

Embora esses critérios tenham embasado nossa prática, ainda parecem faltar critérios para que possamos oferecer devolutivas para os alunos que falem sobre como o texto estava interessante; que sentimentos e reflexões ele gerou; se era um texto que dava vontade de ler; se suscitava algo no leitor, entre outros aspectos. Em suma, como podemos fazer avaliações sobre textos que não têm um propósito comunicativo explícito? Como podemos dizer para um aluno: não está errado, mas não estou achando interessante?

Para exemplificar essa problemática, trago a seguinte produção:

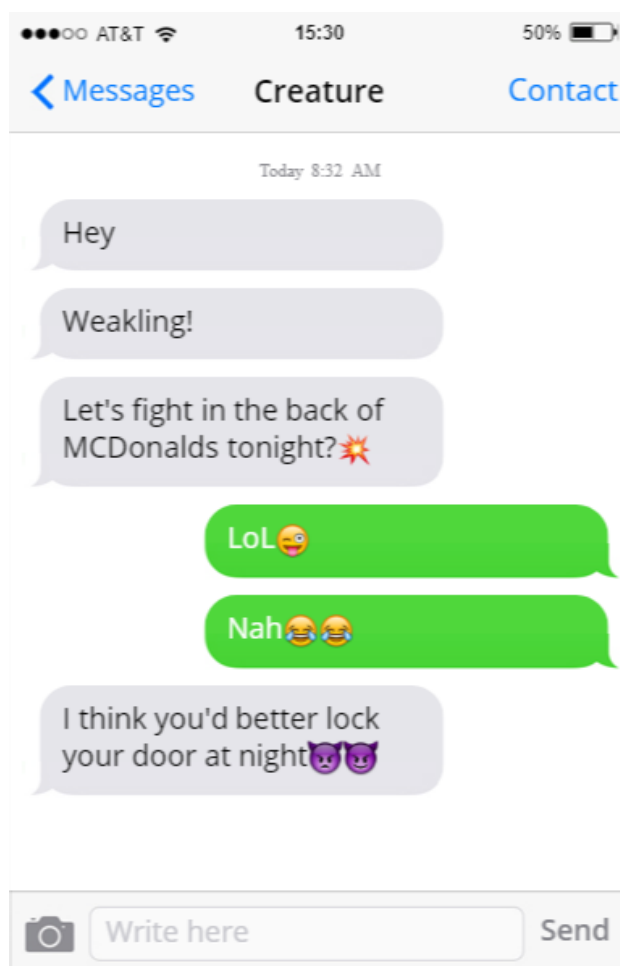


Figura 16– Texto produzido pelos alunos n.1

Fonte: Texto produzido pelos alunos em 2018

Nesse texto, podemos ver que os alunos cumpriram a proposta, uma vez que o texto executa o que foi proposto, por tratar-se de uma conversa baseada nos eventos que acontecem no livro **Frankenstein**. O diálogo do exemplo em questão faz alusão aos ataques da Criatura, sendo que os alunos usaram tanto linguagem verbal quanto imagética para construir a conversa (pelo uso dos emojis) e linguagem apropriada para o contexto, misturando registros formais e registros encontrados nos meios digitais. Como problematizar com os alunos então que não há uma grande surpresa na história, ou um apelo humorístico, ou algo que suscite alguma reflexão? É apenas um recorte da história.

Para entender essa questão, apoio-me em Duboc (2015), que aponta que novos tempos e novas formas de uso da língua exigem novas formas de avaliação nas aulas de língua. De acordo com a autora, a proposta dos multiletramentos exige uma avaliação que leve em conta a forma como o aluno mobilizou a língua para construir significados:

Tem-se aqui a necessidade premente de revisitar teorias da linguagem de modo que as especificidades do campo possam contemplar as diversas semioses ou modos usados nessas novas mídias digitais, obrigando, inclusive, que tomemos um viés inter/transdisciplinar no ensino e na avaliação de línguas de modo que nossas escolhas pedagógicas e avaliativas não se restrinjam aos saberes estritamente linguísticos. (DUBOC, 2015, p. 673)

O que é apontado pela autora parece ser bem ilustrado pelo texto a seguir, produzido por um dos grupos de alunos:



Figura 17 – Texto produzido pelos alunos n.2.

Fonte: Texto produzido pelos alunos 2018

O texto 2 oferece ao leitor diversos significados construídos: trata-se de uma conversa entre A Criatura e a autora do livro, o que por si só já é uma inovação em relação aos outros textos, por representar uma quebra na expectativa de uma conversa entre dois personagens. Os alunos usaram a opção de representar a tela quebrada para demonstrar que a Criatura quebrou a tela usando o celular, mas também não deixa claro se a tela quebrou enquanto as mensagens eram mandadas ou se esse foi o motivo para que o personagem entrasse em contato com a autora. O ponto que quero chamar a atenção é que parece que esse texto movimenta mais conhecimentos sobre a obra e sobre o mundo, e que, por conta disso, parece causar um efeito humorístico mais facilmente que o texto 1.

Um aspecto importante a ser apontado é que a proposta era que os alunos produzissem um texto em formato de mensagem de texto no celular usando como base a história do livro **Frankenstein**. Sendo assim, não definimos claramente que tipos de efeitos os alunos deveriam

procurar nos seus textos (humor, drama, representar fidedignamente a história, etc.). Além disso, a própria proposta de trabalhar com textos literários aponta que, caso não tomemos como parâmetros propostas mais estruturalistas de visão da literatura, haverá menos critérios *a priori* para avaliação do texto, dado seu caráter subjetivo. Aliás, podemos nos perguntar se talvez não seja por essa falta de critérios objetivos e externos para avaliação que propostas educacionais que veem a língua de forma sistêmica preferam textos de outro caráter. Assim, se por um lado deixar a proposta das aulas em aberto é coerente com a proposta de que os alunos tenham liberdade criativa em seus textos, por outro, acabou dificultando a avaliação e a devolutiva para os alunos. Um meio termo parece ser não só possível como também necessário.

Durante suas devolutivas, Olinda tentava apontar para os alunos quando o texto podia trazer algum efeito de humor e como eles poderiam construir esses efeitos. Acho que esse pode ser um exemplo de como podemos atuar sobre esse tipo de texto: apontando que significados eles estão produzindo com os textos – ou como estamos sentindo falta de outros significados. Nesse sentido, é possível dizer que as perguntas abertas que pedimos para os alunos responderem sobre os textos uns dos outros parecem caber melhor para ajudá-los a ter uma devolutiva sobre suas produções, uma vez que são baseadas não em critérios externos objetivos, mas na subjetividade que é adequada para o texto literário. Assim, o desafio que fica é pensar em formas de avaliação e devolutiva para os alunos que levem em conta a subjetividade do texto literário.

Duboc (2015 p. 676) traz parâmetros para encontrar esses critérios quando define que a avaliação na proposta dos multiletramentos é prioritariamente um ato social e “distribuída, colaborativa, situada e negociada”. Ao analisar nosso ciclo de atividades, vejo que fomos nessa direção quando propusemos que os alunos dessem sugestões sobre os textos dos colegas e quando ocorreram as conversas “cara a cara” que Olinda teve com os alunos para perguntar qual era a proposta deles com o texto, apresentar diferentes pontos de vista e comentar os textos.

Wielewiski (2011) traz importantes contribuições para essa discussão. Ao discutir letramento literário e avaliação, a autora aponta dificuldades similares às discutidas acima, como a falta de um critério objetivo, que permita a avaliação do trabalho de letramento literário, mostrando que o trabalho com gêneros da esfera literária ou criativa, seja em atividades de escrita ou de leitura, costumam apresentar desafios no momento da avaliação. No entanto, a autora também aponta que a busca por um parâmetro objetivo remete a critérios positivistas de ensino, que entendem os conteúdos como fixos, replicáveis e, de preferência memorizáveis:

Em termos da avaliação dos saberes literários, a princípio, partimos do pressuposto que as informações ensinadas e avaliadas pela escola são historicamente situadas, determinadas pelos saberes que uma parcela da população acredita que deva ser

valorizado. Assim, o conhecimento literário acaba sendo avaliado por modelos epistemológicos positivistas, como o reconhecimento das partes constitutivas daquilo que se considera literatura (personagem, enredo, espaço, tempo), reconhecimento da inserção do cânone em períodos históricos determinados cronologicamente (características dos períodos romântico, realista, modernista, por exemplo) e reconhecimento das leituras chanceladas pela crítica literária canônica. (WIELEWICKI, 2011, p. 56)

Wielewicki (2011) chega inclusive a questionar a necessidade de avaliarmos o texto literário, argumentando que alguns formatos de texto, como os textos literários, “sobrevivem bem” (p.57) fora da escola, e que, portanto, se para trazê-los para serem estudados na escola precisamos colocá-los em moldes (como avaliação) que não necessariamente condizem com a forma como esses textos circulam na nossa sociedade, então talvez seria melhor simplesmente que eles não fizessem parte da leitura escolar. Entendo que o argumento que a autora traz é que não devemos, portanto, limitar-nos a modelos positivistas de ensino quando buscamos trabalhar com textos reais, como prática social, uma vez que teremos então uma diferença epistemológica e de concepção de ensino e de língua que mais dificultarão o trabalho dos profissionais de ensino do que os ajudarão.

Com base então no que é discutido por Wielewicki (2011) e por Duboc (2015), é possível dizer que se nos propusermos a avaliar o trabalho com texto literário, esse terá que ser uma tarefa de **negociação**, em que tanto aluno quanto professor discutam suas percepções sobre os textos, como chegaram até essas percepções, que leituras que estão excluídas a partir de uma determinada leitura e porquê.

Inclusive, se pensarmos que trabalhar com o texto enquanto uma prática social na escola é também avaliá-lo como se avalia um texto fora da escola, podemos pensar que as produções literárias, por exemplo, também passam por uma avaliação de recepção: os leitores fazem comentários *on-line*, enviam mensagens aos autores, entre outras reações. Se lembrarmos novamente do conceito de validade situada (DUBOC, 2016) ao pensarmos avaliações na perspectiva dos novos letramentos, veremos que há diversas formas de pensar a recepção do texto que podem ser traduzidas em formas de avaliação do texto em sala de aula.

Assim, concluindo então essa temática, é possível dizer que um dos desafios no ciclo de atividades proposto foi o de fazer uma avaliação formativa para os alunos que pudesse promover melhoras nos textos sem que fosse necessário recorrer a modelos positivistas de ensino ou correções puramente gramaticais. No entanto, esse desafio também trouxe como possibilidade a avaliação em conjunto entre alunos e professora, de forma negociada, conforme discutida por Duboc (2015).

3.5 Literatura para quê? As brechas nas aulas de língua e o professor crítico

Ao analisar as anotações de campo, transcrições de reunião e áudios das aulas, é possível observar como o trabalho com textos literários – e, principalmente, o trabalho com a escrita de textos literários, em uma perspectiva de letramento (como proposto nesta pesquisa) – permitiu que o professor encontrasse espaço para trabalhar questões sociais, sobretudo questões de preconceito e machismo, a partir do uso da língua pelos alunos para criação dos textos. Isso porque, durante a fase de produção dos textos, alguns dos alunos traziam tentativas de humor que poderiam ser ofensivas para diversos grupos sociais.

Um exemplo marcante foi o de um grupo de meninos que escreveu um texto em que a Criatura (do livro **Frankenstein**), conversando com Dr. Victor Frankenstein por mensagem de texto, pedia uma esposa que tivesse “*blonde hair, blue eyes, big tits*”. Olinda então problematizou com os alunos não só que isso poderia ser ofensivo porque objetificava o corpo das mulheres, constituindo-se em uma postura machista, como também que aqueles eram padrões de beleza de nossa sociedade e que, portanto, também eram excludentes. Vale ainda apontar que o texto deles traz um padrão de beleza fortemente hegemônico ao revalidar o cabelo loiro e olhos azuis como ideal de beleza. Olinda também apontou que, se eles queriam fazer brincadeira com padrões de beleza, uma forma de fazer isso seria brincar com os padrões de beleza da época em que a história se passa, pois essa seria uma forma menos excludente e mais sagaz, uma vez que movimenta um conhecimento outro que não o senso comum.

Para entender esse ponto, recupero o conceito de brechas de Duboc (2012), que enfatiza as oportunidades de desconstrução de valores e conceitos excludentes que emergem nas aulas de língua, pelas interações em aula. Duboc (2012, p. 45) argumenta que o professor de línguas precisa ter uma atitude curricular, isto é, uma postura pedagógica de problematização, transformando em conteúdo de aula as percepções que os alunos trazem. No caso do exemplo mencionado, tais conteúdos seriam os padrões de beleza hegemônicos. Dessa forma, explicita-se que este trabalho esteve ancorado na noção de língua como uma construção social e que, portanto, como apontado por Duboc (2012), previa que uma aula de língua não pode estar desconectada das questões sociais de nosso tempo, como preconceitos, injustiças e opressões.

Além da possibilidade de trabalho com as brechas que está nos pressupostos teóricos que ancoraram este trabalho, percebo que as questões a serem problematizadas surgiram a partir da proposta feita por nós, de modo que me parece que estamos falando aqui de um

movimento em que criamos, a partir do planejamento, momentos de trabalho crítico em sala de aula, e, de certa forma, potencializar a iminência da brecha na sala de aula. Duboc (2012) apontou como as aulas de inglês **oferecem oportunidades** e brechas para desconstruirmos “valores e conceitos do projeto moderno”, e nessa pesquisa pude perceber também que é possível **prever momentos que trazem oportunidades** para atuarmos nas brechas, uma vez que criamos situações para que o discurso que precisa ser problematizado surja. Se concordamos com a visão de língua como uma construção social, como mencionado anteriormente, quando os alunos são convidados a produzirem algo usando seu repertório de narrativas e a sua cultura como base, eles reproduzem os discursos que estão circulando na sociedade, inclusive aqueles que, também como já mencionado, promovem ou refletem injustiças. Dessa forma, as questões de nossa sociedade são convidadas a entrar em nossa aula, e o professor não só pode como, trazendo o posicionamento desta pesquisa, deve aproveitar essas oportunidades para abordá-las com os alunos. Essas reflexões estão de acordo com o que é discutido por Santos (2015), que já apontava como a literatura nas aulas de inglês pode promover letramento crítico por meio das brechas.

Durante uma de nossas reuniões, enquanto conversávamos sobre a quantidade de coisas a se pensar durante uma aula, Olinda, que já se apoia no conceito de brechas para entender sua atuação, comenta sobre as dificuldades de aproveitar as oportunidades que percebe nas aulas:

O: E isso é uma coisa que no começo foi muito terrível, eu ficava assim meio desnorteada no começo das aulas. Mas foi passando. E é muito engraçado, o negócio das brechas, isso é um negócio que eu penso muito, **o quanto que me incomoda bastante que às vezes eu perco algumas brechas**, e aí eu estou conversando com quatro crianças ao mesmo tempo, pensando não sei o quê, e você faz muita coisa no automático, senão você não dá conta, e aí **eu chego em casa e penso “nossa, podia ter falado isso e isso e isso”**. Mas enfim, [inaudível], você perde a oportunidade. (Trecho da segunda reunião)

Embora Olinda esteja falando de sua dificuldade ao trabalhar com as brechas que surgem do contexto da aula, ela conseguiu se apoiar nesse contexto para corrigir os trabalhos dos alunos. Janks (2010) descreve como muitas vezes o professor é pego de surpresa, não sabendo o que irá emergir¹⁵ na aula, dialogando com a problematização feita por Olinda. No entanto, no caso das atividades aqui descritas, nós as proporcionamos de modo que, embora não seja possível prever o discurso do aluno, o que será dito, é possível ter uma atitude de esperar que algo seja dito e que precisará ser problematizado, criticado. Dessa forma, o letramento crítico é realmente exercido enquanto postura, enquanto práxis, que permite que o

¹⁵ “*Erupt*”, no original (JANKS, 2010, p. 221).

professor esteja atento a ensinar o aluno a perceber suas produções e como essas afetam o outro. Indo além, é possível dizer que o próprio exercício que proporcionamos foi o que permitiu que a situação emergisse, sendo que o trabalho com a produção de textos em sala de aula é uma das formas com que o professor pode criar oportunidades para agir criticamente – nas brechas (DUBOC, 2012), por exemplo. Portanto, parece-me que as aulas de língua hoje em dia exigem não apenas uma postura crítica frente aos alunos, mas também que o professor reflita que, ao proporcionar o uso da língua pelos alunos, ele cria oportunidades e, portanto, **facilita** que essa postura crítica seja assumida.

É importante apontar, contudo, que mesmo após as problematizações de Olinda, os alunos ainda tiveram produções que demonstravam conteúdos passíveis de serem problematizados, como pode ser observado nos seguintes exemplos:

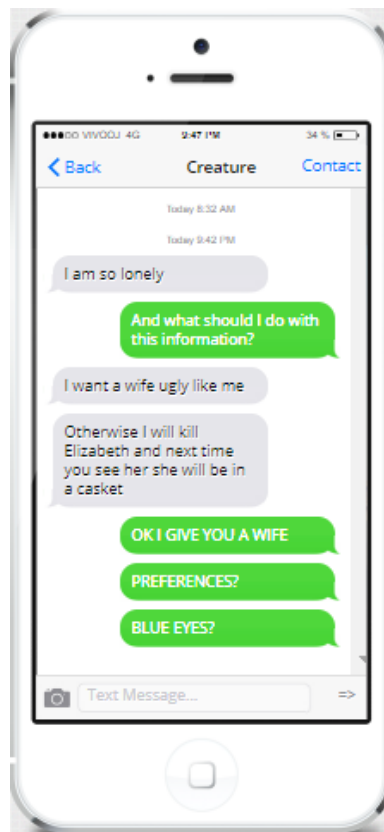


Figura 18 – Texto criado pelos alunos n.3

Fonte: Imagem produzida pelos alunos em 2018.

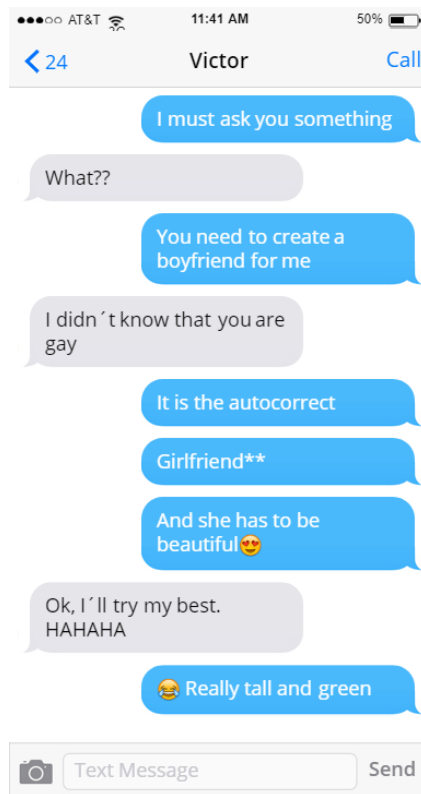


Figura 19 – Texto criado pelos alunos n. 4¹⁶

Fonte: Imagem produzida pelos alunos em 2018

¹⁶ Os nomes presentes nos textos criados pelos alunos não correspondem aos nomes reais dos alunos que participaram da pesquisa, mas sim a personagens do romance **Frankenstein**.



Figura 20– Texto criado pelos alunos n. 5
Fonte: Imagem produzida pelos alunos em 2018.

No texto 3 e no texto 5, podemos ver que os alunos ainda se apoiaram nos padrões de beleza relacionados a cabelo loiro e olhos azuis para construir o discurso. No entanto, no texto 5, podemos ver que já houve uma elaboração e os alunos tentaram fazer humor com o que seria um padrão de beleza para a Criatura: um rosto verde. No texto 4, podemos ver que os alunos já não se apoiaram nos padrões de beleza excludentes para construir o humor do texto e usaram a mesma saída que o grupo do texto 5, mas aparentemente parecem se apoiar na ideia de que confundir a homossexualidade de alguém é engraçado.

Todos esses textos mostram então a importância de o professor problematizar esses discursos com os alunos. Ferraz e Mizan (2019) discutem a importância de sermos críticos com relação a produções que buscam um efeito humorístico. A partir da análise de um meme, os autores argumentam que o efeito humorístico não pode ser constituído em detrimento de algum grupo, uma vez que este estaria então contribuindo para a perpetuação de valores excludentes em nossa sociedade. Dessa forma, fica clara a necessidade de trabalhar com os alunos os valores em seus discursos a partir das produções textuais. Um ponto importante a ser discutido, contudo, é que esse trabalho precisa ser constante e processual: nosso ciclo de atividades terminou no momento em que eles fizeram a segunda versão do texto a partir da devolutiva que receberam da primeira versão, mas o ciclo de atividades poderia ter continuado de modo a

permitir outras problematizações dos textos dos alunos. Além disso, outro questionamento que pode ser feito é se o trabalho realizado pode ser considerado como letramento crítico-literário ou letramento crítico.

Conforme discutido no capítulo 1, pode-se argumentar que o letramento literário (WIELEWICKI, 2011; ZAPPONE, 2008) e o letramento crítico se assemelham pela concepção de leitura enquanto prática sociocultural e pela importância de entender que o sentido não está no texto a ser descoberto pelo leitor, mas que este, na verdade, é construído na relação leitor-texto-autor.

Em contrapartida, é possível argumentar que as duas propostas divergem com relação ao foco de discussão das atividades realizadas em aula: enquanto o letramento literário aponta para a importância do foco de trabalho com textos (verbais, imagéticos, corporais ou multimodais) que contenham um traço de ficcionalidade (ZAPPONE, 2008), os letramentos críticos enfatizam a importância da criticidade na leitura dos textos. Dessa forma, é possível dizer que as propostas são muito mais complementares do que diferentes ou discordantes. Com isso em mente, se entendermos aqui o aluno como um criador de textos ficcionais e as atividades feitas anteriormente à produção do texto (como as descritas na temática 2) e se pensarmos nas problematizações do conceito de literatura apresentadas no capítulo 1, é possível dizer que iniciamos um trabalho de letramento crítico-literário, no sentido de que **a proposta de problematização crítica, ou letramento crítico com os alunos, veio em decorrência do trabalho com o texto literário criado pelos alunos**. É importante também apontar, contudo, que haveria ainda muito a ser problematizado com os alunos caso as atividades continuassem, de maneira a promover um trabalho tanto de letramento crítico quanto de letramento literário mais **consistente**. A situação aqui descrita abre portas para que o professor trabalhe, por exemplo, com textos literários que retomem a questão dos diferentes padrões de beleza existentes na sociedade, ou com literatura LGBT, sensibilizando os alunos para os perigos de fazer humor envolvendo sexualidades.

É nesse ponto que é importante apontar que o trabalho com as brechas traz o desafio do professor assumir a postura crítica e o seu lugar de problematizador. Goodwin (2010) ajuda a entender isso quando apresenta cinco conhecimentos necessários para atuar na educação nos tempos atuais e, entre eles, aponta para os conhecimentos socioculturais e sociais, que apontam que o professor deve não só estar ciente do contexto social do qual os alunos vêm, mas também das injustiças de nossa sociedade e como elas aparecem na sala de aula. Em certo momento da pesquisa, esse foi um grande desafio para mim. Na situação em que os alunos trouxeram o texto para ser lido que apresentava a Criatura pedindo uma mulher com “*blue eyes, blonde hair e big*

tits”, eu tive muita dificuldade em reagir! Afinal, meus critérios para atuação conflitaram com minhas inseguranças enquanto pessoa e enquanto professor: se por um lado meu embasamento teórico me dizia para agir e problematizar com o aluno, por outro fiquei me perguntando: “Como posso fazer essa intervenção sem que os alunos se sintam desencorajados a produzir?”. Afinal, eles vieram muito orgulhosos mostrar sua produção! Onde encontrar segurança para fazer essas intervenções? Paulo Freire (2015) traz sugestões quanto a isso e me lembra que, como educador:

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha insegurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para me conhecer. (FREIRE, 2015, p. 132)

Assim, longe de ter uma postura de “conhecimento absoluto” ou de “saber superior” ao do aluno, percebo que é importante manter uma postura de diálogo com o aluno, tendo a convicção de que somente assim poderemos fazer um trabalho realmente crítico. Ao analisar esses dados, parece-me que o desafio é não só de estar seguro da importância da postura crítica, mas também de auxiliar os alunos a construírem um outro repertório humorístico, cultural e de discurso. Afinal, quando desconstruímos algo, precisamos ajudar a reconstruir.

3.6 De quem é a literatura? Caminhos da literatura para a aula de línguas estrangeiras

A sexta temática de análise surge do fato de que o livro **Frankenstein** não foi lido durante a aula de língua inglesa, mas sim durante a aula de língua portuguesa. Conversando com Olinda no início da pesquisa, decidimos fazê-la a partir desse trabalho que estava acontecendo na aula de língua portuguesa como um ponto de partida:

P: Ah, então ótimo. Eu pensei de a gente hoje fazer um *brainstorm* de ideias, eu pensei em algumas coisas. Eu lembro que você tinha tido aquela ideia do trabalho com **Frankenstein**, mas não sei como ficou isso

O: A princípio pode rolar, eles estão trabalhando **Frankenstein** ainda com os outros professores. Eles leram no começo, no primeiro tri, para português, e agora eles estão fazendo com História e Ciências.

P: Ah, podia ser legal trabalhar alguma coisa nisso, nem que seja nesse ramo de *science fiction*.

O: É uma coisa, em Ciências se não me engano é bioética, essas coisas assim, ética e ciências. E se não me engano em História é revolução industrial. Porque tem essa coisa da história, do nada a ciência é uma coisa que está mudando a vida das pessoas.

Quando iniciamos as aulas, ainda não tínhamos todas as atividades preparadas: como ficou claro em alguns trechos de conversa trazidos, nosso planejamento foi se adaptando conforme o que percebíamos dos alunos e das aulas e a partir do percurso que a pesquisa seguia, lembrando que a adaptabilidade, flexibilidade e leitura do contexto são características importantes das pesquisas qualitativas (DENZIN; LINCOLN, 2006). Eventualmente, ao longo da pesquisa, decidimos por realmente ter a criação com base no texto de **Frankenstein** como a produção textual do projeto. No entanto, olhando com distanciamento crítico no momento de escrita desse texto, percebo que, de certa forma, legitimamos que o lugar da literatura não é na aula de língua inglesa, mas sim na de língua portuguesa. Como mencionado no capítulo 1, diversos autores falam sobre a importância de olharmos para o texto de literatura como conteúdo da aula de inglês e esse trabalho tinha como propósito também argumentar em favor disso.

Olhando para as atividades como um todo, percebo que os alunos leram diversos textos literários nas nossas aulas de inglês, sobretudo aqueles que exemplificavam novas formas de produzir literatura, como *Twitter fiction*, *flash fiction* e os *comics*. E a produção final do projeto, um diálogo entre personagens do livro *Frankenstein*, também considero como uma produção literária. E reconheço também a importância de toda a discussão sobre o que é literatura em si. Portanto, a literatura esteve presente nas aulas de inglês! No entanto, é preciso apontar com criticidade o fato de que a produção textual requereu uma leitura literária que aconteceu na aula de língua portuguesa, o que pode, a depender do ponto de vista, legitimar a visão de que a aula de língua inglesa é secundária, que ela depende da aula de língua portuguesa para poder trabalhar com o texto, sendo que o trabalho de fato acontece na aula da língua materna: o inglês apenas o complementa. Com o intuito de não corroborar essa visão, é importante nesse momento exercitar a postura de letramento crítico com minha própria práxis e, no melhor exemplo de ler se lendo (MENEZES DE SOUZA, 2011a), perceber a “armadilha” em que caí.

Ainda olhando criticamente para essa situação, é preciso apontar que historicamente realmente o trabalho com texto literário esteve mais presente na aula de língua portuguesa. Dessa forma, é possível argumentar que, da mesma maneira como aconteceu neste trabalho, trabalhar em conjunto com a disciplina de língua portuguesa pode ser uma forma de iniciar o trabalho com o texto literário nas aulas de inglês, sobretudo para os professores que não se sentem íntimos com os textos dessa esfera. Assim, os professores de inglês podem aprender com os professores de português. Além disso, vale lembrar que, conforme apontado por Duboc (2012), a divisão do currículo em disciplinas é herança da modernidade, que fragmentava o conhecimento de modo a estudá-lo “em sua essência”. Assim, se pensarmos em todas as

mudanças epistemológicas discutidas até aqui, sobretudo o pensamento em rede da era digital e o olhar crítico pós-moderno para as políticas de ensino, é possível argumentar que, se por um acaso a literatura ainda é “mais” da aula de língua portuguesa, que isso seja não só posto em benefício da aula de língua inglesa como também sirva de pretexto, de “brecha”, para que rompamos com a divisão entre as aulas de língua, herança de um currículo moderno que dificulta, entre outras questões, pensarmos em propostas de ensino translíngues, plurilíngues (AZZARI, 2015; CANAGARAJAH, 2011). Como ponto de atenção, é importante apenas que o professor esteja atento para não utilizar “o texto como um pretexto” para ensinar conteúdos gramaticais. Conforme apontado anteriormente, embora a produção textual da pesquisa aqui relatada tenha tido como base a leitura que aconteceu na aula de língua portuguesa, a produção foi feita tendo em vista as especificidades do texto literário, e não um conteúdo gramatical ou de vocabulário.

Considerações finais

Nesta seção, tenho a árdua tarefa de encontrar a outra ponta do fio vermelho e, para isso, devo desatar os nós, desfazer os emaranhados que foram surgindo ao longo das discussões que seguiram após a introdução, para enfim tentar enxergar o fio vermelho por inteiro. Quando esta pesquisa se iniciou, eu tinha um desejo e curiosidade de pesquisar como os textos literários apareciam no ensino de língua estrangeira, o que se transformou em tema de pesquisa e originou duas perguntas direcionadoras. Tentarei respondê-las a seguir, a partir das discussões que tiveram lugar no texto até aqui.

A primeira pergunta de pesquisa buscava compreender o que os documentos reguladores da educação básica preveem a respeito do trabalho com textos literários nas aulas de inglês e tinha como propósito contextualizar as políticas educacionais que influenciam o ensino de línguas no país. Com base nas discussões do capítulo 2, retomo aqui que é possível dizer que as DCNs apontam para a importância de valorizar a diversidade de manifestações culturais e de incentivar as diferentes formas de expressão dos alunos, tendo como justificativa a busca pela justiça e pela diminuição das desigualdades sociais a partir dos princípios éticos e estéticos apresentados. O governo fica então responsável por providenciar as condições materiais necessárias para que esse trabalho aconteça, sem, contudo, delimitar como o trabalho em sala de aula pode ser feito. No que diz respeito à BNCC, embora o documento apresente sinais de possibilidade de trabalho com textos para desenvolver o posicionamento crítico, entrar em contato com a visão de mundo do outro e expandir as formas de comunicação, aparentemente há no componente curricular Língua Inglesa um foco maior em textos objetivos e “próprios do mundo do trabalho”, enquanto os textos literários devem ser somente apreciados. As narrativas literárias, a subjetividade, aparece nas competências gerais para ensino de linguagens, mas não no ensino de língua inglesa. Assim, o documento parece apontar que existe espaço para trabalho com literatura a partir de um viés exploratório apreciativo, mas não há espaço para o trabalho com a produção dos textos literários por um viés de valorização da cultura já construída, remetendo à visão de literatura hegemônica, conforme debatido por Zappone e Wielewicki (2009).

A segunda pergunta visava investigar os desafios e possibilidades de se trabalhar literatura na aula de línguas estrangeiras. Para responder a essa pergunta, apoio-me principalmente nas descobertas descritas no capítulo 3, em que analiso meu trabalho em campo, que foi dividido em seis temáticas. Essas temáticas me mostram que, se no início eu falei em fio vermelho da pesquisa, hoje em dia é possível perceber que esse fio condutor se amarra

nesses temas que apresentei em forma de perguntas. Acredito que essas perguntas que nomearam os temas que organizam minha análise podem ser consideradas uma síntese das dúvidas de quem ensina línguas estrangeiras e se pergunta sobre o lugar da literatura em suas aulas, considerando-se seus limites e potencialidades. A imagem a seguir ilustra a relação entre essas perguntas e como estas constituem o fio vermelho desta pesquisa:

==



Figura 21 – Fio(s) vermelho(s) da pesquisa.

Fonte: imagem criada pelo autor.

No que diz respeito aos desafios do trabalho com textos literários, é possível apontar a necessidade do professor de ter uma postura crítica frente aos discursos dos alunos e até mesmo frente às perguntas descritas, que podem constituir importante (auto)reflexão para o professor no momento de trabalhar com o texto literário, de modo a promover uma educação de fato crítica, o que exige uma formação em conhecimentos socioculturais e sociais, conforme argumentado por Goodwin (2010). Também discuti as dificuldades em promover avaliações a

partir dos critérios objetivos, o que apontou para a importância de pensar em novas formas de avaliação que sejam colaborativas, dialogadas e negociadas.

Sobre as possibilidades de trabalho com textos literários, constatou-se que a produção de textos literários possibilitou a **criação** de momentos que potencializam a iminência de brechas (DUBOC, 2012) para o trabalho com letramento crítico, dando oportunidade para o professor promover reflexões acerca de valores excludentes e de injustiça que permeavam o discurso dos alunos. A partir de discussões sobre o que poderia ser considerado um texto literário, da leitura de exemplos de novos gêneros que compõem a esfera literária em um paradigma digital e do exercício de escrita de um texto ficcional – no caso aqui descrito, uma troca de mensagens de texto fictícia –, foi possível proporcionar reflexão e crítica quanto às definições hegemônicas e excludentes de literatura, uma postura condizente com uma perspectiva de letramento literário conforme proposto por Zappone (2008).

A partir da reflexão da produção textual ter surgido em decorrência de uma leitura de texto literário que ocorreu na aula de língua portuguesa, é possível argumentar que uma possibilidade de trabalho com textos literários nas aulas de língua estrangeira é dialogar com as aulas de outras línguas, de modo a facilitar a entrada dos textos dessa esfera nas aulas de língua inglesa, atentando-se para a forma como os textos são utilizados de modo a não corroborar práticas que olham para o texto enquanto um motivo para trabalhar gramática ou corroborar a visão de que a língua estrangeira é secundária.

Constatou-se que o uso de textos literários, sobretudo pela perspectiva do paradigma digital, contribui para uma educação linguística em uma perspectiva sociocultural e de construção de significado (*meaning making*). Também se constatou, por fim, que esses textos podem contribuir com uma formação para agência e para que novas narrativas circulem e sejam mais acessíveis, colaborando para uma melhor distribuição de quem fala e é ouvido. Essas constatações não puderam ser ilustradas no trabalho em campo, mas compõem o arcabouço teórico deste trabalho. O quadro a seguir sintetiza a resposta à segunda pergunta da pesquisa:

Trabalho com textos literários na aula de línguas estrangeiras	
Possibilidades	Desafios
<ul style="list-style-type: none"> • Criação de momentos que potencializam a possibilidade de atuação nas brechas, promovendo letramento crítico. • Trabalho de crítica a definições hegemônicas de literatura. • Trabalho em conjunto com outras disciplinas. • Trabalho em uma perspectiva digital e de construção de significado (<i>meaning making</i>). • Formação dos alunos para agência e aumento da pluralidade de narrativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de o professor ter uma postura crítica e formação em conhecimentos socioculturais. • Necessidade de pensar em formas de avaliação que sejam colaborativas, dialogadas e negociadas. • Necessidade de legitimar o lugar da literatura nas aulas de língua estrangeira.

Quanto à escolha de temática e textos literários que fizeram parte do ciclo de atividades do projeto, olhando com criticidade para a pesquisa, é possível perceber que, embora os textos tenham sido muito ricos em termos de multiplicidade cultural; bem variados em suas estéticas e assuntos; e que as atividades tenham permitido desenvolvimento de letramento crítico e multiletramentos, conforme apontado acima, a produção textual foi baseado na leitura do livro **Frankenstein**, que é um dos grandes exemplos do cânone literário europeu.

Quando iniciei a leitura dos textos que embasaram esta pesquisa, a formação do indivíduo para exercício da cidadania e da criticidade por meio da literatura e a literatura como texto humanizador foram aspectos proeminentes e que justificavam a presença da literatura nas aulas de língua inglesa. No entanto, entrando em contato com outros autores, percebi as possibilidades de trabalho em uma perspectiva **decolonial** com o texto literário.

A partir da leitura de autores como Andreotti (2013), Bhambra (2014), De Lissovoy (2010) e Walsh (2012), percebi que poderíamos pensar em um trabalho de letramento crítico a partir de literaturas decoloniais, subalternas e do Sul. Olhando pela perspectiva decolonial, o termo “literatura humanizadora” ganha outro significado que legitima em teoria a importância

deste como ferramenta para desconstruir as heranças coloniais a partir de uma epistemologia propriamente do Sul. Kubota e Miller (2017, p. 3) apontam, de forma intraduzível, que precisamos fazer um esforço “*to brown our curriculum*”. De maneira similar, Ferraz e Mizan (2019, p. 1387) apontam que o projeto da modernidade, no âmbito educacional, serviu como base para a construção da ideia de que o conhecimento pode ser neutro e que o conhecimento científico é a forma de ler a realidade, sem que percebêssemos, porém, que essas “verdades” sendo criadas vinham de um Norte global e tinham “gênero, cor de pele, religião e sexualidade” muito bem definidas.

Sendo assim, os autores argumentam que a pós-modernidade, enquanto modelo de produção de conhecimento nas ciências humanas, busca valorizar a pluralidade de vozes e identidades que não são representadas pelo modelo moderno de produção de conhecimento. Algo similar é discutido por Mizan e Alcantara (2019) que, a partir do conceito de ecologia dos saberes (SOUZA SANTOS, 2011 *apud* MIZAN; ALCANTARA, 2019), argumentam a favor da importância de decolonizarmos a produção de conhecimento, sobretudo na universidade. Ao trabalhar com o livro **Frankenstein**, estou perdendo uma ótima oportunidade exatamente de buscar outras raças, etnias, grupos e perspectivas para compor o repertório literário das aulas e, eventualmente, dos alunos.

Uma das limitações deste trabalho, dessa forma, foi que ele não trouxe contribuições empíricas para essa discussão sobre a importância dos estudos decoloniais para o ensino de língua. No entanto, a ausência é também um dado importante a ser analisado, pois por ela podemos apontar a **falta**. Se buscamos uma decolonização do inglês, de modo a vencer construtos como a centralidade do falante nativo e a legitimação do inglês de países do eixo norte-americano-europeu como a referência do correto, e se queremos reafirmar que o aprendiz do inglês do sul é também um usuário da língua, que falar a língua do outro é uma negociação, e que, portanto, este outro também precisa sair de sua zona de conforto, conforme discutido por Mizan e Alcantara (2019), é preciso **priorizarmos** textos que não sejam pertencentes às estruturas que construíram esses valores que tentamos desconstruir. Dessa forma, estaremos não só contribuindo com a reparação de uma dívida histórica, mas também “desamarrando” nós que ainda nos prendem, e, principalmente, estaremos promovendo um letramento crítico que condiz com o nosso contexto e história.

Conforme apontado na introdução, Wielewicki (2011) argumenta que a formação dos professores ainda não favorece o trabalho com literatura na aula de línguas estrangeiras, uma vez que faltam subsídios para que os professores entendam como atuar com o texto em aula. Dessa forma, acredito que esse trabalho traz importantes contribuições para a formação de

professores, uma vez que não apenas traz um relato de experiência, mas também conceitua as dificuldades e possibilidades que o professor encontrará em aula. Tendo isso em mente, após tantas experiências, termino esta pesquisa com a esperança de que as descobertas (e não descobertas) aqui apresentadas incentivem professores de língua estrangeira (e, quem sabe, de outras disciplinas) a também se aventurarem a descobrir que lugares conseguem encontrar para a literatura em suas práticas.

Referências

- [A CORTINA era azul]. [S. l.]: Memedroid, 2015. Disponível em: <https://pt.memedroid.com/memes/detail/1223619>. Acesso em: 6 jan. 2020.
- [COMIC]. [S. l.] Disponível em: <https://tinyurl.com/vucypnk>. Acesso em: 26 de jan. 2020.
- [FLASH FICTION]. [S. l.]: The inner logophile, 2014. Disponível em: <https://theinnerlogophile.blogspot.com/2014/01/the-6-word-short-story.html>. Acesso em: 26 de jan. 2020.
- [IMAGEM AMBÍGUA]. [S. l.]. 2017. Disponível em: <https://osegredo.com.br/voce-e-observador-o-suficiente-para-encontrar-o-cachorro-escondido-nesta-imagem/>. Acesso em: 26 de jan. 2020.
- [METICULOSIDADE]. [S. l.]: Welcome to room 11, [201-?]. 1 imagem. Disponível em: <https://grade3room11.weebly.com/home/pov-point-of-view-photos-and-writing>. Acesso em: 9 jan. 2020.
- [NARRATIVA criada em comentários do Facebook]. [S. l.]: Meme Center, 2013. Disponível em: <https://www.memecenter.com/fun/964754/epic-comments-are-epic>. Acesso em: 8 jan. 2019.
- [NOTHING COVERED]. [S. l.]. 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/vj6bfsw>. Acesso: 05 de dez. 2019.
- [ROMEO] [S. l.]: The Shakespeare Teacher, 2019. Disponível em: www.shakespeareteacher.com/blog/archives/category/romeo-and-juliet. Acesso em 30 de setembro de 2019.
- [SEIS ou nove?]. [S. l.], Conversation Fanatics: [20--?]. 1 imagem. Disponível em: <https://conversionfanatics.com/empathy-one-powerful-conversion-tools/>. Acesso em: 9 jan. 2020.
- ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, out./dez. 2014.
- ANDREOTTI, V. O. Conhecimento, escolarização, currículo e a vontade de “endireitar” a sociedade através da educação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 215-227, 2013.
- ARCHIVE for the “Romeo and Juliet” Category. **Shakespeare teacher**, [S. l.], 23 abr. 2019. Disponível em: <http://www.shakespeareteacher.com/blog/archives/category/romeo-and-juliet>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- AZZARI, E. F. Ensino de inglês, tecnologias digitais e rupturas. **Revista X**, Curitiba, v. 2, 2015. Texto publicado em: ROCHA; HIBARINO; AZZARI (orgs.). Dossiê Especial: Formação Docente, Tecnologias Digitais e Educação Crítica.
- AZZARI, E. F.; CUSTÓDIO, M. A. Fanfics, Google Docs... a produção textual colaborativa. In: ROJO, Roxane. **Escol@ Concetada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013. p. 73-92.

AZZARI, E. F.; MELLO, R. Olhares sobre a linguagem em redes sociais e suas interfaces com a educação crítica e pluralista. **Texto livre: linguagem e tecnologia**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 94-113, jul.-dez. 2016.

BHAMBRA, G. K. Postcolonial and decolonial dialogues. **Postcolonial Studies**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 115-121, 2014.

BIESTA, G. Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. **Nordisk Pedagogik**, Copenhagen, v. 25, p. 54-66, 2005.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 17 fev. 2017a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela união, em regime de colaboração com municípios, distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: perguntas frequentes**. Brasília, DF, [2017]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/perguntas-frequentes>. Acesso em 27 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 jan. 2020.

BRUNER, J. A construção narrativa da realidade. *Critical Inquiry*, n. 18, v. 1, 1991, p. 1-21. Trad: NETTO, W. F.

BUZATO, Marcelo. O hibridismo na linguagem digital: investigando o trans-. *In*: ALMEIDA, Paulo Roberto; PEREIRA, Cilene Margarete; ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos (orgs.). **Linguagem, discurso e cultura: múltiplos letramentos nas tecnologias digitais, literatura e ensino**. Belo Horizonte: RHJ, 2012. p. 37-54.

CALVINO, Italo. **O castelo dos destinos cruzados**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CANAGARAJAH, A. S. Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistics Review**, Berlin, v. 2, p. 1-28, 2011.

- CANAGARAJAH, A. S.; WURR, A. J. Multilingual Communication and Language Acquisition: New Research Directions. **The Reading Matrix**, [S. l.], v. 11, n. 11, 2011, p. 1-15.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas. *In*: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 15-48.
- CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K.; DELBONI, T. M. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “Capital Humano”. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 481-503, abr./jun. 2017.
- CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002.
- CHUN, C. W.; MORGAN, B. Critical research in English language teaching. *In*: GAO, X. (ed.). **Second Handbook of English Language Teaching**. Cham: Springer, 2019, p. 1-20.
- COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- DE LISSOVOY, N. Decolonial pedagogy and the ethics of the global. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 279-293, 2010.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução: Netz, S. R. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DOWBOR, F. F. Quem educa marca o corpo do outro. CARVALHO, S. L.; LUPPI, D. A. (orgs.). São Paulo: Cortez. 2007.
- DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: novos sentidos para sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 57-80.
- DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular**: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. 258 p. Tese (Doutorado em Letras Modernas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, p. 664-687, 2015.
- DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X**, Curitiba, v. 1, p. 19-32, 2011. Dossiê Especial: Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. JORDÃO (org.).
- DUBOC, A. P. M.; GATTOLIN, S. R. B. Letramentos e línguas estrangeiras: definições, desafios e possibilidades em curso. *In*: FERRARETO, R.; LUCAS, P. O. (orgs.). **Temas e rumos nas pesquisas em Linguística (Aplicada)**: questões empíricas, éticas e práticas. Campinas: Pontes, 2015. Sem paginação.

EYNG, A. *et al.* Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 773-800, out-dez. 2013.

FABRICIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-66.

FERRAZ, D.; MIZAN, S. Visual culture through the looking glass: vision and re-vision of representation through genealogy and cultural translation. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1375-1401, set./dez. 2019.

FERRAZ, D. Novos letramentos e educação de línguas estrangeiras: problematizações e desafios. *In*: STELLA, P. R., CAVALCANTI, I; TAVARES, R; IFA, S. (orgs.). **Transculturalidade e de(s)colonialidade nos estudos em inglês no BraZil**. Maceió: Edufal, 2017, p. 53-83.

FERRAZ, D. Sexualidade, homossexualidade e homofobia: desafios e contribuições das línguas estrangeiras. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE SEXUAL E DIREITOS HUMANOS, 3., 2104. **Anais [...]**, Vitória, 2014.

FESTINO, C. Os avanços tecnológicos: o fim da literatura? *In*: TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. (orgs.). **Novos letramentos em terra de Paulo Freire**. São Paulo: Pontes, 2014. p. 89-100.

FORTES, O. B. S. **Neoliberalismo e a educação contemporânea**: professores de inglês entre a criticidade, a neutralidade e a censura. 2019. Dissertação (Mestrado em 2019) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

GEE, J. P. A situated sociocultural approach to literacy and technology. *In*: BAKER, E. A.; LEU, D. J. **The new literacies**: multiple perspectives on research and practice. New York: Guilford Press, 2010. p. 165-193.

GEE, J. P. **Situated Language and Learning**: a critique of traditional schooling. New York: Routledge, 2004. *E-book*.

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures**: selected essays by Clifford Geertz. New - York: Basic Books, 1973.

GOODWIN, A, L. Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. **Teaching Education**, [S. l.], v. 21, n. 1, 19-32, 2010.

HALL, S. **Representation**: cultural representations and signifying practices. Milton Keynes: The Open University, 1997.

JACKSON, H. J. **Marginalia**: readers writing in books. New Heaven: Yale University Press, 2001. p. 81-100.

JANKS, H. **Literacy and power**. New York and London: Routledge, 2010.

- JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (orgs.) *Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Fontes Editores, 2013. p. 69-90.
- KNOBEL, M.; KALMAN, J.; Teacher learning, digital technologies and new literacies. *In*: KNOBEL, M.; KALMAN, J. (org.). **New literacies and teacher learning: professional development and the digital turn**. New York: Peter Lang Publishing, 2016. p. 1-20.
- KUBOTA, R. Critical Multiculturalism and second language education. *In*: NORTON, B.; TOOHEY, K. (orgs.). **Critical Pedagogy and Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 30-52.
- KUBOTA, R.; MILLER, E. R. Re-examining and re-envisioning criticality in language studies: theories and praxis. **Critical Inquiry in Language Studies**, [S. l.], p. 1-29. 2017.
- KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. *In*: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W. A.; HU, G.; MCKAY, S. L. (eds.). **Teaching English as an International Language: Principles and Practices**. New York: Routledge, 2012. p. 9-27.
- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: from method to postmethod**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies*. 3rd ed. New York: Open University Press, 2011.
- LEXICO. **Literature**. [S. l.]: Oxford Dictionary, [201-?]. Definição de termo em dicionário. Disponível em: <https://www.lexico.com/en/definition/literature>. Acesso em: 8 jan. 2020.
- LOPES, L. P. M. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguística aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.
- LOURENÇO, D. D. S. **Entre instituições de ensino e o mercado de consumo: a leitura de narrativas em língua inglesa por adolescentes brasileiros**. 2012. 173 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.
- LYONS, M. A história da leitura de Gutenberg a Bill Gates. *In*: LYONS, Martyn; LEAHY, Cyana (eds.). **A palavra impressa**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999. p. 7-22.
- MAIA, J. O. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. *In*: ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. *In*: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (eds.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. BristolUSA: Multilingual Matters, 2007, p. 1-41.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (orgs.). **formação de**

professores de línguas: ampliando perspectivas. São Paulo: Paco Editorial, 2011a. p. 128-140.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Professores de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (orgs.). **Formação desformatada:** práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011b. p. 279-303.

MIZAN, S.; ALCANTARA, Y. B. Ecologia de saberes na formação de professores de língua: o uso das novas tecnologias nas zonas de contato entre ensino básico e superior. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 8, n. 3, p. 170-199, set. 2019.

MONTE MÓR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a “diferença”. **Polifonia**, Cuiabá, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan.-jul., 2014.

MONTE MÓR, W. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. **Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras**, Carrera, n. 2, dez. 2008.

MONTE MÓR, W. Letramento crítico e formação de professores. In: SEMINÁRIO LETRAMENTOS TRANSNACIONAIS BRASIL-CANADÁ, 2012, Sergipe. **Anais [...]**. Sergipe, Universidade Federal de Sergipe, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FvqnevHDRMk>. Acesso em: 19 dez. 2019.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez. 1994.

MOTA, F. Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. **Fólio: Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 1, p. 101-111, jan-jun. 2010.

PACHECO, J. A. **Currículo:** entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 383-400, maio-ago. 2009.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PENNYCOOK, A; PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V. Reflections on critical applied linguistics: a conversation with Alastair Pennycook. **Signótica**, Goiânia, v. 28, n. 2, jul/dez, 2016, p. 613-632, 2016.

PINHEIRO, M. S.; ARAÚJO, A. D. O letramento crítico-literário a partir da obra El Túnel de Ernesto Sabato nas aulas de espanhol como língua estrangeira. **Interletras**, Dourados, v. 5, n. 23, p. 1-15, mar./set. 2016.

PRETTO, N.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Além das redes de colaboração:** internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-84.

PRIETO, L. C. M. **Multiletramentos e (re)inclusão social:** convergências entre o cânone shakespeariano e a telenovela na formação crítica do leitor da terceira idade via tradução. 2013. 170 p. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013

PRIMO, A. Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. In: PRETTO, Nelson de Luca; SILVEIRA,

Sérgio Amadeu da. **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 51-68.

ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin. In: ROJO, R. (org.). **Escol@conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, C. M. **O ensino de literatura na escola regular como brecha para o letramento crítico**. 2015. 164 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SAUL, A. M. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 9-34, jan.-mar. 2016.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3 p. 2064-2080, out./dez. 2014.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

SHELLEY, M. W. **Frankenstein**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

SHEP, S. Books in global Perspective. In: HOWSAM, Leslie (ed.). **The Cambridge companion to the History of books**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 53-72.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. p. 31-42.

SOARES, A. L. C.; ZAIDAN, J. C. S. M. O estado da arte da Linguística Aplicada Crítica no Brasil: um diagnóstico das pesquisas de LAC publicadas em periódicos. International Congress of Critical Applied Linguistics, Brasília, Brasil, 2015.

SOUZA, E. P.; MACHADO, K. T. A leitura escolar: o despertar de novos leitores. **Caletroscópio**, Mariana, v. 5, n. 9, jul.-dez. 2017.

STREET, B. New literacies, new times: developments in literacy studies. In: STREET, B. V.; HORNBERGER, N. H. (eds.). **Encyclopedia of Language and Education**. 2nd. ed. v. 2: Literacy, 2008. p. 3-14.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical Approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York, v. 5, n. 2, p.77 – 91, 2003.

TEDESCHI, Bob. Imaginary Chats and Texts When a Quick Getaway Is in Order. **The New York Times**, New York, 31 mar. 2010. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2010/04/01/technology/personaltech/01smart.html>. Acesso em: 20 jan. 2020.

THE DOUGLAS FIR GROUP. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. **The Modern Language Journal**, [S. l.], v. 100, n. 51, p. 19-47, 2016.

THE NEW LONDON GROUP. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

TODD, S. Promoting a Just Education: Dilemmas of rights, freedom and justice. *Educational Philosophy and Theory*, v. 39, n. 6, 2007, 592-603.

VIEIRA, A. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhos e labirintos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, maio/ago., 2008.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WIELEWICKI, V. H. G. Letramento literário e avaliação: empalhando a borboleta? *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literatura*, n. X, v. 1, p. 48-58, 2011.

YOUNG, Holly. The digital language divide: how does the language you speak shape your experience of the internet? **The Guardian**, London, [2015?]. Disponível em: <http://labs.theguardian.com/digital-language-divide/>. Acesso em: 8 jan. 2020.

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

ZAPPONE, M. H. Y.; WIELEWICKI, V. H. G. Afinal, o que é literatura? *In*: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (orgs.). **Teoria literária: abordagens histórias e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá, Eduem: 2009.

ZUENGLER, J.; MILLER, E. R. Cognitive and sociocultural perspectives: two parallel SLA worlds? **TESOL Quarterly**, [S., l.], v. 40, n. 1, p. 35-58, 2006.

ANEXO 1 TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Linguagens, Letramentos e Políticas Educacionais: Desafios da Contemporaneidade**” coordenada pela professora Ana Paula Martinez Duboc, da Universidade de São Paulo (USP).

A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Educação da USP (FEUSP), objetiva contribuir para a produção e difusão de conhecimento sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, com ênfase para o mapeamento dos conceitos de agência e crítica nas políticas educacionais brasileiras em curso, incluindo documentos reguladores da Educação Básica, materiais didáticos e programas de formação docente, seja esta inicial ou continuada.

Para alcançarmos nossos objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, nos permita, quando aplicável, observar algumas de suas aulas, a critério do seu professor, no decorrer do semestre. Precisaremos também que você disponibilize, por meio de seu professor, parte do material utilizado com você em sala de aula, incluindo narrativas, relatos, planos de aula, avaliações e outras produções de sua autoria. Ao longo da pesquisa, também poderão ser realizadas entrevistas e aplicados questionários. Reiteramos a garantia de total anonimato sobre você e suas produções.

Você não é obrigado a participar da pesquisa, e o fato de você compartilhar (ou não) conosco suas percepções e produções não terá influência na sua avaliação da referida disciplina. Assim, sua participação é voluntária e não influencia seu desempenho acadêmico. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado, garantindo, assim, o anonimato de todos os participantes.

Ao participar desse estudo exploratório, suas contribuições serão fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa, fomentando a produção científica no campo dos estudos sobre linguagem e educação linguística.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Ana Paula Martinez Duboc, na Faculdade de Educação da USP, localizada na Avenida da Universidade, 308, Cidade Universitária, no telefone: (11) 3091-8302, ou por e-mail: anaduboc@usp.br. Assim, se você se sentir suficientemente

esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Eu, [seu nome] _____,
confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

São Paulo, ____ de _____ de 2018..

Assinatura do(a) aluno(a)



Ana Paula Martinez Duboc (pesquisadora responsável)

ANEXO 2: CARTA AO COLÉGIO

São Paulo, 20 de março de 2018.

À Direção e Coordenação do XXXXXXXXXX

Ref.: permissão para realização de pesquisa acadêmica

Prezados Senhores,

Venho por meio desta solicitar, gentilmente, a permissão para a realização de uma pesquisa acadêmica, em nível de Mestrado, realizada pelo aluno Danilo Solera, sob minha orientação, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP. Partindo do caráter humanizador da literatura, sua pesquisa versa sobre o desenvolvimento de letramento literário em aulas de inglês na educação básica e visa promover atividades literárias em colaboração com o professor responsável por essa disciplina. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza colaborativa e dialógica, em que tanto o aluno-pesquisador quanto o professor que por ventura possa acolhê-lo constroem, conjuntamente, novos saberes pedagógicos. Para tanto, a pesquisa envolveria um trabalho de campo, por meio do qual o aluno-pesquisador acompanharia as aulas do professor-colaborador, podendo, na medida do possível, realizar a aplicação de questionários e entrevistas com o mesmo e com alunos.

Caso a proposta venha a ser acatada pela equipe pedagógica, reitero que o trabalho cumpre rigorosamente os critérios estabelecidos pela ética em pesquisas, comprometendo-se a preservar integralmente a identidade do colégio, do professor-colaborador e dos alunos que eventualmente venham participar do estudo. Para tanto, encaminho cópia do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para sua apreciação.

A parceria entre universidade e escola constitui um caminho frutífero para a compreensão de nossas ações pedagógicas e o encaminhamento de práticas com vistas à formação de cidadãos críticos,

protagonistas e éticos. Faço votos de que possamos estabelecer essa colaboração, pautada no respeito mútuo e na legitimidade de nossos saberes, e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Na oportunidade, manifesto votos de estima e consideração.

A handwritten signature in purple ink, appearing to read 'Ana Paula Martinez Duboc', written in a cursive style.

Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc

Departamento de Metodologia e Educação Comparada (EDM)

ANEXO 3 – Ficha de exercícios 1

Colégio Santa Clara



Disciplina: Inglês

Professora: **Olívia Fortes**

Aluno: Diego Martins

8º ano C Nº 9

São Paulo, 3 de agosto de 2018

Text and literary genres

Mark the types of texts that you...

	...consider to be literature	...read regularly	...write
Short stories	()	(X)	()
Poetry	()	(X)	()
Comic books	()	(X)	()
Fanfics	()	(X)	()
Theater plays	(X)	()	()
Fables	()	(X)	()
Lyrics	(X)	()	()
Novels	()	(X)	()
Text messages	()	()	(X)
Cyberpoetry	()	(X)	()
Fairy tales	(X)	()	(X)
Flash fiction	()	(X)	()
Twitter fiction	()	(X)	()
Memes	(X)	()	()
Comments (on Facebook, Instagram, Youtube)	()	()	(X)

★ If you don't know some of the vocabulary, **go online** and find a definition or an example for these types of texts. ★

Complete the table below with the types of text you read or write, in English or Portuguese:

	In Portuguese	In English
Types of texts you read...	Memes Text messages	Comments Memes Text messages
Types of texts you write...	Short stories Memes	Fairy tales

ANEXO 4 – Ficha de exercícios 2

Mark the types of texts that **your group**...

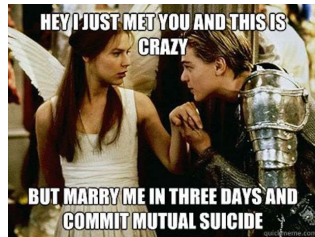
	...considers to be literature
Short stories	()
Poetry	()
Comic books	()
Fanfics	()
Theater plays	()
Fables	()
Lyrics	()
Novels	()
Text messages	()
Cyberpoetry	()
Fairy tales	()
Flash fiction	()
Twitter fiction	()

★Discuss your own opinions and try to reach an agreement on what the groups considers to be examples of literary genres.★

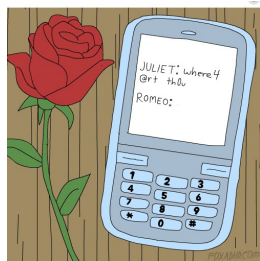
ANEXO 5 – Apresentação de slides da aula 1

August 9th, 2018.

- Discussion about handout 1
 - Literary genres
 - What is literature?
- Homework: Finish handout 2. You will need a(n online) dictionary.



What if Romeo and Juliet had access to current technology?



If Romeo and Juliet had cellphones...



Group discussion

- Make groups of 5 students. Groups **must** include at least one boy or one girl.
- Read and analyse the types of texts in the handout and decide which ones **the group** considers to be literature. The group must elaborate **arguments** to justify their decisions.



Lyrics

Blackbird singing
in the dead of night
Take these
broken wings
and learn to fly
All
your
life
You were only waiting
for this moment
to
arise.

The Beatles

by-purje-48466.blogspot.com



Meme



Poetry

Let America Be America Again

Langston Hughes, 1902 - 1967

Let America be America again.
Let it be the dream it used to be.
Let it be the pioneers on the plain
Seeking a home where he himself is free.

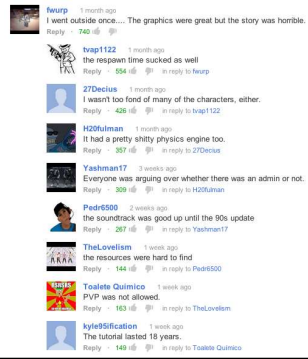
(America never was America to me.)

Let America be the dream the dreamers dreamed—
Let it be that great strong land of love
Where never kings connive nor tyrants scheme
That any man be crushed by one above.

(It never was America to me.)



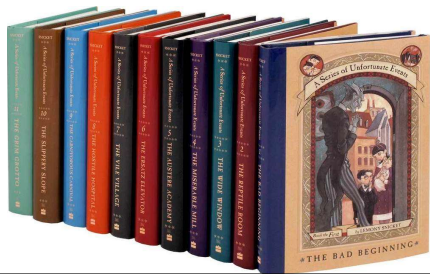
Comments



Fairy tale



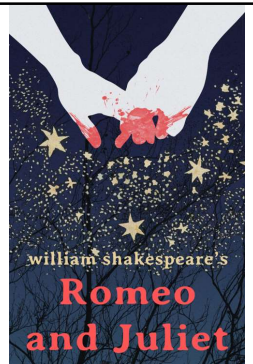
Novels



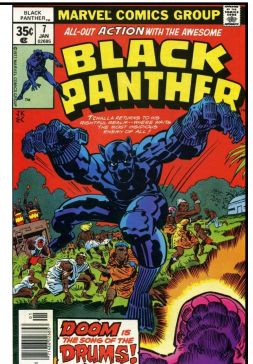
Twitter fiction



Theater play



Comic book



Text message



Flash fiction

Gratitude by Andrew E. Hunt

The street lights were a warm welcome from the oncoming chill of darkness. The park bench's curvature felt familiar under his tired old spine. The wool blanket from the Salvation Army was comfortable around his shoulders and the pair of shoes he'd found in the dumpster today fit perfectly. God, he thought, isn't life grand.

What would be a good definition of literature?



lit·er·a·ture

/ˈlɪdəˌrɛʃər, ˈlɪdəˌrɛ, ˌtʃooːr/

noun

written works, especially those considered of superior or lasting artistic merit.

"a great work of literature"

synonyms: written works, writings, writing, creative writing, literary texts, compositions; *informal lit* "English literature"

• books and writings published on a particular subject.

"the literature on environmental epidemiology"

synonyms: publications, published writings, texts, reports, studies

"the literature on prototype theory"

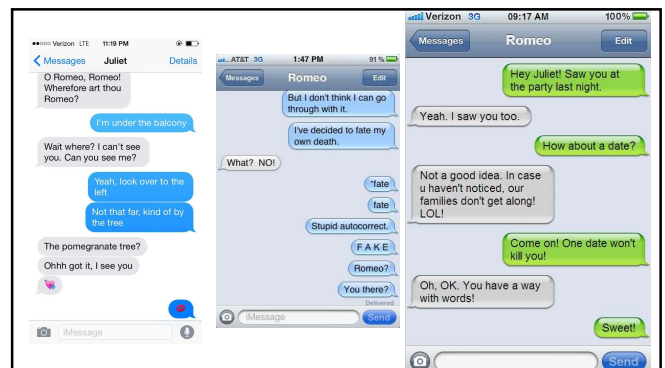
• leaflets and other printed matter used to advertise products or give advice.

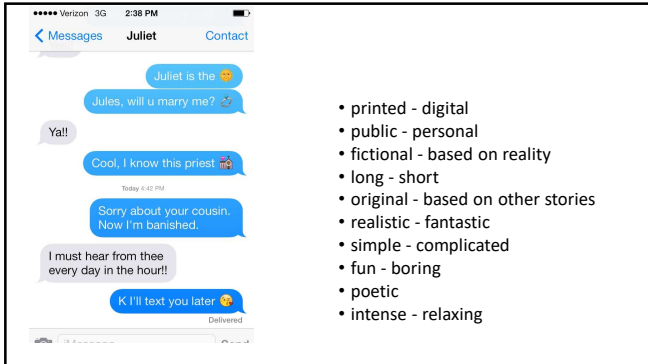
synonyms: printed matter, brochures, leaflets, pamphlets, circulars, flyers, handouts, handbills,

bulletins, fact sheets, publicity, propaganda, notices

"election literature"

Literature can be...





ANEXO 6 – Ficha de exercícios 3

Colégio Santa Clara

Disciplina: Inglês

Professora: **Olívia Fortes**

Aluno: Eduardo 8º ano C Nº 10

Aluno: Vinicius Bomilio 8º ano C Nº 30

Aluno: Bruno and André 8º ano C Nº 2, 6

São Paulo, 10 de August de 2018



Reading literature

You chose text number: 1

Your group

Your friends' group

Your group	Your friends' group
<p>1. What is your interpretation of the story?</p> <p>The image show us and superhero that save a woman that was working but "it was ^{and} history that the father was talken to him son.</p>	<p>What is their interpretation of the story?</p> <p>They think that the father was sitting in the woman.</p>
<p>2. What elements in the story justify your interpretation?</p> <p>In the same time that the father was talking the history for him son</p>	<p>3. What elements in the story justify their interpretation?</p> <p>They justify with the argument that they are using the mother like an oca</p>



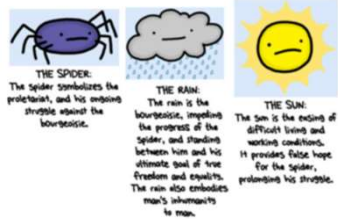
ANEXO 7 – Apresentação de slides da aula 2

August 10th, 2018.

The Itsy Bitsy Spider: An Analysis.

- Handout 2
 - Analysing literary texts
 - Comparing points of view

- Homework: Student's Book, p.85, exercises 1 and 2.



"For sale:
Baby shoes. Never worn."

Flash fiction

"For sale:
Baby shoes. Never worn."



Comic



Harry Potter had an epiphany.

It was really a very simple one, actually. Once he'd inflated his Aunt Marge in the first week after school let out he'd fled to the Leaky Cauldron and met Minister Fudge, then he'd been told that a very dangerous criminal was on the loose, and after him.

But they hadn't told him very much, only that he was in danger.

While wandering Diagon Alley the next day and passing by the bookshop, the most wonderful idea had come to Harry, and he had popped in to buy a book on Sirius Black to find out more about this dangerous criminal, to know more so he could better avoid him.

The kind clerk had directed him to the wizarding biographies section, and there, two shelves down from all of the books on Lockhart, was a whole shelf devoted entirely to Harry...

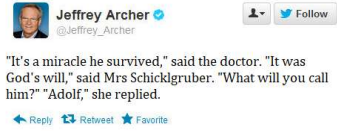
... and his family

Fanfic

Harry Potter had an epiphany. It was really a very simple one, actually. Once he'd inflated his Aunt Marge in the first week after school let out he'd fled to the Leaky Cauldron and met Minister Fudge, then he'd been told that a very dangerous criminal was on the loose, and after him.

But they hadn't told him very much, only that he was in danger. While wandering Diagon Alley the next day and passing by the bookshop, the most wonderful idea had come to Harry, and he had popped in to buy a book on Sirius Black to find out more about this dangerous criminal, to know more so he could better avoid him.

The kind clerk had directed him to the wizarding biographies section, and there, two shelves down from all of the books on Lockhart, was a whole shelf devoted entirely to Harry...
... and his family



Twitter fiction



*Hey! Mr. Tambourine man, play a song for me
I'm not sleepy and there is no place I'm going to
Hey! Mr. Tambourine man, play a song for me
In the jingle jangle morning I'll come following you*

*Though I know that evening's empire has
returned into sand
Vanished from my hand
Left me blindly here to stand but still not
sleeping
My weariness amazes me, I'm branded on my
feet
I have no one to meet
And the ancient empty street's too dead for
dreaming
Hey! Mr. Tambourine man, play a song for me*

*Hey! Mr. Tambourine man, play a song for me
In the jingle jangle morning I'll come following you
Take me on a trip upon your magic swirling ship
My senses have been stripped
My hands can't feel to grip
My toes too numb to step
Wait only for my boot heels to be wandering
I'm ready to go anywhere, I'm ready far to fade
Into my own parade
Cast your dancing spell my way, I promise to go under it*

Lyrics

*Hey! Mr. Tambourine man, play a song for me
I'm not sleepy and there is no place I'm going to
Hey! Mr. Tambourine man, play a song for me
In the jingle jangle morning I'll come following you*

*Though I know that evening's empire has
returned into sand
Vanished from my hand
Left me blindly here to stand but still not
sleeping
My weariness amazes me, I'm branded on my
feet
I have no one to meet
And the ancient empty street's too dead for
dreaming
Hey! Mr. Tambourine man, play a song for me*

*Hey! Mr. Tambourine man, play a song for me
In the jingle jangle morning I'll come following you
Take me on a trip upon your magic swirling ship
My senses have been stripped
My hands can't feel to grip
My toes too numb to step
Wait only for my boot heels to be wandering
I'm ready to go anywhere, I'm ready far to fade
Into my own parade
Cast your dancing spell my way, I promise to go under it*



Text message



"For sale:
Baby shoes. Never worn."

"For sale:
Baby shoes. Never worn."

FOR SALE

1971 Division 7 Super Stock Champion, fresh motor, rear end and best parts money can buy. Best time 10.66 129.47. Set up to run SS/C.

PRICED TO SELL. \$2495.00

Contact: Tom Kiefer (213) 345-9700
Jim Johnson (213) 994-2477



Jeffrey Archer @Jeffrey_Archer

"It's a miracle he survived," said the doctor. "It was God's will," said Mrs Schicklgruber. "What will you call him?" "Adolf," she replied.

Reply Retweet Favorite



william shakespeare's
Romeo and Juliet

Theater play



william shakespeare's
Romeo and Juliet

Gratitude by Andrew E. Hunt

The street lights were a warm welcome from the oncoming chill of darkness. The park bench's curvature felt familiar under his tired old spine. The wool blanket from the Salvation Army was comfortable around his shoulders and the pair of shoes he'd found in the dumpster today fit perfectly.

God, he thought, isn't life grand.

Flash fiction


Gratitude by Andrew E. Hunt

The street lights were a warm welcome from the oncoming chill of darkness. The park bench's curvature felt familiar under his tired old spine. The wool blanket from the Salvation Army was comfortable around his shoulders and the pair of shoes he'd found in the dumpster today fit perfectly.

God, he thought, isn't life grand.

Blackbird singing
in the dead of night
Take these
broken wings
and learn to fly
All
your
life
You were only waiting
for this moment
to
arise.


The Beatles



Lyrics

Blackbird singing
in the dead of night
Take these
broken wings
and learn to fly
All
your
life
You were only waiting
for this moment
to
arise.

The Beatles



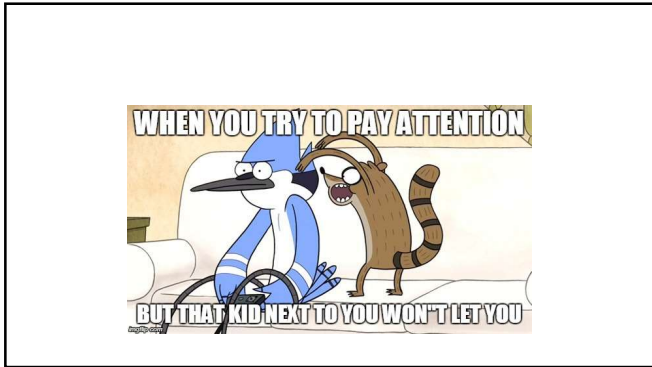


The screenshot shows a text message conversation. The sender says: "But I don't think I can go through with it.", "I've decided to fate my own death.", "What? NO!". The receiver replies: "fate", "fate", "Stupid autocorrect.", "FAKE", "Romeo?", "You there?".

Text message



The screenshot shows a text message conversation. The sender says: "But I don't think I can go through with it.", "I've decided to fate my own death.", "What? NO!". The receiver replies: "fate", "fate", "Stupid autocorrect.", "FAKE", "Romeo?", "You there?".



Let America Be America Again

Langston Hughes, 1902 - 1967

Let America be America again.
 Let it be the dream it used to be.
 Let it be the pioneer on the plain
 Seeking a home where he himself is free.

(America never was America to me.)

Let America be the dream the dreamers dreamed—
 Let it be that great strong land of love
 Where never kings conceive nor tyrants scheme
 That any man be crushed by one above.

(It never was America to me.)

Poetry

Let America Be America Again

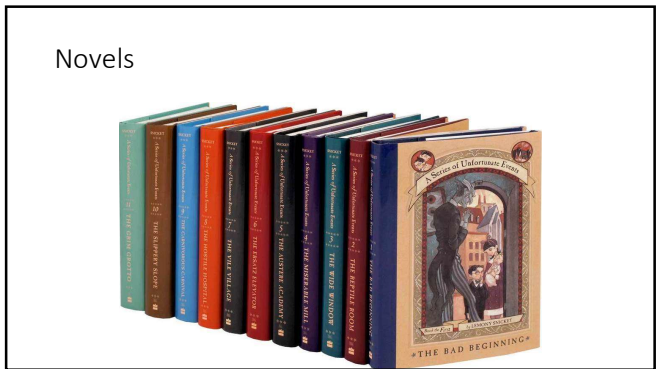
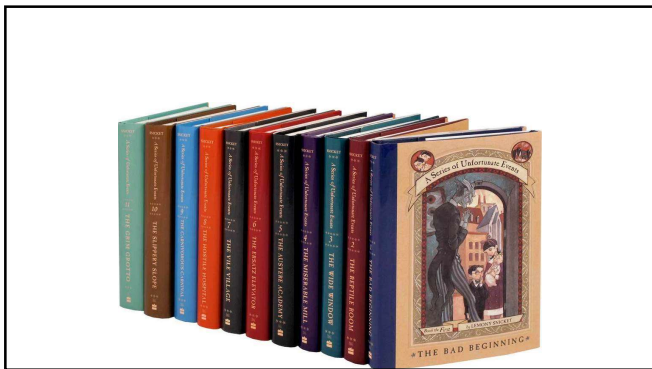
Langston Hughes, 1902 - 1967

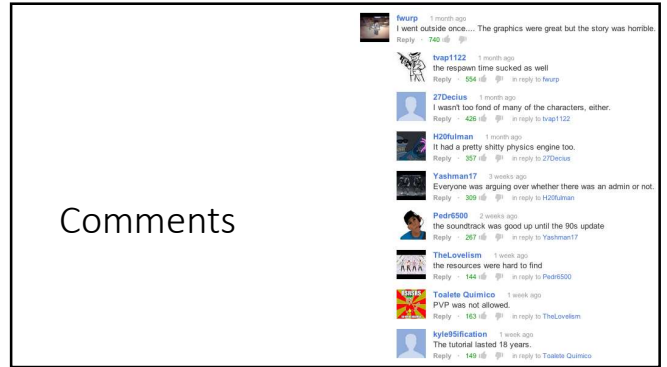
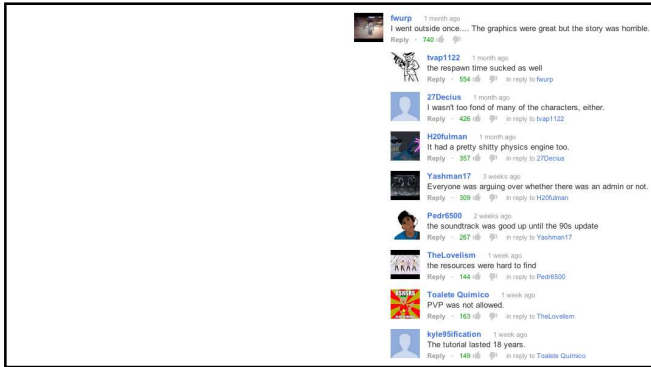
Let America be America again.
 Let it be the dream it used to be.
 Let it be the pioneer on the plain
 Seeking a home where he himself is free.

(America never was America to me.)

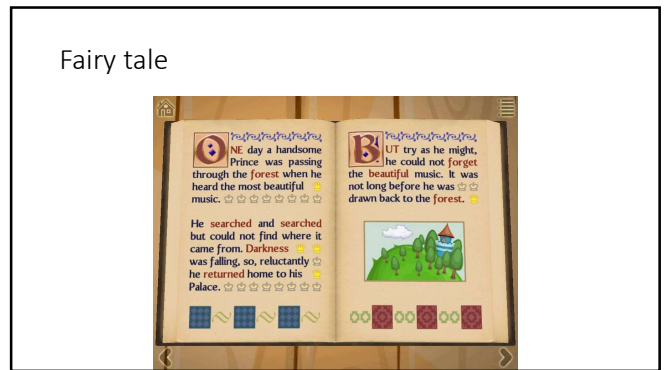
Let America be the dream the dreamers dreamed—
 Let it be that great strong land of love
 Where never kings conceive nor tyrants scheme
 That any man be crushed by one above.

(It never was America to me.)





Comments

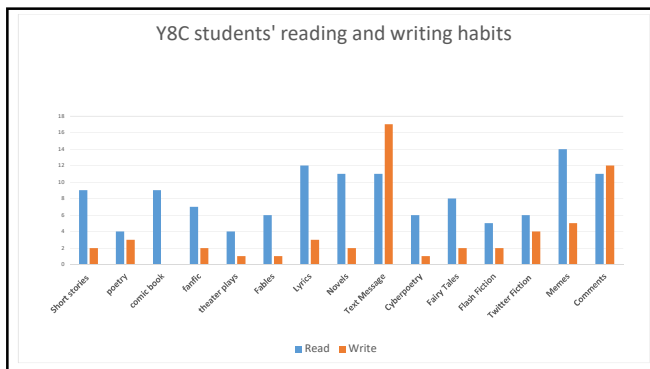
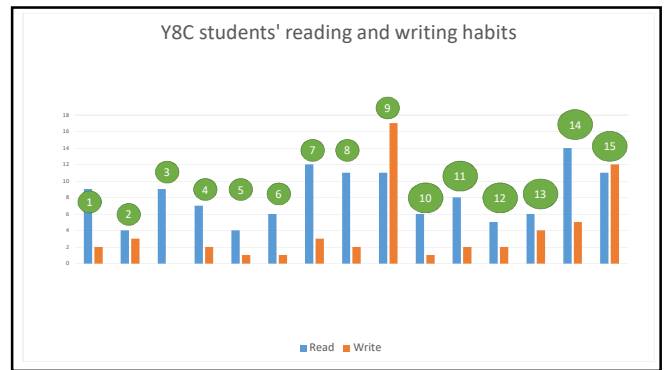
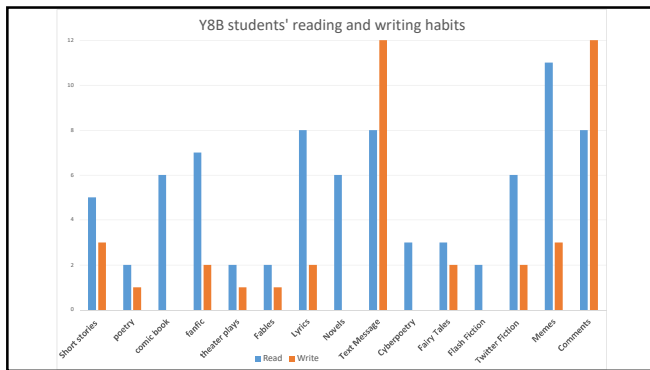
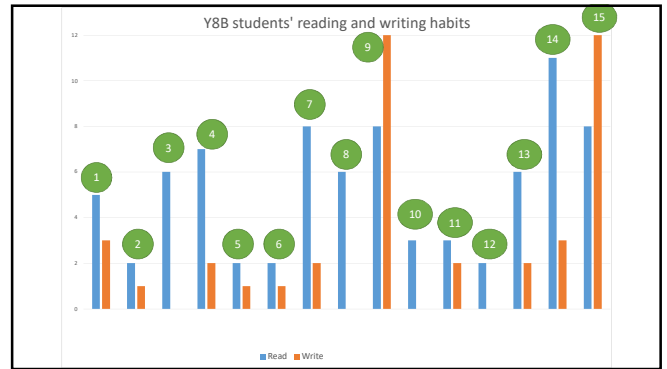


Fairy tale

ANEXO 8 – Apresentação de slides da aula 3

August 21st, 2018.

- Research results
- Ambiguous images: how our point of view influences our perception
- Homework: Self reflection



Jeffrey Archer
@Jeffrey_Archer

Follow


"It's a miracle he survived," said the doctor. "It was God's will," said Mrs Schickgruber. "What will you call him?" "Adolf," she replied.

Reply Retweet Favorite

The miracle that happened was the birth of a child. However, this child was Adolf Hitler.


The mother called the baby "Adolf" because of Hitler. She was being ironic, so she is a nazi.

The doctor said it was God's miracle that Hitler survived, but he did everything God said was wrong.



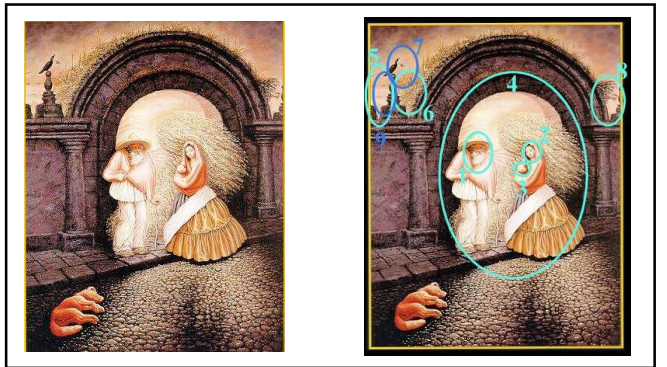
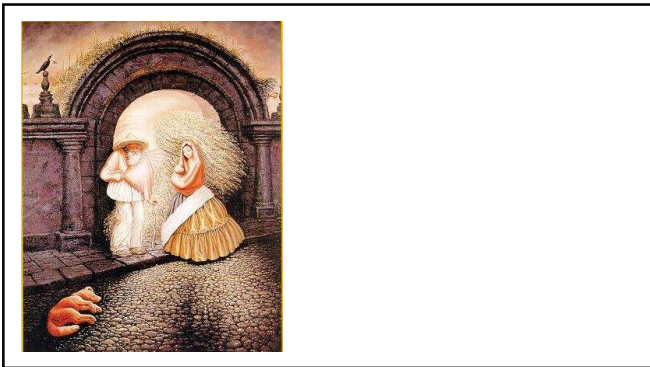
What can you see in your pictures?

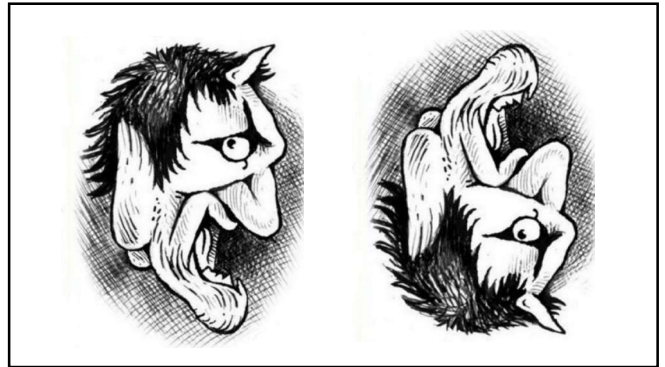
- In pairs and trios, analyse the images you receive



What can you see in your pictures?

- In pairs and trios, analyse the images you receive
- Share your impressions with another pair or trio





Think
about the question

Pair
with your partner

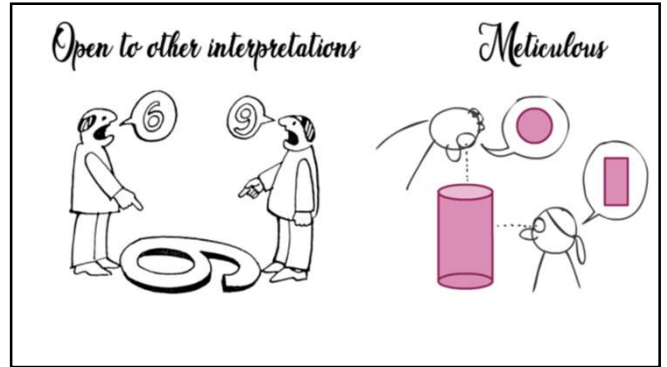
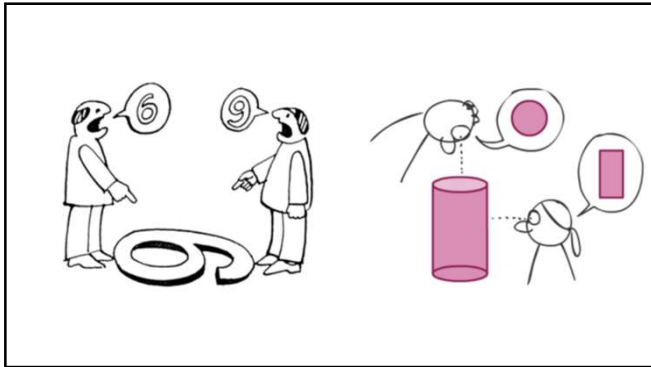
Share
your ideas with others

What do these have in common?

The miracle that happened was the birth of a child. However, this child was Adolf Hitler.

The doctor said it was God's miracle that Hitler survived, but he did everything God said was wrong.

The mother called the baby "Adolf" because of Hitler. She was being ironic, so she is a nazi.



Jeffrey Archer @jeffrey_archer

"It's a miracle he survived," said the doctor. "It was God's will," said Mrs Schicklgruber. "What will you call him?" "Adolf," she replied.

Reply Retweet Favorite

The miracle that happened was the birth of a child. However, this child was Adolf Hitler.

The mother called the baby "Adolf" because of Hitler. She was being ironic, so she is a nazi.

The doctor said it was God's miracle that Hitler survived, but he did everything God said was wrong.

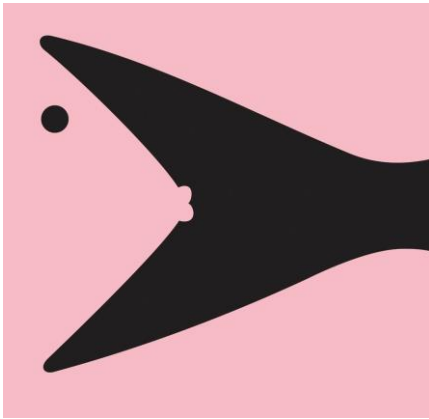
Maria Schicklgruber

From Wikipedia, the free encyclopedia

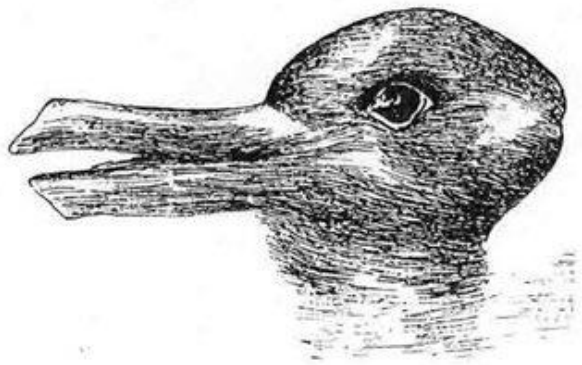
Maria Anna Schicklgruber (15 April 1795 – 7 January 1847) was the mother of **Alois Hitler**, and the paternal grandmother of **Adolf Hitler**.

Contents [hide]	Maria Schicklgruber
1 Family	Born Maria Anna Schicklgruber 15 April 1795 Stones, Waidviertel, Archduchy of Austria
2 The birth of Alois.	Died 7 January 1847 (aged 51) Klein-Motten, Austrian Empire
3 Death and gravesite	Nationality Austrian
4 Relatives	Children Alois Hitler
5 See also	Relatives Adolf Hitler (grandson)
6 References	
7 Other reading	

ANEXO 9 – Imagens ambíguas utilizadas em exercício



Fonte: <http://en1gm4t1c4.blogspot.com/2014/02/>. Acesso em 27 de jan. 2020.



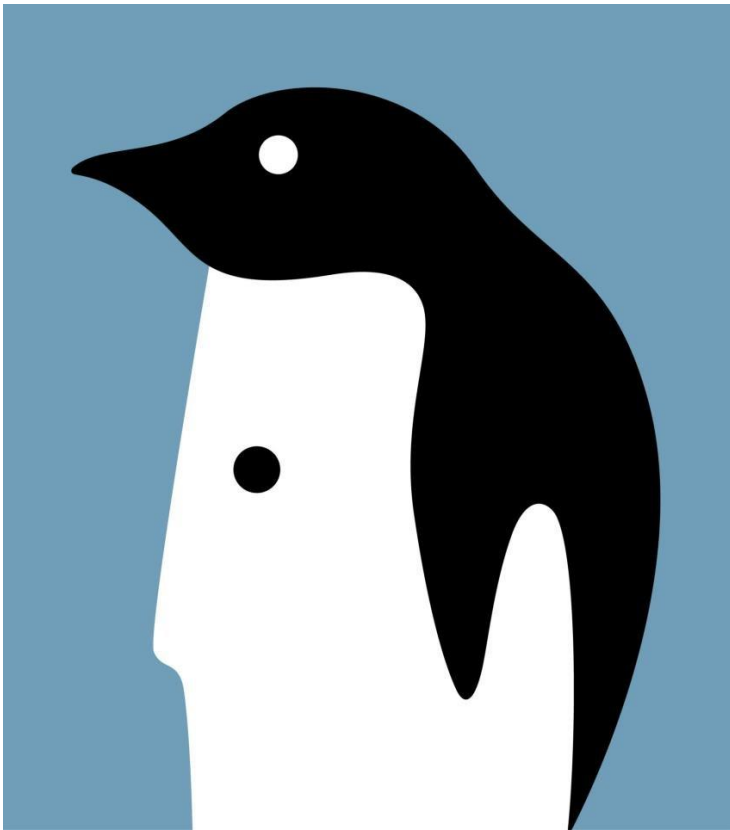
Fonte: <https://twitter.com/RealMikeRother/status/1125001711536492544>. Acesso em 27 de jan. 2020.



Fonte: <https://www.periodistadigital.com/cultura/religion/20120313/sexismo-linguistico-religion-noticia-689400490301/>. Acesso em 27 de jan. 2020.



Fonte: <https://twitter.com/debmashekhxa/status/968382855721218048>. Acesso em 27 de jan. 2020.



Fonte: <https://steemkr.com/art/@ajk7/it-s-been-a-good-few-years-since>. Acesso em 27 de jan. 2020.

ANEXO 10 – Ficha de exercícios 4

Colégio Santa Clara



Disciplina: **Inglês**

Professora: **Olívia Fortes**

Aluno: _____ 8º ano ____ Nº ____

Aluno: _____ 8º ano ____ Nº ____

Aluno: _____ 8º ano ____ Nº ____

São Paulo, ____ de _____ de 2018



Write a conversation between two characters from a famous story using text messages.

Feedback

Student:Y8.....Number.....

Student:Y8.....Number.....

Student:Y8.....Number.....

Who are the characters in the dialog?.....

.....

Is the story clear?.....

.....

What's the context of the conversation?.....

.....

Does the story fit the space well?.....

.....

How is this story different from the original?.....

.....

.....

Can you recognize the characters' personality in their messages? How?.....

.....

.....

Suggestions:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO 11 – Apresentação de slides da aula 4

August 23rd, 2018.

- Text messages: uses and problems
- Writing fiction
- Homework: Finish feedback sheet



What do you use text messages for?

- Make plans with a friend
 - Get directions
 - Ask for help
- Share information

What problems can arise from communicating through text messages?

- Connection problems
 - Typos
 - Autocorrect
- Misunderstanding tone

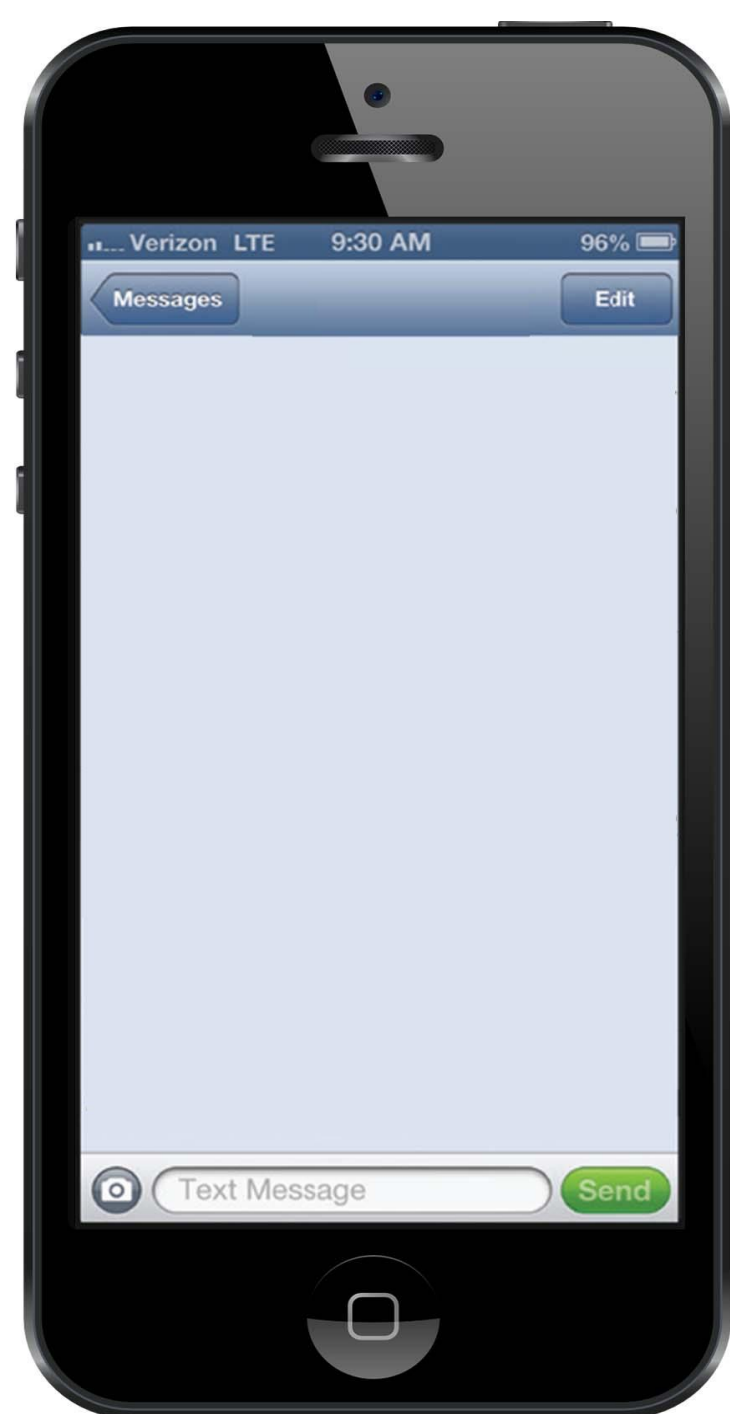


Write a conversation between 2 characters from a famous story using text messages.

Decide on:

- Characters
 - Romeo and Juliet
 - Harry Potter and Hermione
 - Cinderella and the Prince
- A situation
 - Making plans
 - Getting directions
 - Sharing info
- You may want to include a common text message problem
 - Connection problems
 - Typos
 - Autocorrect
 - Misunderstanding tone

★Pay attention to★
Space
Character's personality
Story
Tone



ANEXO 12 – Ficha de exercícios 5

Colégio Santa Clara



Disciplina: **Inglês**

Professora: **Olívia Fortes**

Aluno: _____ 8º ano ____ Nº ____

Aluno: _____ 8º ano ____ Nº ____

Aluno: _____ 8º ano ____ Nº ____

São Paulo, _____ de _____ de 2018

FRANKENSTEIN



Write a conversation between two characters in Mary Shelley's Frankenstein.

You can reimagine a scene in the original story or create a new one.

Make sure the story is clear, can fit the space and the characters' personalities show.

Later, rewrite the dialogue in your own cellphone or in ifaketextmessage.com

Send me the image with the final result:
olibsfortes@gmail.com

ANEXO 13 – Apresentação de slides da aula 5

August 31st, 2018.

- Reading feedback
- Writing text messages for Frankenstein
- Homework: reviewing your texts and writing a second version



If Romeo and Juliet had cellphones...

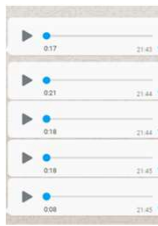


What resources do we use in text messages, aside from written texts?

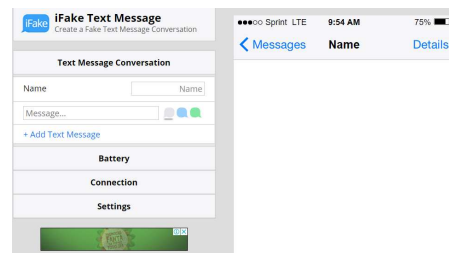
What resources do we use in text messages, aside from written texts?



What resources do we use in text messages, aside from written texts?



<https://ifaketextmessage.com/>



ios.foxsash.com



Write a conversation between 2 characters from Frankenstein using text messages.

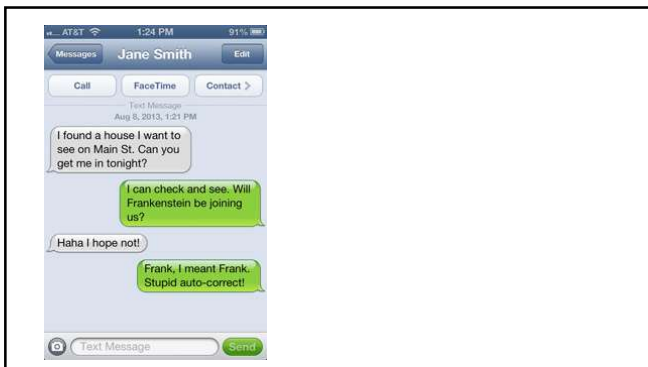


Decide on:

- Characters
 - Victor Frankenstein
 - The Creature
 - Elizabeth Lavenza
 - Justine Moritz
- You may want to include a common text message problem
 - Connection problems
 - Typos
 - Autocorrect
 - Misunderstanding tone
- A situation - from the book or imaginary
 - Making plans
 - Getting directions
 - Sharing info

Pay attention to

- Space
- Character's personality
- Story
- Tone



ANEXO 14 – Apresentação de slides da aula 6

September 11th, 2018

- Unit 7 review
- Feedback on Frankenstein conversation
- Homework: finish handout and review Frankenstein conversation
- Next class: We are going to the computer lab to write the final version of your Frankenstein conversation. **Bring your text messages**



Exercise 1 answers p60

1. no obligation
2. obligation
3. recommendation
4. no obligation
5. obligation
6. advice
7. prohibition

Exercise 4 answers p60

1. People shouldn't use
2. You shouldn't take
3. You should help
4. you should practise
5. People should switch off

Exercise 2 answers p60

1. Normally teachers don't have to wear a uniform.
2. Normally a firefighter has to wear a uniform.
3. I don't have to go to school on Sunday.
4. A receptionist has to know how to use a computer.
5. Builders have to wear hard hats.

Exercise 5 answers p60

1. have to
2. mustn't
3. must/have to
4. have to/must
5. mustn't
6. mustn't

Exercise 3 answers p60

1. You must write
2. People mustn't make
3. Students mustn't use
4. Professional musicians must practise

Exercise 1 answers p61

1. working
2. going
3. time
4. looking
5. organised
6. handed
7. eyed
8. paid

Exercise 1 answers p62

1. e
2. a
3. c
4. b
5. d

Exercise 2 answers p62

1. T
2. F
3. F
4. T
5. F

Exercise 3 answers

1. weren't
2. wouldn't
3. were
4. didn't
5. would
6. would
7. was
8. weren't
9. could
10. wouldn't

Exercise 4 answers

1. had
2. 'd walk
3. wouldn't be
4. played
5. learned
6. 'd play
7. didn't like
8. 'd tell
9. found
10. had
11. 'd ask

ANEXO 15 – Apresentação de slides da aula 7

ANEXO 16 – Feedback sobre o projeto

Feedback on the project about literature and English classes

*Obrigatório

1.

Name and number *

2.

Please tell us about something that you think you have learned during the project about literature.

3.

Was there any activity that you found interesting? Please describe which one it was and why you found it interesting.

4.

Please evaluate how difficult the activities in the project were. 1 is very easy, 5 is very difficult. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

5. **Was there any activity that you found very challenging? Please describe the activity and what was challenging. ***

6. **What was your overall opinion about the project? ***

7. **Please give us some suggestions for the next time we conduct the project. ***
