

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**NÍVEL MESTRADO**

**ILZA LÉIA RAMOS AROUCHE**

**LETRAMENTOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO SUPERIOR:  
PRÁTICAS SOCIAIS E USO DE NARRATIVAS PARA RESSIGNIFICAÇÃO DA  
LEITURA EM LE E FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO**

**SÃO LEOPOLDO – RS**

**2015**

ILZA LÉIA RAMOS AROUCHE

**LETRAMENTOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO SUPERIOR:  
PRÁTICAS SOCIAIS E USO DE NARRATIVAS PARA RESSIGNIFICAÇÃO DA  
LEITURA EM LE E FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Escolares

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Stahl Zilles

São Leopoldo - RS

2015

A7711 Arouche, Ilza Léia Ramos  
Letramentos em língua estrangeira no ensino superior:  
práticas sociais e uso de narrativas para ressignificação da  
leitura em LE e formação do leitor crítico / Ilza Léia Ramos  
Arouche. -- 2015.  
182 f. : il. : color. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) --  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-  
Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2015.  
Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles

1. Linguística aplicada. 2. Letramento - Prática. 3. Língua  
estrangeira - Ensino Superior. I. Título. II. Zilles, Ana Maria  
Stahl.

CDU 801

ILZA LÉIA RAMOS AROUCHE

“LETRAMENTOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS  
SOCIAIS E USO DE NARRATIVAS PARA RESSIGNIFICAÇÃO DA LEITURA EM LE E  
FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Escolares

Aprovada em 27 de abril de 2015

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Melissa Santos Fortes (UFCSPA)

Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza (UNISINOS)

Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles (UNISINOS)

Dedico este trabalho à minha mãe, que  
me apresentou ao universo da leitura e  
é a maior incentivadora em meus estudos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela serenidade, saúde e conquista até aqui.

À minha mãe e irmã, pelo incentivo.

Ao meu esposo amigo e companheiro, pelo apoio e ajuda na elaboração das figuras deste trabalho.

À minha querida orientadora, professora Ana Zilles, sempre serena e meiga, pelo acolhimento e por ter me mostrado as possibilidades de trilhar o caminho dos letramentos. Sou grata pelo carinho e apoio nos momentos de tribulações familiares. Não menos importante foi o conhecimento adquirido sob a sua orientação.

À Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pela parceria com a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), que oportunizou o mestrado na minha área de atuação.

Aos professores do PPGLA com os quais tive a oportunidade de conviver e de cursar disciplinas que me ajudaram a construir uma base acadêmica e me fizeram vislumbrar novos horizontes, bem como repensar a docência no ensino superior.

À banca de qualificação, professoras Dra. Cátia de Azevedo Fronza e Dra. Cristiane Schnack, pelas sugestões precisas e pontuais que só enriqueceram o nosso trabalho.

À minha amiga Maria da Guia, pelas dicas e incansáveis leituras aos domingos.

À Professora Cátia e família pela hospitalidade, pelos almoços nas tardes de domingo, pelos agasalhos naquele inverno rigoroso. Continue sendo esta pessoa de grande coração e sensibilidade que nos inspira.

Aos amigos da turma do mestrado que se tornaram uma família naqueles períodos longe de casa. Pelo convívio, apoio, conversas, discussões acadêmicas e passeios memoráveis que trouxeram uma leveza a minha permanência em São Leopoldo.

Aos alunos colaboradores que possibilitaram a realização deste estudo, os meus sinceros agradecimentos pela parceria e amizade.

À minha amiga Graça na mediação das solicitações de diárias e passagens nos eventos acadêmicos dos quais participei.

Ao Profº. Drº. Gilberto Freire, pela colaboração.

À secretária Valéria Cabral, pelo profissionalismo, presteza e eficiência no PPGLA.

À chefia do departamento de letras pela compreensão e flexibilidade para que pudéssemos realizar este projeto de vida.

## RESUMO

As práticas de letramento em Língua Estrangeira (LE) no ensino superior em uma turma de graduandos do curso de Letras em uma universidade pública no Maranhão constituem o foco central deste estudo. Nosso objetivo é ressignificar a prática de leitura nesse contexto, de forma a possibilitar letramentos em língua inglesa e a favorecer o fomento do exercício da cidadania, por meio das interações discursivas de narrativas. A base epistemológica que ancora este estudo é a concepção de linguagem – o dialogismo – (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 1981), os gêneros do discurso numa perspectiva histórica e situada (BAKHTIN, 2011, BAZERMAN, 2007) e os estudos de letramento segundo a abordagem ideológica, que enfatiza o aspecto sociocultural das práticas de letramento e a pluralização do letramento. (STREET, 1984, 2012, 2014; BARTON; HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 2000, 2007, 2008, 2010). A pesquisa se configura como colaborativa e interpretativista de cunho etnográfico, contemplando aspectos da pesquisa ação. Para tanto, usaram-se os seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada e de tipo focal, anotações em diário, memorial descritivo e gravação em áudio e vídeo. Os dados gerados revelaram que os eventos de letramento situado proporcionaram aos alunos experiências em situações discursivas orais e escritas que foram além do ato de ensinar e aprender o idioma alvo. Elas fomentaram o exercício da cidadania, possibilitaram a prática da leitura crítica, provocaram reflexões acadêmicas e os deixaram familiarizados com diferentes gêneros e abordagens de ensino. A análise dos dados possibilitou ainda a percepção de que o trabalho com as narrativas, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas na língua materna e na língua inglesa, proporcionou aos alunos o conhecimento e a valorização da cultura local. Desse modo, pode-se dizer que as práticas letradas em uma abordagem ideológica, a partir de projetos pedagógicos de letramento, revelaram ser uma boa estratégia para a ressignificação da prática de leitura no ensino superior e devem fazer parte da práxis de docentes de língua estrangeira.

Palavras-chave: Práticas de letramento. Língua estrangeira. Ensino superior

## ABSTRACT

The literacy practices in a Foreign Language (FL) in higher education in a graduating class of Arts course in a public university in Maranhão are the central focus of this study. Our goal is to reframe the reading practice in this context, in order to enable literacies in English and to favor the promotion of citizenship, through the discursive interactions narratives. The epistemological base that anchors this study is the language conception - dialogism - (BAKHTIN / VOLOSHINOV, 1981), the speech genres in a historical and situated perspective (BAKHTIN, 2011 BAZERMAN, 2007) and literacy studies according to the approach ideological approach, which emphasizes the socio-cultural aspect of literacy practices and the pluralization of literacy. (STREET, 1984, 2012, 2014; BARTON, HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 2000, 2007, 2008, 2010).The research is configured as collaborative and ethnographic interpretative, contemplating aspects of action research. For this, it was used the following instruments: semi-structured interview and the focal type, journal notes, descriptive memorial and recording audio and video. The data generated revealed that situated literacy events provided the students with experiences in oral and written discourse situations that were beyond the act of teaching and learning the target language. They encouraged the exercise of citizenship, allowed the practice of critical reading, caused academic reflections and left them familiar with different genres and teaching approaches. Data analysis also enabled the realization that working with narratives has contribute to the development of language and communication skills in the mother tongue and in English, It has provided students with the knowledge and appreciation of local culture. Thus, it can be said that the practices literate in an ideological approach, from literacy projects proved to be a good strategy for the redefinition of reading practice in higher education and should be part of the practice of foreign language teachers.

Keywords: Literacy practices. Foreign language. Higher education

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxo da metodologia utilizada no estudo .....	63
Figura 2 - Síntese da categoria 1 .....	72
Figura 3 - Síntese da categoria 2 .....	98
Figura 4 - Síntese da categoria 3 .....	111

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Planejamento das ações do projeto pedagógico de letramento .....	60
Quadro 2 - Instrumentos/procedimentos e registros do projeto pedagógico de letramento ....	61
Quadro 3 - Síntese das relações entre eventos de letramento, cenas, instrumentos/ procedimentos e dias. ....	67
Quadro 4 - Síntese da categoria 3 - relação entre as cenas de letramento, o registro, instrumentos e dias .....	68
Quadro 5 - Síntese da relação entre questões de pesquisa, objetivos e categorias de análises:	70

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIL	Academia Imperatrizense de Letras
C	Cenas
LE	Língua Estrangeira
L1	Língua 1
NEL	Novos Estudos do Letramento
NLS	New Literacy Studies
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PBEX	Programa Institucional de Bolsa de Extensão
PPGLA	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>20</b>
2.1 LINGUAGEM E GÊNEROS DO DISCURSO: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA .....	20
2.1.1 Concepção de Linguagem: dialogismo .....	20
2.1.2 Gêneros do Discurso.....	23
2.2 LETRAMENTOS: CONCEITOS E CONCEPÇÕES.....	27
2.2.1 Letramentos: perspectiva social.....	27
2.2.2 Concepção de Letramento Autônomo .....	29
2.2.3 Modelo Ideológico de Letramento.....	32
2.2.4 Reflexões Sobre Práticas Sociais Letradas.....	35
2.2.5 Projeto de Letramento: usos sociais da escrita.....	39
2.2.6 Letramento e Ensino de Língua Estrangeira .....	41
2.2.7 Práticas de Letramento em LE no Ensino Superior .....	45
2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA .....	47
2.3.1 Contos: breves considerações .....	50
2.3.1.1 Estrutura do Conto.....	51
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>53</b>
3.1 RELATO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE LETRAMENTO.....	53
3.1.1 O Percorso.....	53
3.1.2 As Aulas.....	54
3.1.3 Entrevista de Sondagem.....	55
3.1.3 O Trabalho com os Contos .....	56
3.1.4 Avaliação .....	59
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	62
3.2.1 Contexto da Pesquisa .....	63
3.2.2 Participantes da Pesquisa .....	64
3.2.3 Instrumentos e Procedimentos da Pesquisa.....	65
3.2.3.1 Entrevista Semiestruturada.....	65
3.2.3.2 Entrevista de Tipo Focal.....	66
3.2.3.3 Diário de Campo.....	66
3.2.3.4 Análise de Filme.....	66

3.2.3.5 Discussão em Grupo.....	67
3.2.3.6 Memorial Descritivo.....	67
<b>4 ANÁLISE DO PROCESSO DE LETRAMENTO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE PRÁTICAS SOCIAIS E USO DE NARRATIVAS PARA RESSIGNIFICAÇÃO DA LEITURA EM LE.....</b>	<b>69</b>
4.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS EVENTOS DE LETRAMENTO .....	70
<b>4.1.1 Letramentos e Ressignificação da Leitura em LE.....</b>	<b>71</b>
4.1.1.1 Evento de Letramento 01- Leitura do texto The Lunchon / Uso de Narrativas no Fortalecimento do Exercício da Cidadania.....	72
4.1.1.2 Evento de Letramento 2 - Narrativa do filme Mary and Max uma Amizade Diferente/ Letramento Midiático .....	78
4.1.1.3 Evento de Letramento 03: Leitura da Lenda da Vitória-régia / Uso de Narrativas no Resgate da Cultura.....	83
4.1.1.4 Evento de Letramento 04: Documentário sobre Prática de Leitura / Identidade Cultural do Leitor .....	87
4.1.1.5 Evento de Letramento 05: Construção de Sentidos / Transposição dos Contos .....	91
<b>4.1.2 Práticas de Letramento e Gêneros Discursivos Oriundos dos Eventos de Letramento Situado.....</b>	<b>97</b>
4.1.2.1 Evento de Letramento 06: Palestra de um Professor de Literatura / Letramento Literário .....	98
4.1.2.2 Evento de Letramento 07: Uso das Novas Tecnologias/ Letramento Digital .....	102
4.1.2.3 Evento de Letramento 08: Aproximação da Cultura Local/ Apresentação dos Contos .....	104
<b>4.1.3 Estabelecimento das Relações Interpessoais e das Negociações de Sentido por Parte dos Participantes da Pesquisa.....</b>	<b>110</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE B - ANUÊNCIA PARA A PARTICIPAÇÃO NO PROJETO.....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA DE SONDAÇÃO .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ESCREVER A NARRATIVA FÍLMICA .....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE E - ROTEIRO DO DEBATE DA LENDA DA VITÓRIA-RÉGIA .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE F - ROTEIRO DE NARRATIVA DOS ALUNOS.....</b>	<b>133</b>

<b>APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS ALUNOS .....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE H - TRANSPOSIÇÃO DOS CONTOS.....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE I - FOLDER DA MOSTRA DOS CONTO .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE J - CARTA CONVITE .....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE K - FOTOS DOS PARTICIPANTES EM SALA DE AULA E NO LABORATÓRIO.....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE - L PROJETO PEDÁGOGICO DE LETRAMENTO .....</b>	<b>161</b>
<b>ANEXO A - RELATOS DA ENTREVISTA APLICADA AOS ESCRITORES .....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO B - TEXTO “THE LUNCHON” .....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXO C - FOTO DA AIL - ACADEMIA IMPERATRIZENSE DE LETRAS .....</b>	<b>182</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escola é concebida como mantenedora de tradição, de cultura e de valores. Ela é tida como uma das principais agências responsáveis pela formação do ser humano, pelo desenvolvimento da cognição dos alunos e de suas concepções de vida. Dessa forma, uma de suas principais tarefas é formar cidadãos reflexivos, críticos e capazes de contribuir para a transformação da sociedade e para o desenvolvimento do país.

A concepção de desenvolvimento, seja no âmbito individual ou geral, está intrinsecamente ligada a conhecimento, a informação. Uma das formas de se obter conhecimento é por meio da leitura de escritos postulados por aqueles que os descobriram e/ou produziram. O processo de registro e transmissão de conhecimento se desenvolve a cada dia e, progressivamente, se torna mais sofisticado. No princípio, a humanidade repassava as informações oralmente. Em seguida, o homem passou a produzir registros que representavam sua percepção de mundo, e o fez através de desenhos e símbolos. Mais tarde, surgiu a escrita, propriamente dita, que sofreu aperfeiçoamentos e tornou-se o que se tem hoje (*CERTEAU, 1982*).

Freire (1989, p. 9) ressalta que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura dessa implica a continuidade da leitura daquele”. Assim, ler é necessário para se compreender e agir no mundo atual. A leitura e a escrita fazem parte da vida pós-moderna e permeiam as práticas sociais. Elas fazem parte do cotidiano, desde a simples resolução de problemas à formação acadêmica, profissional e a interação entre os grupos sociais. A interação na sociedade é necessária até mesmo para a própria sobrevivência, por isso há também a necessidade de ocorrência dos diversos tipos de letramento, incluindo o letramento em Língua Estrangeira (LE). Na sociedade pós-moderna, a aprendizagem de outros idiomas é algo muito necessário.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ressaltam a importância do ensino-aprendizagem de LE nas escolas brasileiras. Eles tratam o ensino de línguas estrangeiras como algo que não se limita somente a habilitar o aluno a usar a estrutura linguística do idioma alvo, de maneira adequada. O ensino de LE pode oferecer subsídios para que os alunos desenvolvam competências que favoreçam o acesso a informações nos distintos gêneros discursivos e contribuir para a formação do cidadão. (BRASIL, 1999). Este processo implica em reflexões sobre o lugar que se ocupa no mundo, na criação de valores, no aprendizado para conviver com a diversidade e no favorecimento do letramento dos alunos em LE. Ademais, os alunos podem aprender a ser agentes de transformação da sociedade.

Embora o ideal seja aprender uma língua estrangeira no contexto em que ela é usada – em uma imersão –, em uma situação de não imersão, na qual, na maioria das vezes, é feita a simulação da realidade, exige empenho, mais preparo do docente e uso de alternativas metodológicas condizentes à situação e às necessidades dos alunos. É fundamental pensar e planejar a práxis docente de modo a assumir um compromisso em prol do crescimento pessoal e intelectual do aprendiz. Nessa perspectiva, no ensino de língua estrangeira, o professor necessita recorrer a atividades que priorizem a comunicação, pode fazer uso da linguagem oral, escrita e visual, diversificando as estratégias e os materiais utilizados para o ensino. Ele prioriza o uso dos diversos gêneros discursivos orais e escritos: documentários, palestras, discussões, narrativas, contos, cartas etc. Deve trabalhar ainda com filmes, música, vídeos, textos semióticos, entre outros. Dessa forma, entende-se que o ensino de uma língua estrangeira pode ser eficaz, e a aprendizagem, fora de uma imersão, mais viável. Ademais, um ensino assim pode favorecer o contato com outros povos e outras culturas e ampliar as formas distintas de se ver a realidade do mundo.

A minha trajetória com a docência superior, ministrando disciplinas da área de língua inglesa, passou por diferentes fases de acordo a minha vivência acadêmica e profissional. Pode-se até dizer que ela reflete o que apregoam os PCN. (BRASIL, 1999). De início, arraigada aos conhecimentos adquiridos na graduação, eu priorizava o ensino formalista, trabalhando com simulações de diálogos, com o intuito de ensinar regras gramaticais. Em um segundo momento, embasada em teorias e práticas pedagógicas propiciadas por uma especialização em língua inglesa, adotei a abordagem comunicativa de ensino, trabalhando com tarefas – atividades que induziam os alunos a usar a língua alvo para solucionar problemas.

Em 2007, tive a oportunidade de fazer uma disciplina no programa de mestrado em linguística aplicada da Universidade de Brasília (UNB) como aluna especial. A disciplina foi ministrada pelo professor Almeida Filho, um dos precursores da abordagem comunicativa de ensino no Brasil, o qual defendia o uso real da língua a partir de projetos temáticos (ALMEIDA FILHO, 2005). Cheia de inquietudes comecei a aplicá-la no curso de Letras na habilitação português-inglês, da minha instituição. Os esforços empreendidos deram alguns resultados. Um dos mais significativos foi que os alunos começaram a comunicar-se em língua inglesa. Eles começaram a tomar parte em pequenas discussões, mas eu ainda sentia que havia uma lacuna a ser preenchida e que a metodologia usada não correspondia às necessidades dos estudantes. Os alunos teriam que fazer leituras mais aprofundadas, participar

ativamente de debates e produções, usando a língua inglesa, já a partir do segundo ano do curso, o que não estava acontecendo.

Dessa forma, em busca de capacitação profissional e vivência cultural na LE, em 2011 participei de um curso de inglês para estrangeiros em uma escola americana e fiquei fascinada com a metodologia da professora - uso de narrativas infanto-juvenis para desenvolver habilidades na L2, e mesmo o público alvo sendo adulto, funcionava. Surgiu daí o meu interesse em trabalhar com narrativas. A partir dessa experiência comecei a desenvolver projetos de extensão. Além de outros, em 2013, desenvolvi um projeto no Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX) na universidade a qual trabalho. O projeto focou os contos infanto-juvenis em uma abordagem extensiva com o objetivo de estimular a prática de leitura, mas o trabalho até então realizado era incipiente, pois não havia um sólido embasamento teórico.

Ao ingressar no mestrado, tive a oportunidade de cursar uma disciplina intitulada Seminário de Estudos – gêneros do discurso, leitura e produção textual, ministrada pela professora Dra. Dorotea Kersch, que promoveu discussões acerca dos conceitos de letramento e gêneros do discurso que ampliaram a minha visão acadêmica e apontaram novas possibilidades para o ensino da prática leitura e da escrita, além das conversas com a minha orientadora, Dra. Ana Zilles, que foram um farol nessa minha busca.

Tudo o que foi posto contribuiu para a minha decisão de realização deste trabalho que, além de contemplar conhecimentos que eu já buscava, proporciona outros fundamentais para a minha formação, como o sobre letramento.

Este trabalho está ancorado no dialogismo e nos gêneros do discurso de Bakhtin e do círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1981; BAKHTIN, 2011) e nos estudos de letramento em uma abordagem ideológica, na qual enfatiza-se o aspecto sociocultural das práticas de letramento e a pluralização do letramento (STREET, 1984, 2000, 2010, 2014; BARTON; HAMILTON, 1998, 2000; BARTON, HAMILTON E IVANIC 2000; KLEIMAN, 2006, 2007, 2008; SOARES, 2003; OLIVEIRA, 2008; SCHLATTER; GARCEZ, 2012), entre outros. O trabalho aborda letramentos em LE no ensino superior, para a formação do cidadão crítico, criativo e atuante. Por conseguinte, concebe-se a linguagem e a cultura como heterogêneas. “Os gêneros do discurso, com sua matriz sócio histórica e discursiva são tidos como mediadores das práticas sociais”. (BUNZEN, 2010, p. 110). Neste trabalho, respaldado pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), o leitor é considerado como aquele que se posiciona frente aos valores, às ideologias e aos discursos, e reflete sobre o seu lugar no mundo. (BRASIL, 2006).

Para a realização desta pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada desenvolvemos um projeto pedagógico de de letramentos envolvendo uma instituição pública que representa a produção cultural e literária da cidade. O projeto objetivou a produção de textos orais e escritos – narrativas em língua inglesa –, por alunos do sexto período, do curso de Letras com habilitação em português, inglês e respectivas literaturas. O projeto contemplou algumas etapas, tais como, a seleção e a análise do acervo literário da Academia Imperatrizense de Letras (doravante AIL); discussão sobre os contos dos escritores locais, transposição do material para o idioma-alvo e apresentação da produção dos alunos para a comunidade.

Pesquisas na área da Linguística Aplicada apontam que o uso de projetos de letramento na práxis docente pode ressignificar o ensino de leitura e escrita na língua portuguesa e na língua estrangeira. O estudo de Schlatter (2009) trata dos usos sociais da escrita cuja proposta é uma unidade pedagógica para as práticas de LE, a partir de temáticas relevantes ao entorno e do uso variado de gêneros. O estudo de Tinoco (2009) é também nessa perspectiva de letramento situado. Ela desenvolve uma pesquisa com alunos estagiários do curso de Letras, na disciplina língua portuguesa, com a implementação de 14 projetos, descrevendo o patrimônio de cidades do interior do Rio Grande do Norte, em que se inscrevem para participar do Concurso Nacional Tesouros do Brasil.

Nesse contexto, pode-se dizer que a motivação para a realização desta pesquisa é tripla. A primeira, veio das inquietudes causadas em conversas de reuniões departamentais que revelavam haver um distanciamento entre a AIL e o curso de Letras da universidade alvo deste estudo, pois é reconhecida a falta de participação dos professores e alunos nos eventos promovidos pela AIL e interesse dos escritores imperatrizenses em participar de eventos da universidade. Como consequência, muitos alunos não sabem da existência dessa instituição ou nunca estiveram lá. Assim, pode-se dizer ainda que há grande, senão total, desconhecimento das obras produzidas pelos autores membros da Academia. A segunda refere-se ao fato de a maioria dos alunos egressos do ensino médio público apresentar um déficit em relação à prática de leitura, tanto em língua materna quanto na LE que é trabalhada, no nosso caso, Inglês. A inferência que se faz, conforme os PCN, é que o ensino de LE que eles tiveram se pautou apenas no estudo da língua com ênfase em aspectos gramaticais, com memorização de regras e/ou de vocabulário de maneira descontextualizada e desvinculada da realidade. (BRASIL, 1999). A terceira refere-se ao fato da prática da leitura no ensino superior geralmente estar direcionada para desenvolver estratégias de leitura e habilidades linguísticas, tanto em língua materna quanto na LE, pois, a leitura, na maioria vezes, é desvinculada do contexto social. Isso reforça o que afirma Magalhães (2012), o letramento

autônomo é basicamente o eixo norteador do currículo do curso de letras, que é responsável pela formação do profissional de línguas. Sob essa perspectiva, as práticas de leitura em LE realizadas em sala de aula não são atrativas para o aluno, não promovem a autonomia e a criatividade, não ampliam a visão de mundo do aluno como deveriam, tampouco favorecem a construção de identidade nas interações.

Dessa forma, emergiram as angústias e anseios, enquanto professora, em querer qualificar as minhas aulas e ressignificar a práxis docente em LE, o que é uma das motivações para a realização deste trabalho. Durante a minha formação tive experiências acadêmicas que ajudaram a reforçar e a modelar um perfil de professor que estava mais voltado para transmitir conhecimentos linguísticos e livrescos, longe da realidade dos alunos, além da busca incessantemente do aluno ideal e fluente, crença que ficou enraizada. Ao longo desses anos, como professora, tenho constatado que o ensino nessa perspectiva não tem sido efetivo. As aulas no mestrado apontaram novos caminhos, como o letramento ideológico, por exemplo, que poderá desmistificar essas tradições pedagógicas.

Schlatter (2009, p.12) ressalta que o objetivo da aula de LE é tornar-se um espaço para o autoconhecimento e para práticas sociais em que a leitura e a escrita “sejam produtos culturais e simbólicos valorizados”. Nesse sentido, é tarefa do professor apontar caminhos para que os alunos realizem práticas de letramento contextualizadas e que participem ativamente e discursivamente no meio em que interagem.

Diante do exposto e frente a diversas indagações, a eleita como questão central para este trabalho foi: como promover letramentos em língua estrangeira no ensino superior, de forma que contribua para a ressignificação da prática de leitura em LE e para a formação do leitor crítico, bem como o fortalecimento do exercício da cidadania? Além desta, outras questões foram consideradas:

1. Os gêneros que têm como base as narrativas podem favorecer letramentos e ressignificação da leitura em LE? Como?
2. Que práticas de letramento e gêneros discursivos podem emergir dos eventos de letramento situado no contexto acadêmico?
3. As relações interpessoais estabelecidas nas interações discursivas podem ser fortalecidas com a realização desta pesquisa? Como?

Este estudo se justifica na medida em que pode contribuir para letramentos dos envolvidos no processo educacional, principalmente os alunos. Favorecer a formação de leitores em LE e, conseqüentemente, para o estabelecimento de leitura de gêneros

diversificados e de novos hábitos de leitura na própria língua. Nas leituras que envolvem a diversidade de gêneros, podem-se perceber os distintos discursos, com suas múltiplas vozes carregadas de ideologia, que incidem nas relações de poder que se estabelecem nos eventos comunicativos e que enriquecem cada vez mais as práticas sociais letradas. Portanto, a realização desse processo pode provocar mudanças de valores e atitudes que venham a favorecer o exercício da cidadania e a humanização dos participantes.

As questões previamente anunciadas norteia-se pelo objetivo geral que é: ressignificar a prática de leitura no ensino superior de forma que possibilite letramentos em língua inglesa, visando à formação do leitor crítico, bem como o fortalecimento do exercício da cidadania. Os objetivos específicos são: 1. descrever e analisar os eventos de letramento, a partir das narrativas, naquele contexto acadêmico no ensino superior para compreender como ocorrem letramentos e ressignificação da leitura em LE; 2. conhecer as práticas de letramento e os gêneros que emergem das interações discursivas ocorridas em eventos de letramento situado no contexto acadêmico; 3. identificar como se estabeleceram as relações e as negociações de sentido entre os participantes desta pesquisa.

A metodologia adotada neste estudo é de abordagem qualitativa interpretativista, de cunho etnográfico, contemplando também aspectos da pesquisa ação.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. O capítulo um apresenta a motivação do estudo, as perguntas norteadoras, os objetivos geral e específicos. O segundo capítulo diz respeito à concepção teórica que embasa este estudo, respaldado pela Linguística Aplicada. Inicialmente, ele trata da concepção da linguagem e gêneros dos discursos numa abordagem Bakhtiniana. A segunda seção desse capítulo é constituída do outro eixo norteador desta pesquisa e trata dos letramentos – conceitos e concepções -, o letramento autônomo e o letramento ideológico. Aborda ainda as práticas sociais letradas e as visões de seus representantes. Trata também do projeto de letramento, o ensino de língua estrangeira e as práticas de letramento em LE no ensino superior. A terceira seção faz sucintas considerações sobre leitura e conto.

O terceiro capítulo aborda a metodologia de construção dos dados. O capítulo apresenta o relato do desenvolvimento do projeto pedagógico de letramento: o percurso da pesquisa, a entrevista de sondagem, descreve as aulas ministradas e os contos dos escritores locais e aborda como foram realizados os eventos de letramento constitutivos da pesquisa com seus respectivos gêneros e justificativas. Nele ainda é apresentado o contexto da pesquisa com uma imersão histórica do curso de letras da instituição pesquisada, caracteriza os participantes

e os instrumentos e procedimentos da pesquisa (gravação em áudio e vídeo, entrevista semiestruturada e de tipo focal, diário de campo, análise de filme e memorial descritivo).

O quarto capítulo constitui-se da análise dos dados, a partir das categorias eleitas de acordo com as perguntas norteadoras e os objetivos desse estudo. São elas: a) letramentos e ressignificação da leitura em LE; b) práticas de letramento e gêneros discursivos oriundos dos eventos de letramento situado; c) estabelecimento das relações interpessoais e das negociações de sentido, por parte dos participantes da pesquisa. Desse modo, descrevem-se os eventos de letramento em diferentes gêneros que nortearam a pesquisa.

O quinto capítulo é composto das considerações finais, e contém uma síntese dos capítulos anteriores, principalmente do capítulo em que ocorreram as análises dos eventos de letramento e as considerações da pesquisadora sobre o estudo. Ele contém ainda algumas sugestões metodológicas.

Em seguida vêm as referências, os apêndices e os anexos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo trata dos pressupostos teóricos que embasam este trabalho e se sustenta em dois grandes eixos: gêneros discursivos e letramentos. Primeiro, apresentamos a linguagem e os gêneros do discurso, em uma visão Bakhtiniana. Em um segundo momento, abordamos o outro eixo norteador da pesquisa – os conceitos e concepções de letramento na perspectiva dos novos estudos de letramento sob a visão dos seus principais representantes. Além disso, fazemos sucintas considerações sobre leitura e contos.

### 2.1 LINGUAGEM E GÊNEROS DO DISCURSO: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

O objetivo dessa seção é apresentar algumas reflexões acerca da concepção de linguagem e dos gêneros do discurso à luz da teoria de Bakhtin e do Círculo de Bakhtin. Primeiro, tratamos do conceito de linguagem, focando o dialogismo e, em seguida, apresentamos a noção dos gêneros do discurso, abordando as esferas de atividade humana.

#### 2.1.1 Concepção de Linguagem: dialogismo

As reflexões do Círculo de Bakhtin, doravante Círculo, trouxeram novas perspectivas a várias correntes interacionistas que, de algum modo, adotaram os seus preceitos filosóficos e sociológicos acerca da linguagem e da interação. Segundo Rodrigues (2005, p. 153), na linguística aplicada, essas ideias têm impulsionado as discussões teóricas e o desenvolvimento pedagógico no ensino de línguas, a partir de meados de 1980. Suas concepções se adequam à área mesmo que o foco não tenha sido ensino-aprendizagem de línguas. Portanto, os conceitos como interação verbal, dialogismo e gêneros do discurso são pertinentes, atemporais e fazem parte da práxis escolar.

Os argumentos aqui apresentados se baseiam principalmente em Bakhtin [Voloshinov], na obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” e na obra “Estética da Criação Verbal”. Para facilitar a leitura, quando nos reportarmos à primeira obra, usaremos Bakhtin (1981) e, para a segunda, Bakhtin (2011).

Bakhtin (1981) concebe a língua como algo vivo e dinâmico que existe dentro das práticas discursivas na interação verbal e social dos interlocutores. Para ele, o cerne da linguagem é a interação verbal. Esse autor postula que:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN 1981, p. 92).

Nessa perspectiva, a língua não é um sistema abstrato de signos que pode ser tomado isoladamente, nem tampouco, ser vista como manifestação do pensamento. Desse modo, uma análise linguística acerca da linguagem, para ser plena, tem que considerar a enunciação como elemento constitutivo da linguagem inserido em um contexto social. Dizendo de outro modo, não se pode desprender o ser pensante da língua, e a interação é fundamental para a constituição do indivíduo, pois, a partir da troca de experiências e o compartilhar de múltiplos discursos dentro de um contexto social é que se promove a comunicação e se constrói o indivíduo.

Essa visão de língua é que assumimos em nosso trabalho que considera a enunciação como força motriz que emerge a partir das interações discursivas. Este conceito de interação nos ajudou a compreender a prática de leitura em uma perspectiva social, comungando com a concepção de letramento que adotamos.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN, 1981), ao falar da língua, o teórico maximiza a interação verbal e nos faz pensar sobre como adquirimos uma língua, que não é um processo estanque e que não se limita a uma mera transmissão de signos linguísticos. De acordo com o autor, ela existe latente, mas, para que nos apropriemos dela e possamos usá-la, temos que nos tornar seres conscientes, isso só é possível a partir da interação verbal. Desse modo, pode-se dizer que a língua é o veículo de manifestação do ser. Nessa concepção, no caso de aquisição de outra língua, já se fez a consciência, como é ressaltado pelo autor:

A língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída - graças à língua materna - se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não 'adquirem' sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 1981, p.79).

Bakhtin (1981) assevera que a enunciação de um signo é sempre também a enunciação de índices sociais de valor. Nesse sentido, as enunciações envolvem significação atravessada por valores que são relativos. Cada vez que enunciamos, enunciamos valores, e esses variam de acordo com o grupo ou o momento histórico. Para o autor, o contexto social e

econômico influencia o modo de pensar e agir. Portanto, o ato de enunciar está impregnado com as nossas impressões, positivas ou negativas. Neste estudo, nos ocupamos em apreender os valores construídos ou desvelados que se manifestaram nas diferentes vozes dos participantes.

Outro conceito que enriqueceu e norteou nosso estudo foi o dialogismo - um dos pilares da teoria bakhtiniana. Bakhtin (1981, p. 92) postula que o diálogo é primordial para que se estabeleçam as interações discursivas. Ele o concebe numa visão ampla, “não apenas aquele diálogo face a face em voz alta, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. Percebemos que o diálogo aqui, tem uma conotação figurativa, pois o que ele denomina de diálogo pode até ser uma obra, ou qualquer manifestação discursiva – cultural, artística, científica e política.

No diálogo há uma reciprocidade entre o eu e o tu, uma alternância de vozes, de enunciados que se entrelaçam e de sujeitos que assumem uma posição no discurso, e uma réplica que tem um acabamento, como nos mostra Bakhtin (2011,p.275). Para ele,

O diálogo, por sua precisão e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica que expressa a posição do locutor, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva .

Um dos conceitos concernentes ao dialogismo que adotamos em nosso trabalho, é o de compreensão ativamente responsiva. Conforme Bakhtin (2011,p.271), é por meio do enunciado que a interação verbal se realiza, isso envolve um locutor e um interlocutor. Toda e qualquer manifestação verbal, para que tenha uma significação, implica em um retorno.

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente) completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo. [...] toda compreensão plena e real é ativamente responsiva e não é se não uma fase inicial preparatória da resposta..

Faraco (2009, p. 58-59), ecoando Bakhtin, afirma que:“ os enunciados ao mesmo tempo que respondem ao já dito provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionados, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações” etc) . Nessa perspectiva, segundo Faraco (Ibid), “ a linguagem é uma heteroglossia dialogizada, é um conjunto múltiplo de vozes sociais que estão em múltiplas relações”. Dizendo de outro modo, há um conflito, uma dissonância das vozes. Sempre que falamos, falamos para alguém, pois, como afirma Bakhtin (1981, p. 84):

Toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a um em relação *ao outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

O homem é um ser sócio histórico que se estabelece nas relações interpessoais; é único, individual e ao mesmo tempo é heterogêneo, pois é constituído por múltiplas vozes, pela linguagem, que é o cimento das relações interpessoais. Essas vozes têm uma conotação semântico-axiológica (FARACO, 2009), ou seja, têm uma carga valorativa. Sempre que enunciamos, imprimimos valores, a enunciação tem um caráter responsivo, ou seja, é uma réplica. (BAKTHIN, 2011)

O Círculo concebe a linguagem numa perspectiva social, prioriza o discurso em detrimento à estrutura da língua e considera a interação verbal indispensável para a constituição do indivíduo e da linguagem, bem como aponta os gêneros do discurso como mediadores da enunciação para a manifestação da expressão humana.

### 2.1.2 Gêneros do Discurso

Outro construto bakhtiniano que nos ajudou a sedimentar a base teórica deste trabalho foi o conceito de gêneros. Ele nos permitiu compreender como agem e se constituem os sujeitos em suas múltiplas relações nas práticas de letramentos que comportam múltiplas linguagens e vozes.

Em se tratando do ensino e aprendizagem de línguas, Rojo (2005) ressalta que, no Brasil, no campo da Linguística Aplicada (LA), houve um interesse crescente em se desenvolver pesquisas tratando da temática de gêneros, a partir dos PCN, que apontam a importância dos gêneros na leitura e produção textual.

A autora distingue duas vertentes nas pesquisas que abordam os gêneros em uma perspectiva Bakhtiniana. A primeira, a qual ela denomina de teoria dos gêneros do discurso, situa a produção dos enunciados ou textos em um contexto sócio histórico. Na segunda, por sua vez, a teoria dos gêneros de texto se centra na materialidade textual. O que nos interessa é a primeira abordagem, que trata da intersecção do gênero com a atividade humana.

Devido ao fato de os indivíduos não receberem a língua acabada, plena para uso, necessitam de um mediador – os gêneros –, para terem acesso à corrente de comunicação verbal que é possibilitada pela interação verbal, que ocorre nas inúmeras esferas da atividade

humana. Portanto, pode-se afirmar que os gêneros são “modos sociais de dizer e representar os possíveis mundos discursivos” (BUNZEN, 2010, p. 113). Os gêneros representam o modo de apreensão da realidade e são reproduzidos discursivamente em contextos específicos; portanto, eles sistematizam as atividades sociais e de linguagem e, dessa forma, são convenções que servem a diferentes domínios discursivos orais e escritos e a eventos comunicativos.

Bakhtin (2011, p. 262) define gêneros como sendo “os tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana”. Ele os percebe em uma perspectiva histórica, portanto, e, assim como os enunciados, eles também são de natureza social e dialógica, e podem ter características híbridas e fronteiras imprecisas. Eles “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. (p. 268). Essa concepção de gêneros, a partir da sua historicidade, vai ao encontro do que propomos neste estudo e está em consonância com o letramento situado que ora defendemos.

As atividades humanas não são estáticas, estão em constante transformação, e os gêneros refletem e acompanham as mudanças sociais, por isso eles são voláteis e não são estáveis. Bakhtin (2011, p. 279) mostra a abrangência e a heterogeneidade dos gêneros do discurso com suas infinitas possibilidades, ao afirmar que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos).

Cada esfera comporta uma série de gêneros que refletem aquela comunidade discursiva. Eles são plásticos e circunstanciais, são frutos do tempo, portanto são situados historicamente em um contexto cultural e servem a um propósito comunicacional. O Círculo idealiza os gêneros não como meros artefatos que têm propriedades específicas, formas fixas, mas que servem para se agir no mundo. Dessa forma, não se pode engessá-los em categorias. Eles são reconhecidos e analisados dentro de um plano enunciativo que depende do contexto sócio-político e econômico. Essa é a visão que defendemos neste trabalho.

Miller (2012), uma das precursoras da nova retórica, escola de gêneros norte-americana, corrobora as ideias bakhtinianas. Para ela, nós os apreendemos não pela sua forma, mas pela sua função dentro de um contexto social. Lidar com os gêneros nos faz refletir sobre os propósitos que podemos ter. Nesse sentido, gênero se equaciona com ação social.

O homem não consegue expressar a realidade em si mesma. E ele necessita do signo linguístico para manifestar-se; é na interação verbal que ele materializa essa realidade por meio dos enunciados. Cada campo de criatividade ideológica tem uma maneira única de interpretar e construir a realidade e tem características e funções específicas daquele domínio. Os interlocutores é que dão sentido à produção de acordo com o momento da sua efetivação e a esfera de comunicação. Como afirma Bakhtin (1981, p. 21):

No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica, da forma jurídica, etc. cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É o seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2011) parte dos estudos seminais de Bakhtin (1981) e faz a distinção entre gêneros discursivos primários e secundários - que se referem às duas esferas da criação ideológica: a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos constituídos. Os gêneros primários correspondem à ideologia do cotidiano. Eles se instauram na comunicação verbal do dia a dia – conversa informal, breves saudações, despedidas, felicitações, pedido de informação - etc. Eles são simples, geralmente são orais e espontâneos. Por outro lado, os gêneros secundários – que correspondem aos sistemas ideológicos constituídos são mais complexos e elaborados, variam desde uma obra literária a uma pesquisa científica ou a um artigo de opinião. Eles advêm de uma organização cultural mais elaborada, geralmente são escritos e de cunho artístico, científico e sociopolítico. Os gêneros secundários, para serem formados, assimilam os primários que foram constituídos na comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2011).

Os gêneros se diferem uns dos outros e têm características que são peculiares ao contexto em que se circunscrevem. Eles têm um tema, uma composição e estilo que variam de acordo com a situação e o contexto comunicativo. Conforme Rojo (2005, p. 197), as relações que se estabelecem no âmbito “social, institucional e pessoal” é que determinam muitos “aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou discurso”, mas essas relações entre os parceiros da enunciação não ocorrem num vácuo social ao acaso.

Bakhtin (2011,p.283) ainda reitera que as formas da língua, assim como as formas dos enunciados, os quais interiorizamos, estão imbricados. “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados”. Além disto, a composição e o estilo do enunciado são

determinados pelo seu aspecto expressivo, a relação valorativa do falante com o seu objeto do seu discurso determina as escolhas dos recursos linguísticos.

Para se eleger um determinado gênero como o ideal para aquele contexto, é necessário se conhecer o público alvo; que ele possua um conteúdo pertinente e que tenha uma estrutura que se adeque à intenção dos interlocutores e que tenha um apelo comunicativo.

Bakhtin (2011) postula que todas as esferas da atividade humana estão sempre conectadas ao uso da linguagem. E esse uso efetua-se em forma de enunciados que derivam de integrantes de uma dada esfera da atividade humana. Ele ainda ressalta que o que é dito está sempre relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão engajados. Assim, para compreendermos como se processam as múltiplas atividades humanas, temos que nos ocupar dos diferentes tipos de dizer (dos gêneros do discurso) que emergem, se estabilizam e evoluem no interior daquela atividade, porque eles constituem parte intrínseca da mesma.

Há uma reciprocidade entre os gêneros e as ações humanas, as quais se circunscrevem em um contexto social discursivo. Cada gênero molda e é moldado pela atividade humana, ou seja, é uma via de mão dupla, um influencia o outro. Os gêneros são elaborados socialmente e fornecem pistas para que os interlocutores interpretem as particularidades de uma interação comunicativa, eles só podem ser apreendidos na interação dos sujeitos em uma situação discursiva. Conforme Bakhtin (1981, p. 83), “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais de enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata”.

Em consoante com os preceitos Bakhtinianos, Bazerman (2007) concebe os gêneros nessa perspectiva social, como sendo fluídos, heterogêneos e situados. Assumimos essa concepção e em nossa pesquisa propomos aos colaboradores experienciar diversos gêneros para agir em diferentes contextos discursivos com o propósito de favorecer o letramento acadêmico e conduzi-los a uma reflexão da prática docente, ressignificando, assim, a prática da leitura em LE.

Nesse sentido, Bazerman (2007, p. 173) concebe os gêneros como um sistema. Eles são articulados e estão estreitamente relacionados uns com os outros dentro de uma situação de comunicação que induz a uma ação social. Para ele, “um sistema de gêneros é constituído de vários conjuntos de pessoas trabalhando juntas numa maneira organizada mais as relações padronizadas de produção, fluxo e usos desses documentos”.

Em nosso caso, os participantes compartilharam distintas informações e conhecimentos para reproduzirem as narrativas dos escritores locais. Os estudantes, em um esforço coletivo mediado por gêneros, assumiram responsabilidades e desempenharam

tarefas, o resultado seria a mostra dos contos dos escritores locais. Ao longo da pesquisa, os gêneros foram emergindo de acordo com a necessidade do grupo. Cada nova ação empreendida fazia com que se mobilizassem distintos gêneros, naturalmente um gênero levava a outro, numa relação dialógica.

Diante do que foi exposto nesta seção, verificamos que o ser se constitui pela linguagem, que é envolta em uma aura dialógica. Ela só se desenvolve através das experiências e relações discursivas que envolvem um locutor e um interlocutor. Cada ser é composto por uma multiplicidade de vozes que representam os enunciados, que alternam-se, delimitam e marcam fronteiras e estão em eterno conflito e confronto.

Nós só podemos nos tornar seres conscientes e agentes discursivos por e com os gêneros. Isso acontece intuitivamente. Por conseguinte, em uma sociedade letrada, falamos através dos gêneros. Isso implica em compreender que o letramento, tema que será abordado na próxima seção, só se realiza através dos gêneros.

## 2.2 LETRAMENTOS: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Esta seção discute os conceitos dos Novos Estudos do Letramento (NEL) ou *New Literacy Studies* (NLS) modelo autônomo de letramento e modelo ideológico de letramento. Ela aborda ainda as concepções de eventos de letramento e de práticas de letramento, focando projetos de letramento, e também trata do letramento vinculado ao ensino de língua estrangeira no ensino superior. Contextualiza brevemente a leitura e também os contos. A abordagem feita está ancorada nos estudos de Street (1984, 2012, 2014); Barton e Hamilton (2000); Barton, Hamilton e Ivanic (2000); Kleiman (2006, 2008, 2010); Oliveira (2008,2010); Schlatter; Garcez (2012), entre outros.

### 2.2.1 Letramentos: perspectiva social

Para assimilarmos a complexidade que envolve o construto letramento faz-se necessário, não só a definição, mas uma breve contextualização sobre a temática. De início, os estudos de letramento apresentavam-se com uma visão focada no indivíduo, numa perspectiva cognitivista. Com os aportes teóricos da antropologia, foram se alargando as concepções e suas aplicações nas ciências sociais.

O termo letramento advém do inglês *literacy*. Kleiman (2008, p. 18-19) o compreende “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como

tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Tradicionalmente o letramento era concebido como um modelo autônomo, universal homogêneo, cujas práticas ocorriam exclusivamente no ambiente escolar e que focavam as habilidades, competências e técnicas individuais de ler e escrever. Segundo essa mesma autora (Id.), tendia-se a rotular os sujeitos como alfabetizados ou não alfabetizados, prevalecendo somente a prática dominante institucionalizada que determina como utilizar a escrita. O letramento, então, se restringia apenas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas individuais a partir do uso da escrita. Nessa nova concepção de letramento “o elemento-chave é a escrita para a vida social”. (KLEIMAN, 2010, p. 377).

Rojo (2009) assevera que as práticas sociais de letramento em contextos distintos durante nossa existência constroem nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita. Ela ainda faz uma distinção entre alfabetismo e letramento. Para Rojo (2009, p. 98),

O termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídia, escola etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Os dois conceitos têm uma base epistemológica e teórica distinta que incidem em diferentes objetivos, metodologias e análises. O primeiro, o alfabetismo, está relacionado às capacidades e competências individuais escolares considerando fatores psicológicos, enquanto o segundo, o letramento, é mais amplo, pois engloba os usos e as práticas sociais de linguagem escrita, em contextos escolares (ou não) envolve fatores sociológico, antropológico e sociocultural. Esta visão holística permite ao pesquisador perceber a riqueza e pluralidade do letramento e estudá-lo sob diferentes prismas.

Conforme Kleiman (2008, p.15-16), “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”. A autora ainda reitera que o termo letramento no Brasil, foi cunhado por Mary Kato, em 1986.

Soares (2003), ao fazer uma retrospectiva sobre os estudos a respeito do letramento, destaca que, em meados da década de oitenta, principalmente em países desenvolvidos como

os Estados Unidos, França e Portugal, começa o interesse pelas questões referentes às práticas sociais da leitura e da escrita.

Os novos estudos de letramento ampliaram as interpretações acerca do letramento a partir da publicação da obra de Street em 1984, a qual foi amplamente divulgada na comunidade acadêmica brasileira. Teóricos como Kleiman (2006, 2007, 2008, 2010), Soares (2003), Tfouni (1988), Rojo (2009), Oliveira, (2008, 2010) e Magalhães (2012) entre outros, têm impulsionado os estudos de letramento no Brasil, desenvolvendo pesquisas que apontam ser um caminho promissor.

De acordo com Baynham e Prinsloo (2001, p. 3), os “novos estudos de letramento” originalmente foram apresentados à academia no início da década de noventa no trabalho de Gee (1990) e Street (1993). O termo “novos estudos de letramento” é usado para caracterizar o trabalho de pesquisadores que consideram aspectos sociais e analíticos em suas pesquisas.

Street (1984), em estudos seminais, aborda o letramento em duas perspectivas, as quais ele denomina de modelo de letramento autônomo e modelo de letramento ideológico. Para compreendermos a complexidade desse construto, é necessário conhecer essas concepções.

### **2.2.2 Concepção de Letramento Autônomo**

O modelo de letramento autônomo atribui à escrita o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Nesse modelo, é pressuposto que o acesso à escrita contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas como a abstração e a resolução de problemas, por exemplo. A escrita não depende do contexto de sua produção para ser interpretada; as inferências e interpretações estão vinculadas à estrutura interna do texto escrito, ou seja, sempre estão atreladas à própria tecnologia e não sofrem influência do meio. (STREET, 2014).

Nesse sentido, Street (1993, p. 5) concebe o letramento autônomo como uma tecnologia neutra e universal, “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca”. Desse modo, percebemos que o indivíduo, para desenvolver habilidades cognitivas, basta se expor em situações que vivencie a prática da leitura e da escrita. Essa visão é que se perpetuou no ensino de língua e tem sido base de muitas práticas educativas; o letramento como sinônimo de aquisição de habilidades linguísticas, o texto como um fim em si mesmo, isolado do contexto em que foi produzido.

O teórico ainda ressalta que o referido modelo não é flexível, pois idealiza somente “uma única direção para desenvolver o letramento e associa-o a progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade social”. Além de lhe atribuir um status, que ele pode contribuir para uma progressão econômica e social ou desenvolver habilidades cognitivas. (STREET, 2014, p.44).

Street (2014) mostra o quanto esta visão é equivocada. Ele pontua que estudos mais recentes demonstram que, em muitos casos, classe social, gênero e etnia têm um valor maior do que o letramento em si. Assim, muitos testes que as empresas aplicam para selecionar um candidato podem não estar relacionados às habilidades letradas que se exigem para ocupar um determinado cargo; eles serviriam para filtrar certos grupos sociais e não determinar se o nível de letramento corresponde às exigências para se ocupar um cargo. Ele ainda reitera que a falta de habilidades letradas não é propriamente uma barreira como querem sugerir as declarações públicas. Há toda uma argumentação e mobilização política para desviar o foco de uma problemática social que vai além do nível de alfabetismo.

Indo nessa direção, o teórico reafirma a sua posição e argumenta que os novos estudos de letramento apontam que

o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social, ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação. (STREET, 2014, p. 41).

Não é o letramento em si que traz o desenvolvimento cognitivo, a mobilidade social, mas sim o que há por trás das ações empreendidas pelos atores sociais. Desse modo, as práticas letradas têm uma conotação ideológica e dependem de um contexto político e social. Isso é que impulsiona as pessoas e faz com que elas reajam frente às situações diversas, que assumam posições e se definam enquanto cidadãos, buscando melhoria, qualidade de vida e educação. Portanto, as práticas letradas servem de instrumento para a realização dessa construção.

No modelo autônomo, o letramento é neutro, pois tende a universalizar as práticas de letramento, ou seja, todas as práticas são realizadas da mesma maneira. A diversidade não é considerada, e o letramento é hegemônico por manter e perpetuar o poder de um determinado grupo. Essa percepção distorcida, unilateral, inviabiliza a construção e propagação do conhecimento. Segundo Kleiman (2008), é assim que se pensa neste modelo, o crescimento econômico e individual se processa através do acesso à escrita, que é padronizada

institucionalmente. Uma parcela da sociedade discrimina os menos abastados e privilegia a classe mais favorecida. O resultado é propiciar cada vez mais uma desigualdade social.

Outro aspecto que é reforçado neste modelo é a divisão entre oralidade e letramento. Os defensores deste modelo, entre estes, Ong (1982), defendem que letramento e oralidade são universos distintos que não podem caminhar juntos. Street (2014, p.104) ressalta que há uma valorização da escrita em detrimento do uso oral da linguagem por se acreditar que a escrita viabiliza as funções lógicas da linguagem, fazendo com que “elas se separem das funções interpessoais, de modo que os enunciados escritos são menos socialmente encaixados”, pois não recorrem a recursos paralinguísticos e não há interação e retorno imediato como a comunicação face a face. Assim, a escrita concede objetividade e cientificidade à linguagem.

O argumento que Ong (1982) sustenta em sua tese para priorizar o letramento no modelo autônomo, é que somente a escrita é capaz de fixar a fugacidade do som e da experiência. Street (2014), no entanto, se opõe a ele quando afirma que a própria língua já contempla isso em sua dimensão oral. Ong tende a polarizar, colocando o letramento e a linguagem oral em lados opostos, como se um só existisse com a negação do outro. No entanto, eles podem até se completar, dependendo do contexto, como afirma o autor:

O letramento não pode ser isolado de outros meio de comunicação. Práticas letradas estão sempre encaixadas em usos orais, e as variações entre culturas são variações na mescla dos canais orais/letrados. Mesmo dentro da academia encontramos convenções para a mescla de discurso oral e letrado: palestras, seminários e estudos dirigidos são situações orais e ‘eventos de letramento’. (STREET, 2014, p. 168).

Assumimos a concepção de Street (2014) de que o contexto é que influencia o uso de um determinado canal de comunicação. Na pesquisa realizada, experienciamos práticas orais e letradas. A situação comunicacional é que vai direcionar qual linguagem vai ser usada, se é a escrita ou se é a oral. Uma não é superior à outra, e ambas podem sobrepor-se. Não se pode atribuir apenas, a uma ou a outra, determinados recursos linguísticos e discursivos da linguagem; “nem toda escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é informal e sem planejamento”. (KLEIMAN, 2008, p. 28). Em uma sala de aula, por exemplo, o professor pode explanar um conteúdo oralmente, e os alunos podem fazer anotações e debater em seguida. Então, no letramento, ambas ocorrem concomitantemente.

Street (STREET, 2014, p.187) afirma que, a partir da interface de algumas áreas, tais como antropologia e linguística, discurso e etnografia têm desmistificado a separação entre a oralidade e o letramento. Nessa perspectiva, o teórico assevera que:

O letramento, agora não pode ser separado da oralidade com base seja na coesão, seja na conectividade ou no fato de empregar recursos paralinguísticos em oposição a recursos lexicais. Tampouco pode se sugerir que a língua oral é mais encaixada em situações sociais e em 'intercâmbios', enquanto a escrita permanece independente e autônoma .

As pesquisas na Linguística Aplicada têm avançado nesse sentido e abordado o letramento numa perspectiva mais progressista, enfatizando o contexto e procurando conhecer as impressões e as ideologias que estão por trás das ações em determinadas práticas de letramento; qual a importância do letramento para aquela comunidade, como ocorre o letramento e a serviço de quem ele está. Desse modo, buscam construir sentidos considerando não somente a manifestação da escrita em um dado momento, mas apreendendo as diversas matizes que compõem o letramento, como fizemos neste trabalho. Isso faz toda a diferença na geração das informações que são construídas em uma pesquisa. O modelo ideológico que adotamos tem estes fundamentos.

### **2.2.3 Modelo Ideológico de Letramento**

Nessa concepção enfatiza-se o aspecto sociocultural das práticas de letramento e a pluralização do letramento, uma tendência nos novos estudos de letramento. Portanto, assumimos, assim como Street, que a prática da leitura e da escrita está envolta em uma aura ideológica demarcada culturalmente com posições hierárquicas definidas dentro de um contexto específico. Os defensores desse modelo teórico focam-se nas práticas sociais específicas de leitura e escrita e admitem “a natureza ideológica culturalmente incrustada dessas práticas”. (STREET, 2014, p. 44).

Street (2014, p.146) denomina de modelo ideológico para enfatizar que não se trata simplesmente de aspectos técnicos quer seja do processo escrito ou oral. Para ele, essa abordagem é mais ampla, lida com pressupostos sobre “os processos de leitura e escrita que estão sempre encaixados em relação de poder”. Segundo ele, há uma variedade de letramento no decorrer de “diferentes práticas, contextos e domínios”. Pois, como abordado na seção anterior, Bakhtin (2011) postula que a linguagem, por seu caráter heterogêneo e dinâmico, ocorre em diferentes domínios. Portanto, compreendemos que o letramento, que é constituído de signos ideológicos (BAKHTIN, 1981), envolve múltiplas linguagens e tem que ser focado nessa perspectiva. Essa é a posição que defendemos nesta pesquisa. Street (2014, p.172) pondera que esse modelo não nega “a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e

da escrita, mas procura compreendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder”.

Percebemos, assim, que não há uma negação dos princípios técnicos e cognitivos que envolvem o letramento em uma língua, mas que outras particularidades devem ser consideradas, principalmente o processo como se constroem e se estabelecem as relações discursivas entre os sujeitos. Desse modo, a recepção e a produção de textos, representa uma instituição idealizada, que nem sempre beneficia as classes menos favorecidas. O autor apresenta algumas características que norteiam e diferenciam o modelo ideológico do autônomo. Para ele,

O modelo enfatiza a socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições ‘pedagógicas’. Trata com ceticismo as declarações de pedagogos liberais ocidentais sobre a ‘abertura’, a ‘racionalidade’ e a consciência crítica daquilo que ensinam e investiga o controle de tal ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante. Concentra-se na sobreposição e na interação das modalidades oral e letrada, em vez de enfatizar uma ‘grande divisão’ [...]. No campo do letramento nem a teoria e a prática podem se divorciar de suas raízes ideológicas. (STREET, 2014, p. 44, 61).

Entre as características abordadas pelo autor, destacam-se a socialização de saberes e a sobreposição e interação das modalidades oral e letrada. Como vemos, o modelo ideológico concebe o letramento em uma visão holística que valoriza o contexto. Vincula o letramento não somente ao ambiente escolar, mas a qualquer campo que propague a prática social da escrita e se preocupa, principalmente, em entender como ocorrem e são fortalecidas as hegemonias a partir das práticas orais e letradas. Street (2014, p.161) ressalta que, no fundo, não há

uma dicotomia entre os modelos autônomos e ideológicos, mas sim que os modelos de letramento podem ser compreendidos como um arcabouço ideológico. Somente na superfície é que os modelos denominados de autônomos se configuram como neutros e imparciais. Ele afirma que aqueles que almejam preservar essa identidade de autônomo é que são responsáveis por essa dicotomia. Ele ainda reitera que aqueles que defendem o modelo ideológico não subestimam os aspectos técnicos da leitura e da escrita, decodificação, correspondência som /forma e ‘dificuldades’ de leitura, mas que esses aspectos estão sempre encaixados em práticas sociais particulares.

Nesse sentido, não existe letramento neutro, toda e qualquer prática de letramento é carregada de ideologia; “mesmo as concepções que se apresentam como neutras (letramento autônomo), camuflam pressuposições culturais e visões particulares do mundo social, interessadas em sustentar determinadas relações de poder”. (OLIVEIRA, 2010, p. 33). Por

trás do exercício da leitura e da escrita são estabelecidas relações de poder muitas vezes conflituosas em que prevalecem os padrões de agências institucionalizadas que impõem a autoridade. Assim, uma análise de letramento, para ser consistente, deve considerar o contexto social com suas variáveis. Isso “implica o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são contestados nas relações de poder”. (STREET, 2003, p. 77).

Dentro dessa perspectiva, inferimos que os letramentos são múltiplos, ricos e variam de acordo com a cultura e o contexto em que são concebidos. Portanto, imprimem valores típicos do grupo social que os realiza, e a escrita é interpretada sob a lente daquela comunidade de prática. Reconhece-se que essas realidades são diferenciadas, mas não inferiores.

Segundo Street (1984), há uma diversidade de letramentos, mas o dominante, aquele que é reconhecido formalmente, se sobrepõe a outras manifestações culturais, que são também ricas e retratam o cotidiano, mas não são vistas com bons olhos pela comunidade acadêmica. Na compreensão de que não há um único letramento e sim letramentos, Hamilton (2002, p. 4) concorda com Street (1984) e faz uma distinção entre os letramentos. Ele denomina os letramentos dominantes de ‘institucionalizados’, os que ocorrem em instituições formais, tais como igreja, escola, trabalho, entre outros espaços sociais, e os letramentos locais, que são originados das experiências do dia a dia como ‘vernaculares’.

Geralmente, valorizam-se mais os letramentos dominantes, aqueles que são sistematizados, que estão a serviço do sistema em detrimento dos letramentos locais, rotinizados, que não seguem um padrão de língua preestabelecido, ou seja, a variante culta, mas que cumprem uma função social, que ajudam o indivíduo a estabelecer relações e interagir no seu entorno. De acordo com Rojo (2009, p.103), o ‘internetês ou blogês’ são exemplos típicos de letramentos locais que são marginalizados pela escola, que, muitas vezes, são práticas de resistência. Kersch e Moraes (2011) corroboram Rojo (2009) e ressaltam que, mesmo a escola reconhecendo os letramentos locais, eles são considerados como inadequados; para as autoras, no entanto, o letramento dominante é apenas um entre vários.

Ainda tratando da discriminação social, Oliveira (2010, p. 334) e pesquisadores como Street (2001; 2003) e Baynham (2004) fazem uma ressalva que, apesar de grupos dominantes denominarem alguns desprivilegiados de ‘iletrados’, uma rica variedade de práticas de letramento pode ser deflagrada em comunidades marginalizadas não só no meio urbano, mas também na zona rural. Quanto mais pesquisas forem realizadas nesses ambientes que mostrem

o quão complexas são as práticas, independente do contexto tem-se a possibilidade de desmistificar a pobreza de determinadas práticas de letramento.

Um bom exemplo de letramento local em um contexto escolar é quando o aluno, em sua comunidade, interage com os outros através de dispositivos móveis como celular, *tablet*; através do acesso à *internet* em *cybers* ou do envio de torpedos para os colegas em sala de aula ou fora dela; faz anotações em diários (nem sempre socializados), que revelam suas angústias, conflitos e conquistas. Isso tudo é negligenciado pela escola, pois o professor, partindo de uma concepção behaviorista, não dá voz ao aluno, o considera como “tábula rasa”, o trata como alguém que está ali somente para receber o conteúdo, que, na maioria das vezes, é de cunho gramatical, e que, em sua maioria, só contém amostragem da língua culta.

Assim, ao seguir um modelo tradicional de ensino, o professor perde a oportunidade de interagir com o aluno, de estabelecer um vínculo afetivo e compartilhar novas experiências. Isso faz com que cada vez mais o ensino de línguas, quer seja língua portuguesa ou LE se distancie do universo do aluno. Com isso, a escola vai construindo uma barreira intransponível entre a vida real do aluno e o que ela idealiza como modelo a ser seguido. Portanto, “as práticas locais devem ser o ponto de partida para introduzir os letramentos hegemônicos comprometidos com o progresso e modernização”. (OLIVEIRA, 2008). Assim, se garante que outras vozes sejam ouvidas e que haja uma integração entre o local e o global. Uma maneira para que haja essa inserção é conhecer as práticas e os eventos de letramento, conceitos que serão aprofundados na próxima seção.

#### **2.2.4 Reflexões Sobre Práticas Sociais Letradas**

As novas teorias sociais têm quebrado paradigmas no que concerne ao uso da leitura e da escrita, concebendo-o como práticas sociais. Pesquisadores da área da Linguística e da Linguística aplicada, a partir de suas reflexões e aprofundamentos teóricos, têm avançado na construção dos conceitos de letramento. (STREET, 1984, 2002, 2012, 2014; BARTON; HAMILTON, 2000; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000, entre outros).

Street (1984, 2012, 2014), um dos maiores expoentes desses estudos, propõe a distinção entre práticas de letramento e eventos de letramento. Segundo o autor, há uma profusão de termos para se referir ao letramento, especificamente daqueles que tratam da concepção social da leitura e da escrita, a saber: múltiplos letramentos, multiletramentos, letramentos dominantes etc., e isso merece um cuidado, principalmente no que se refere às “práticas de letramento”. (STREET, 2012). Comungamos com Street (2012) e adotamos

também os termos práticas e eventos de letramento. Portanto, fazemos uma breve exposição sobre os referidos termos e suas implicações.

Segundo Street (2012), iluminado por Barton (1994), o termo ‘evento de letramento’ advém da concepção da sociolinguística do ‘evento de fala’, e os seus precursores foram Anderson, Teale e Estrada (1980), que o conceberam como “uma ocasião durante a qual uma pessoa tenta compreender os signos gráficos”. Uma pesquisadora que colaborou para a compreensão do termo letramento foi Heath (1982, apud STREET, 2012, p. 74), a qual denominou “um evento de letramento como em qualquer ocasião em que um fragmento da escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos”.

Nesse sentido, Barton e Hamilton (2000) apresentam dois conceitos fundantes do letramento em uma perspectiva social, eventos e práticas de letramento, e fazem uma distinção entre essas duas concepções. Para os autores, os eventos de letramento são as atividades em que o letramento tem uma função; portanto, a atividade se baseia em um texto escrito. Kleiman (2007) comunga essa ideia, ao afirmar que um evento de letramento é uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita e não se difere de outras situações sociais, pois trata de ações coletivas em prol de um resultado em comum, envolvendo distintos saberes. Percebemos assim que, o termo evento de letramento começa a ser difundido na academia a partir da década de oitenta e passa por diferentes acepções, mas mantém em sua essência o uso da escrita nas interações interpessoais.

Street (2012, p. 75) corrobora Barton e Hamilton (2000), ao enfatizar a importância do construto ‘eventos de letramento’, nos estudos de letramento, uma vez que permite focalizar uma situação específica onde as coisas estão acontecendo de modo a vê-las enquanto acontecem. Ele chama de eventos de letramento cenas do cotidiano em que se pode observar o uso da leitura e da escrita e se apreender as suas especificidades. Por exemplo: “verificar horários e tomar o ônibus, folhear uma revista, ler sinais para escolher a estrada etc.”. (STREET, 2012, p. 75). Mas o autor afirma que não basta trabalhar com o conceito isolado, pois, sob a ótica antropológica, o conceito de evento (e a observação dos eventos pura e simplesmente) não nos diz como os significados são construídos. Por isso, é necessário postular também o conceito de práticas de letramento.

Para Barton e Hamilton (2000), as práticas de letramento são as maneiras como cada cultura usa o letramento. Os indivíduos tomam as práticas como referência, quando participam de um evento de letramento, ou seja, as práticas norteiam as atitudes dos

participantes nos eventos de letramento. Eles ainda asseveram que “elas são padronizadas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, prescrevendo quem pode produzir e quem tem acesso a eles” (BARTON; HAMILTON 2000, p. 7). Street (2012, p. 77) compreende as práticas de letramento como uma concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais.

Oliveira (2008) corrobora esses teóricos, ao afirmar que as práticas de letramento estão vinculadas a diferentes domínios de atividades, a aspectos da vida cultural e a diferentes sistemas simbólicos, portanto se configuram, como toda prática social, em um emaranhado de elementos - ambientes, artefatos e atividades, e são situadas em eventos de letramento. Diante do que ressaltam esses autores, percebemos que o que regula e determina as práticas de letramento são as percepções dos participantes em relação à leitura e à escrita e isso perpassa pelo viés cultural que varia de acordo com o contexto e o grupo social.

Os eventos, por sua vez, são observáveis. Street (2012, p. 76) postula que podemos registrar os eventos de letramento, mas não as práticas de letramento. As práticas de letramento só podem se concretizar em eventos de letramento, mas ao mesmo tempo, elas os moldam, ou seja, as práticas de letramento são abstratas e os eventos são a sua materialização.

Nesse sentido, os eventos de letramento são múltiplos e heterogêneos. Cada esfera da atividade humana promove uma diversidade de atividades mediadas por textos escritos para atender a fins específicos. Por exemplo, na sala de aula, há uma série de eventos de letramento para o cumprimento da agenda do professor: a chamada de frequência, a realização de uma pesquisa na internet, a discussão em torno de uma temática, a partir de um texto escrito ou exercícios de fixação de itens gramaticais, etc. Como o grupo se comporta para realizar esses eventos de letramento em uma determinada sala de aula são as práticas de letramento. Assim, pode se dizer que elas são abstratas e se concretizam nos eventos.

O letramento, dentro desse contexto, apresenta os seguintes princípios apontados por Barton e Hamilton (2000, p. 1-5, tradução nossa):

- a) O letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais inferidas a partir de eventos que são mediados por textos escritos.
- b) Há diferentes tipos de letramentos associados a diferentes domínios de vida;
- c) Práticas de letramento são modeladas pelas instituições sociais e relações de poder e alguns letramentos tornam-se mais dominantes, visíveis e influentes do que outros;
- d) Práticas de letramento são intencionais, premeditadas e encaixadas em objetivos sociais mais amplos e práticas culturais.
- e) O letramento é historicamente situado.

- f) As práticas de letramento mudam-se e novas práticas são adquiridas dentro de processos de aprendizagem informal e do senso comum, bem como na educação formal.

Os letramentos são intrínsecos às instituições, que, por sua vez, influenciam as diversas práticas sociais e os sujeitos atribuem e constroem sentidos imersos nesses contextos.

Oliveira (2008), ancorada nos estudos de Barton, Hamilton e Ivanic (2000), delinea os elementos básicos que compõem os eventos e práticas de letramento. Para a autora, os elementos constituintes dos eventos de letramento são visíveis, envolvem participantes, ambientes, artefatos e atividades; por outro lado, nas práticas de letramento os elementos não são perceptíveis a olho nu. Ela ainda ressalta o caráter multifacetado do letramento e afirma que

Ele é constituído por aspectos de natureza cognitiva, sociopolítica, cultural e linguística, estando nele embutidos: processos de aquisição, formas particulares de engajamento, rotinas, ritos, espaços e normas específicas de produção e de interpretação textuais, dimensões textuais, gêneros dos discursos, instituições, disposições. Imagens e processos de regulação específicos, entre outros. Os letramentos são, por isso, situados, localizados em tempos e espaços sociais. (OLIVEIRA, 2008, p.103-104).

Percebe-se que as práticas de letramento são inerentes a um determinado grupo social, que, de algum modo, representam características específicas daquela comunidade. Elas são regidas por normas estabelecidas a priori dentro de um contexto cultural e são situadas. Segundo Barton e Hamilton (2000), elas têm uma conotação comportamental que engloba atitudes, sentimentos, ideologias e relações sociais. Portanto, quando pensamos em práticas de letramento, temos que concebê-las abstratamente e inferi-las dentro de um contexto social em que circulam atividades associadas à linguagem escrita. Nesse sentido, as práticas são como digitais. Cada comunidade de falantes tem suas características próprias de se relacionar com o universo da leitura e da escrita de acordo as suas ideologias, convicções e valores.

Street (2012, p. 76) reconhece que o conceito de práticas de letramento tem ganhado status na academia, particularmente dentro da área dos estudos de letramentos. Segundo ele, o conceito é “uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social [...]”. Assim, trazemos para os eventos de letramento conceitos e modelos sociais relativos à natureza da prática que a fazem funcionar, dando-lhes significados.

Assumimos que o pesquisador, a partir da compreensão desses dois conceitos operacionais e adotando uma concepção de letramento segundo o modelo ideológico pode enveredar no campo da pesquisa qualitativa. Portanto, achamos pertinente a explicitação dos referidos conceitos e os adotamos por seu poder explicativo. Eles nos permitiram analisar os resultados do projeto realizado e compreender e explicar o que aconteceu nas interações discursivas entre os participantes.

Vivemos em uma sociedade e interagimos com os nossos pares por meio da linguagem, que se materializa em textos orais e escritos que se agrupam em gêneros. Nesse sentido, o letramento permeia toda prática, não importa qual seja a esfera da atividade humana – escola, trabalho, igreja, vizinhança, lar etc. Para exercer a cidadania plena temos não só que dominar a tecnologia. Ser uma pessoa letrada significa fazer uso da escrita em diferentes situações e contextos sociais. Há uma diversidade de letramentos de acordo com o domínio em que ele se manifesta, portanto a escola deve preparar o aluno para enfrentar esses eventos comunicativos em que a escrita se faz presente. Para isso, ela deve promover atividades que sejam relevantes e tenham um fim social. Nesse sentido, os projetos de letramentos, tema que será abordado posteriormente, cumprem essa função social.

### **2.2.5 Projeto de Letramento: usos sociais da escrita**

As pesquisas realizadas na área da linguística aplicada, como as de Schlatter (2009) e Tinoco (2009), demonstram a efetividade do projeto de letramento na resignificação da leitura no ensino de línguas e, por conseguinte, “pode coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional, pois possibilita o desenvolvimento da cidadania”. (BRASIL, 2006, p. 98).

Segundo Oliveira (2008), os projetos que contemplam a linguagem são por excelência uma prática de letramento e, por conseguinte, estão no domínio de projetos de letramento. Kleiman (2000, p. 238) define um projeto de letramento como “um conjunto de atividades que surgem de um interesse real de um grupo escolar mediado pelo uso da escrita”, ou seja, usam-se textos que circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho envolvendo alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.

Schlatter e Garcez (2012, p. 90) denominam o projeto de letramento de “projeto pedagógico”, o qual é uma proposta de produção envolvendo um grupo de alunos em torno de um tema que vincule os objetivos de ensino de eixo temático e dos gêneros discursivos implicados na participação dos alunos, tanto no contexto escolar quanto fora dele. Sempre, no

final, há a realização de uma produção com o intuito de usar a língua alvo e os conhecimentos aprendidos.

No trabalho que realizamos focando esta pesquisa, adotamos a denominação de “projeto pedagógico de letramento” por entender que ele envolve ações no contexto escolar, fazendo uso da linguagem. Independente da denominação, esse tipo de projeto promove a reflexão sobre o lugar que se ocupa na sociedade. Uma das características é a negociação dos participantes nas tomadas de decisão e avaliação das ações a partir das percepções dos interlocutores.

Na execução de um projeto pedagógico de letramento, há mobilização de saberes, conhecimentos de um grupo específico para solucionar um problema real, de cunho social, envolvendo o uso da linguagem escrita. Portanto as ações são planejadas no coletivo sob a supervisão do professor, ou seja, não há uma definição prévia, sem a anuência dos alunos, do que será realizado acerca do projeto - os objetivos, os procedimentos de sua execução, produção final. Pelo contrário, instaura-se uma parceria: o professor dá voz ao aluno e, juntos, planejam e realizam as tarefas de acordo com a aptidão de cada envolvido. Todos agem para que, no final, sejam exitosos. A recompensa é o reconhecimento da cidadania, a inclusão social e o sentimento de capacidade de realização, pois, “a compreensão e a aprendizagem acontecem em parceria, quando temos a oportunidade de fazer as pontes entre o novo e o conhecido, as relações que vamos construindo entre o que já sabemos e os desafios das novas participações propostas”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.108).

Segundo Tinoco (2009), para se desenvolverem projetos de letramento como um modelo didático, deve-se conceber a leitura e a escrita sob o viés social-discursivo. Isso significa atentar-se ao uso de linguagem considerando a norma culta, mas sempre em função dos usos sociais. Enveredar por esse domínio, “projetos de letramento”, significa repensar todo o fazer docente, abster-se do ensino da língua como um fim em si mesmo. É conceber a leitura e a escrita como práticas sociais, ou seja, o ato de escrever e ler tem uma função social, serve para atender e responder à necessidade do indivíduo situado na comunidade. O ensino está vinculado a um contexto comunicacional real. Os textos não são selecionados somente com o intuito de ensinar ou reforçar itens gramaticais. Dessa maneira, faz sentido estudar uma língua, o que está sendo trabalhado em sala de aula vai ser usado posteriormente com um propósito social. O valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira não se restringe apenas ao seu uso comunicacional. (BRASIL, 2006).

Entretanto, para que haja um deslocamento de concepção de ensino, o professor deve assumir um novo papel: deixar de ser simplesmente um mediador do processo de ensino-

aprendizagem, que controla o que, como o aluno pode aprender e em que ritmo; que busca desenvolver estratégias de ensino para facilitar a aprendizagem da língua alvo, para ser um agente de letramento. Conforme Kleiman (2006, p. 82-83), um agente de letramento é

um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramentos, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.

Desse modo, ser agente de letramento significa, antes de tudo, ser um educador que, além de fomentar a cidadania, consegue potencializar as competências e habilidades linguísticas dos alunos, incentivando-os a desempenharem funções sociais em diferentes domínios e, conseqüentemente, preparando o aluno para a vida. Para isso, se faz necessário repensar o fazer metodológico, abandonar velhas práticas em prol do desenvolvimento de projetos de letramento. Assim, poderá contribuir para o desenvolvimento social de forma mais equalizada. Para compreender o seu papel e corresponder às inquietudes e reivindicações dos alunos e da sociedade, é importante que o professor busque também embasamentos teóricos que deem respaldo as suas ações metodológicas, o que requer uma participação mais efetiva e investimento em capital cultural, como mais qualificação, por exemplo.

### **2.2.6 Letramento e Ensino de Língua Estrangeira**

Segundo Kleiman (2008, p. 20), o letramento é algo que pode ocorrer nos diversos domínios sociais, mas ela considera a escola como sendo “a mais importante agência de letramento”. Assim sendo, é atribuída à escola, a responsabilidade de ensinar a ler e a escrever, e a preparar os aprendizes de forma que eles exercitem o conhecimento nela adquirido nas práticas sociais. Nesse sentido, Schlatter (2009) corrobora Kleiman (2008), ao argumentar que o objetivo do ensino de línguas é oferecer condições para que o indivíduo use a escrita e a leitura de maneira satisfatória na sociedade letrada.

O curso de Letras com habilitação português-ínglês, que é direcionado à formação docente, é responsável pela capacitação do profissional de línguas do ensino público. É o egresso da universidade que vai atender à demanda da rede pública no ensino fundamental e médio no que concerne ao ensino de uma língua estrangeira – LE, especificamente a língua inglesa. No decorrer do curso, o aluno recebe embasamento teórico, mas nem sempre tem a oportunidade de vivenciar como de fato ele se materializa na prática, o que poderá incorrer na

propagação de um ensino formalista no ensino médio. Assim, a prática de leitura (e escrita) se organiza em torno da gramática e da interpretação textual de maneira descontextualizada, ou seja, perpetua-se o letramento autônomo.

Geralmente, a prática de leitura na LE é independente do nível escolar. É realizada de maneira descontextualizada, ou seja, o ensino é fragmentado; tende-se a organizar os conteúdos linguísticos em torno de itens gramaticais; os textos não são autênticos, pois são construídos com tempos verbais de maneira crescente – começa-se com tempos verbais no presente, em seguida passa-se para o passado, de acordo com a capacidade linguística do aluno, controla-se o insumo que é oferecido, independente do tipo de leitor. Outra preocupação é a adequação da leitura, de acordo com a quantidade do vocabulário e a complexidade textual. Portanto, o que vai indicar a escolha de uma determinada leitura é o nível linguístico detectado no texto, então, negligencia-se o conhecimento de mundo do aluno e a construção de significados.

É também comum observar que, em muitas das práticas letradas em língua inglesa, os alunos são solicitados a fazer a leitura em voz alta e, às vezes, eles ainda não têm uma competência oral – fluidez, pronúncia e dicção –, adequada e isso faz com que muitos se sintam tolhidos e nem compreendam o que estão lendo. Neste caso, o mais prudente seria fazer a leitura silenciosa. A verbalização seria realizada somente quando “ a vocalização do texto estivesse a serviço de organizar o discurso para se alcançar o entendimento conjunto do texto, ou seja, se fosse parte do esforço para produzir significados, não se configurando como procedimento central com um fim em si mesmo”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.137).

O ensino de línguas, para atender e acompanhar as transformações sociais e tecnológicas, precisa redefinir suas bases epistemológicas e ir além da transmissão de conteúdos linguísticos desvinculados do contexto político e social, ou ter um valor meramente “instrumental”, pois “as línguas não são meros instrumentos de comunicação, [...] elas são a expressão das identidades de quem delas se apropria”. (RAJAGOPALAN, 2003, p.69). Isso implica em assumir um papel educacional, que contribua para a formação do indivíduo, que desenvolva a cidadania. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCEM (BRASIL, 2006, p.91), “ser cidadão” é refletir sobre o lugar que se ocupa na sociedade; é questionar sobre o seu papel social, ou seja, não aceitar imposição ou acomodar-se; ao provocar essas indagações, o ensino de línguas também pode contribuir para a inclusão social do aluno.

Nessa perspectiva, conforme Morim (2000 apud BRASIL, 2006, 113), “o conhecimento não deve ser apreendido de forma fragmentada ou compartimentada”. Portanto,

ensinar uma LE envolve compreender: 1) “como as pessoas utilizam a leitura (e para quê) em sua vida ou no cotidiano; 2) que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade; 3) que o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor”. (LUKE; FREEBODY, 1997, apud BRASIL, 2006, p. 98).

Isso implica em reconhecer que a linguagem e a cultura são heterogêneas, portanto o letramento é situado, depende do contexto sócio histórico. Assumir o conhecimento numa visão holística, e a linguagem numa perspectiva multidimensional, é admitir que a realidade não é linear, que permite múltiplas interpretações e posicionamentos, exige que o leitor desenvolva competências não só de reconstruir sentidos, mas de negociá-los em uma construção “dialógica”. (BAKHTIN, 2011). “O desenvolvimento de competências exige aprendizagens colaborativas que possibilitem ao educando aprender a fazer com o outro, a conhecer e a articular conhecimentos, bem como aprender a ser protagonista de decisões e ações” [...]. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 24).

No ensino em uma abordagem social, o professor propicia aos alunos o uso diversificado da linguagem, em situações que requeiram o uso formal e informal da língua alvo, formas orais e escritas da linguagem em contextos diferenciados, para fins específicos com o propósito comunicacional. Portanto, não se pode equalizar a prática de leitura; cada grupo possui necessidades específicas ao meio no qual está inserido, a cultura; a leitura tem significado inerente ao contexto e a realidade daquela comunidade, pois, “quando falamos ou escrevemos, projetamos interlocutores e, possíveis respostas desses interlocutores ao que dizemos”. (SCHLATTER; GARCEZ, p.105).

A leitura como prática social – letramento, defendida neste trabalho, tem um diferencial, como ressaltam as OCEM (BRASIL, 2006, p.115-16), “procura conduzir os alunos à construção de sentidos a partir do que leem, em vez de extrair o sentido do texto, pois os sentidos são construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder”. Por conseguinte, a leitura é uma atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo, ter uma visão desse e refletir sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social.

Desse modo, a produção e a circulação de textos em inglês propiciam uma reflexão sobre questões que movem a vida cotidiana, e que transitam em outras esferas, além da escolar, contextos construídos em inglês que passam a fazer parte de nossa vida. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Este é o caso do projeto pedagógico de letramento que desenvolvemos nesta pesquisa, em que os estudantes interagiram com os escritores locais.

Essa prática de leitura requer, do professor de LE, postura e atitude diferenciadas, pois ele não vai encontrar os textos prontos, nem seguir o livro didático; ele deve preparar o seu próprio material de acordo com sua realidade e contexto educacional, em consonância com as necessidades e interesses dos alunos. Isso exige planejamento, estudo e pesquisa na elaboração das atividades. Outro aspecto a ser ressaltado são os tipos de questões elaboradas, elas não devem conduzir simplesmente à compreensão, mas induzir o aluno a “ser responsivo, à réplica”. (BAKHTIN, 2011, p.275).

O professor necessita conscientizar-se de que o ensino tradicional, formalista, não corresponde às exigências da sociedade atual, cada vez mais informada e informatizada. Assim, o professor deve alçar novos voos, tornar-se um agente de letramento, ser senhor das suas ações e compartilhar experiências com os alunos e vê-los como pessoas humanizadas que têm anseios e expectativas próprias, e trazem para a escola uma bagagem cultural.

Entretanto, embora seja certo afirmar que os alunos já são detentores de conhecimento, que até estejam predispostos a aprender e que geralmente são criativos, eles necessitam muito mais que incentivos e orientações para desabrocharem. Toda uma estrutura contextual convergente aos alunos se faz necessária, para que se tornem cidadãos reflexivos, críticos e atuantes. Por exemplo, eles precisam de apoio e suporte familiar, precisam ter suas necessidades básicas supridas, precisam de uma escola que ofereça educação de qualidade, precisam de oportunidades para interagir em contextos novos, etc.

Como a escola é tida como a principal agência de formação, e a educação como a detentora do poder de tornar os seres humanos, de certa forma, “iguais”, apesar da multiplicidade de conhecimento, ela precisa ser aprimorada constantemente. “A principal tarefa da escola é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos”. (KLEIMAN, 2007, p. 91).

Nesse contexto, é essencial que o professor em formação, entre outras coisas, tenha experiências que possam modificar a práxis docente, de forma que sejam rompidas as velhas tradições de ensino. Por isso, defendemos a realização do projeto de letramento como uma possibilidade de inovação na construção do conhecimento e formação do cidadão-leitor, pois, considera-se que não só no ensino básico, mas também no ensino superior, os projetos de letramentos instrumentalizam o professor em formação, por possibilitar que se organizem segundo as práticas que são significativas para a vida acadêmica e profissional. (KLEIMAN, 2006).

### 2.2.7 Práticas de Letramento em LE no Ensino Superior

Bunzen (2010, p. 103) assevera que as práticas escolares são “práticas socioculturais”. Ele concebe a escola como uma esfera de comunicação humana que viabiliza a produção, a utilização e a recepção de determinados gêneros do discurso nas variadas atividades de linguagem, que ocorrem em “espaços e tempo sócio histórico”. Desse modo, desenvolvem-se em múltiplas cenas de letramento em que os atores sociais desempenham papéis distintos. Para esse autor, nesse contexto, cenas de letramento se equivalem a eventos de letramento.

Nessa perspectiva de múltiplos letramentos em que os sujeitos apropriam-se de diversos discursos por meio de distintos textos, a linguagem multifacetada se faz onipresente e necessária para a construção do conhecimento e saberes também na escola. Como postula Bunzen (2010, p. 110), os usos da linguagem por meio de “instrumentos semióticos” em práticas escolares, envolvem “processos de produção, circulação e consumo de textos de gêneros específicos”. Assim, para que a escola possa cumprir a sua função social:

Deve oportunizar práticas de leitura (e escrita) que tratem dos diferentes gêneros discursivos, com graus diferentes de planejamento e formalidade (envolvendo diferentes interlocutores) com sequências discursivas variadas (narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva, etc.) e propósitos diversos (informar, opinar, argumentar, reclamar, instruir). Para cada uso de linguagem é importante planejar atividades que visem a reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, etc.) e que focalizem atividades de compreensão e reação ao texto, coerentes com o gênero discursivo em pauta. (SCHLATTER, 2009, p. 14).

Schlatter (2009) usa o termo práticas, numa conotação diferente da que emprega Street (2014). Parece - nos que, para a autora, práticas se aproximaria do conceito de eventos. Nesse sentido, a escola deve propiciar eventos de letramento em que os alunos se apropriem de diversos gêneros do discurso na interação com os pares e se posicionem frente às situações comunicacionais com uma atitude responsiva positiva, pois “[...] os estereótipos, o estigma, e o preconceito são (des)construídos e /ou mantidos nas interações cotidianas com o outro”. (SCHLATTER; GARCEZ 2012, p. 31). Assim, eles estarão exercendo o seu papel de cidadãos críticos que buscam não só conscientizar-se sobre o lugar que ocupam, mas que suas ações ajudem a construir significados.

Conforme Schlatter e Garcez (2012, p. 38), o ambiente acadêmico em que se efetivam as aulas de língua estrangeira, ou, como eles dizem línguas adicionais, pode ser um espaço para preparar os estudantes a lidar com a diversidade típica de uma sociedade complexa como

a nossa, em que “é muito importante saber lidar com o novo e o diferente, inclusive no mercado de trabalho, até mesmo quando a atuação é em língua portuguesa”.

Indo nessa direção, verificamos que há um despertar de estudiosos, pesquisadores no campo da linguística aplicada, no que concerne ao ensino de línguas, para desenvolver pesquisas como a proposta neste estudo, que contempla a perspectiva de letramento ideológico. Porém, consideramos ainda tímidas as ações, principalmente no ensino superior, pois nas leituras que fizemos não encontramos na literatura da área, publicações que abordem o letramento em língua estrangeira, na mesma proporção com que é tratado no ensino de língua portuguesa. Seguem abaixo alguns exemplos de letramentos em língua estrangeira no ensino superior.

O trabalho de Bertoldo (2009) aborda a leitura e produção oral no contexto de formação de professores de língua estrangeira no curso de letras, em uma turma do quarto ano da licenciatura de língua inglesa, a partir da leitura de textos extraídos de revistas internacionais como *Time* e *Newsweek*, cujo foco era a discussão oral de tópicos temáticos. Ele priorizou a argumentação, ancorado nos estudos de Gee (1990) sobre letramento, cujo cerne era o discurso. O autor chegou à conclusão de que a prática letrada realizada no referido curso não pareceu contribuir para a aquisição do discurso acadêmico dentro da perspectiva que ele defendeu, pois não fomentou a leitura como construção de sentidos, que explorasse os conteúdos ideológicos dos textos e a intertextualidade.

O estudo de Aguiar (2012) foi voltado para gêneros textuais e produção de texto em inglês, em um curso de licenciatura em letras/inglês. Ela usou os procedimentos da sequência didática (SD) apregoada por Dolz e Scheuwly (2004). A autora desenvolveu um trabalho com gêneros, numa perspectiva social. O objetivo seria a produção do gênero ‘guia turístico virtual’. Segundo a pesquisadora, as atividades empreendidas na SD contribuíram para que os participantes compreendessem que escrever é uma forma de agir discursivamente na sociedade.

Os dois trabalhos descritos têm de algum modo certa ligação entre si. Eles envolvem recepção e produção de textos em LE. Bertoldo (2009) lida com letramento, mas prioriza o discurso oral; a argumentação. Aguiar (2012) trabalha com gêneros, focando a produção escrita.

Nesse contexto, a pesquisa que ora desenvolvemos, de algum modo, dialoga com os trabalhos supracitados, por tratar de práticas de letramento no ensino superior e abordar gêneros, embora contenha um diferencial. Assim como Bertoldo (2009), buscamos nos alinhar ao modelo ideológico de letramento, mas não nos limitamos apenas à oralidade.

Buscamos trabalhar a prática letrada em sintonia com a oralidade, acreditando que os sujeitos se constituem nas interações discursivas (orais e escritas). Dessa forma, partimos dos pressupostos de Street (1984, 2014), que apregoa que os letramentos são múltiplos, sempre estão encaixados culturalmente e atestam poder. Como Aguiar (2012), adotamos o construto gêneros, mas não nos limitamos somente a um único gênero. O foco principal foi o conto, porém, de acordo com a situação comunicativa, foi surgindo necessidade de se incluírem outros, como documentários e palestra. Os gêneros como ação social.

Em nosso estudo, trabalhamos com a produção textual e a tradução. O propósito maior era fazer com que a comunidade acadêmica conhecesse os contos dos escritores locais. Com isso, a nossa pesquisa se diferenciou por imprimir um fim social mais amplo, não objetivou simplesmente desenvolver a escrita. Desse modo, ao comparar os estudos aqui mencionados, consideramos que o nosso é um pouco mais profundo.

Em se tratando de letramento no ensino superior, ressaltamos que as práticas sociais letradas que foram realizadas nesta pesquisa, não têm a conotação de letramento acadêmico, apregoadas por Motta-Roth (2013, p.145), que lida com textos científicos. A autora pondera:

O letramento acadêmico / científico oferece, a um aprendiz, condições para a leitura de mundo e ação na sociedade contemporânea, o engajamento no debate da disciplina e o desenvolvimento de opinião quanto aos efeitos das inovações científico-tecnológicas de sua área e as eventuais consequências acarretadas por seu uso.

Em nosso trabalho, priorizamos sociabilizar diferentes saberes e compartilhar experiências pedagógicas no universo da academia, procuramos fomentar a criticidade dos colaboradores, a partir da vivência de distintos gêneros em múltiplas práticas orais e letradas, não somente na língua inglesa, mas também na língua portuguesa, pois “o conhecimento é socialmente construído, e sua construção não é linear, não é restrita”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.14). Uma das principais partes do letramento é o domínio da leitura, tema que será tratado a seguir.

### 2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA

A escrita é algo essencial para a transmissão de conhecimento e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos que dela fazem uso ou por ela são alcançados. É verdadeira a assertiva de que, apesar de todo desenvolvimento tecnológico que o homem tem alcançado, a escrita ainda predomina e é por meio dela que a maior parte do conhecimento é disseminada.

Dessa forma, para que o homem se desenvolva, deve valer-se da escrita, pois, para obter mais conhecimento, ele deve dominá-la e dominá-la pressupõe ler e escrever. Dominar a leitura e a escrita é algo que vai além do estado de ser alfabetizado. Implica em ser letrado o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”. (SOARES, 2003, p. 20).

Em sociedades letradas como a nossa, ler é vital. No entanto, o Brasil ainda possui um percentual elevado de não leitores, pois somente cerca de um quarto da população de 15 anos ou mais é considerada plenamente alfabetizada (INAF, 2009). A leitura é fundamental por possibilitar mais amplamente a interação do indivíduo com o mundo. É por meio da construção de relações interpessoais que se obtém informação, conhecimento e cultura. Pesquisadores como Petrucci (2002, p. 203) afirmam que a leitura é uma atividade de “aculturação ou de prazer do homem alfabetizado” e que se perpetuará enquanto houver produção de textos escritos, pelo menos para alguma parcela mundial.

Soares (2003) considera a leitura como um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que se ampliam desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Para a autora, ler não é só um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som, é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos. Entre as habilidades está a de o leitor intuir sobre o sentido do texto, de construir significado a partir do conhecimento prévio e informação textual, de trazer reflexões e ter juízo de valor para o que foi lido.

Essa mesma autora concebe a leitura numa perspectiva de letramento individual, que engloba distintas habilidades cognitivas e metacognitivas que variam de acordo com o contexto, ou seja, ela considera a leitura como um processo que parte da cognição e da experiência e percepção do leitor e que extrapola a simples decodificação de palavras. (SOARES, 2003). Nesse contexto, pode se entender que a leitura é o fio condutor para a construção do conhecimento e para a percepção de mundo numa relação dialética e dinâmica que envolve aspectos não só cognitivos, mas também afetivos e sociais.

Seguindo essa linha de pensamento, em uma visão cognitivista, Day e Bamford (2010, p. 11) afirmam que “a leitura é a construção do sentido de uma mensagem escrita ou impressa”, que ler depende da interação do leitor com o texto juntamente com o seu conhecimento prévio. Kleiman (2011, p. 13), em uma visão sociológica, afirma que, na leitura, o leitor utiliza o que já sabe – “o conhecimento adquirido ao longo da vida”, para compreender o texto. A autora faz referências ao conhecimento prévio – o que engloba outros conhecimentos –, tais como: conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo.

Ela acrescenta ainda que é a interação desses conhecimentos que capacita o leitor a construir o sentido do texto, ou como pondera Eco (2002, p. 37)

O texto é entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixou brancos por duas razões. Antes de tudo, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu.

Schlatter e Garcez (2012) corroboram essa ideia ao definirem o que é ler e quais as implicações da leitura. Para eles, o ato de ler corresponde desde o manuseio de textos à compreensão e ao posicionamento crítico perante os enunciados. Eles postulam que é da percepção que nascem os posicionamentos e as ações no contexto social. E é a partir da escrita que se organizam os discursos, que é uma das formas de participação e inserção na sociedade. Eles ressaltam ainda que, além de a leitura envolver combinações semióticas e estabelecer relações de significados, ela permite que o leitor use o conhecimento prévio para a construção das possibilidades dos sentidos do texto. Nesse sentido, o leitor realiza esse processo segundo a expectativa de leitura propiciada pelo contexto de comunicação, assumindo uma posição crítica em relação à ideologia implícita, pois sempre o texto contém a visão de quem o escreve. Portanto, é válido dizer que cabe ao professor conscientizar e preparar o aluno para que ele detecte as ideologias inseridas ou implícitas nos enunciados e as aceite ou não, para que ele interaja com o texto.

Cavalo e Chartier (2002, p. 6) propõem ainda que toda história das práticas de leitura implica na historicidade “dos objetos escritos e das palavras leitoras”, portanto “a leitura é sempre uma prática encarnada por gestos, espaços e hábitos”. Esses mesmos autores fazem uma ressalva de que é preciso identificar as características inerentes às distintas comunidades de leitores, às tradições de leitura, bem como às maneiras de ler com as especificidades que as diferenciam. Os estudos de Cavalo e Chartier focam as práticas de leitura em uma perspectiva histórica.

A partir das concepções bakhtinianas sobre discurso, percebemos que a leitura é concebida como “réplica ativamente responsiva, os discursos proferidos anteriormente podem conduzir a infinitas réplicas que geram novos discursos/textos”. (BAKHTIN, 2011, p. 272). Nessa perspectiva, a leitura vai além da mera decodificação e compreensão textual, e Rojo (2004, p. 2-3) avança um pouco mais a ressaltar que a leitura “é um conjunto de sentidos e apreciação de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles”.

As concepções das práticas de leitura e escrita ao longo das décadas têm passado por transformações, oscilando entre tendências cognitivistas a sociológicas. Ora priorizando o impresso, em uma abordagem tecnicista e descritiva da língua, ora a interação entre o leitor e o texto, ora se constituindo em discurso/texto. Com o surgimento de novas teorias sociais foi se repensando as práticas de leitura. Atualmente, a tendência é valorizar o contexto sócio histórico, em que “a leitura e a escrita são enraizadas nas práticas sociais” (MAGALHÃES, 2012, p. 28; KLEIMAN, 2006), ou seja, realizadas em um contexto social, o que implica em potencializar a criticidade do leitor, pois nesse processo são considerados não só os enunciados do texto, mas o seu modo de produção, bem como o conhecimento de mundo, as experiências e a intersubjetividade. Assim, a leitura passa a ter uma conotação de construção de significados. Essa concepção é a que assumimos neste estudo. Para desenvolver a prática da leitura foi realizado um trabalho com contos, sobre os quais será tratado a seguir. “Leitura e literatura mantêm relações dialógicas, pois revelam uma natureza interdisciplinar quando convergem para um mesmo ponto: o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento subjacentes ao ato da leitura e à recepção de textos literários [...]”. (MARTINS, 2006, p. 87).

### 2.3.1 Contos: breves considerações

Interessamo-nos em abordar o conto neste trabalho, porque, dentre as ações empreendidas na sala de aula, destacamos a transposição<sup>1</sup> dos contos na língua portuguesa para a língua inglesa. Desse modo, acreditamos que é pertinente apresentarmos alguns conceitos e características referentes ao gênero conto. Não temos a pretensão de aprofundar sobre a temática com o rigor que é tratada na área da literatura, mas sim de fazer um esboço que aproxime o leitor do referido gênero. Faço minhas as palavras de Cosson (2009, p.17): “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”.

Conforme Massound (1999), a palavra conto tem várias acepções e foi adquirindo diferentes conotações de acordo com o contexto social e histórico. Dentre estas, destacamos a história, narrativa, historieta, fábula, embuste, engodo e mentira. A palavra conto sofre pequenas alterações dependendo do idioma. No português, denominamos de conto; no inglês, há uma pequena diferença, eles usam *short story* para as narrativas de caráter literário e *tale* para os contos populares folclóricos. Adotamos a acepção de contos como narrativa.

---

<sup>1</sup> Ver detalhes no capítulo da metodologia.

### 2.3.1.1 Estrutura do Conto

Não podemos precisar o período da origem do conto, mas a sua gênese remonta à própria história do homem. Segundo Massound (1999), alguns estudiosos acreditam que ele surgiu antes do período do cristianismo e citam como exemplos do gênero o conflito bíblico entre Caim e Abel, dentre outros. O conto passa por várias fases, do período da Idade Média à Contemporânea e vive o seu apogeu no século XX e até os dias atuais permanece em voga.

Ao longo da história, o conto recebeu influências culturais, sofrendo alterações, mas não perdeu a sua unicidade e essência, o que o diferencia das outras formas literárias. Conforme Massound (1999, p. 40), “o conto é uma narrativa unívoca: constitui uma unidade dramática, uma célula dramática, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação”. Segundo o teórico, uma das características do conto é a unidade de ação, em que o protagonista pratica ações ou vivencia vários acontecimentos dentro de um contexto físico ou psicológico. Portanto, o conto tem esse caráter de unicidade, em que prevalece um único enredo, ou história, e tudo gira em torno deste conflito, desta situação dramática. A presença do fantástico, ou do maravilhoso, permeia o seu conteúdo.

Assim como a ação, o espaço, também é restrito. Para que o enredo se organize basta ter um cenário como a rua, a casa em que as personagens possam se movimentar. A noção tempo também tem esta unicidade. Os acontecimentos narrados no conto podem suceder em curto lapso de tempo; o conflito pode durar horas, ou dias.

De acordo com Massound (1999, p. 52), o conto, por ser objetivo, sua "estrutura corre em linhas paralelas com as unidades e o número de personagens”. Geralmente é narrado na terceira pessoa. A linguagem deve ser sucinta, plástica, com uso de metáforas simples e de imediata compreensão para o leitor. O diálogo é a sua base expressiva; geralmente se recorre ao discurso direto para fazer com que o narrador interaja com o leitor e o coloque a par dos acontecimentos da narrativa.

A trama, ou enredo, é a parte central do conto e se caracteriza por sua linearidade. Conforme Massound (1999, p. 66), este não busca subterfúgios: “a semelhança com a vida diária, que pretende espelhar, ou flagrar desencadeia o conflito de acordo com as unidades dramáticas”. A grande força do conto está no jogo narrativo para prender a atenção do leitor.

Notamos assim que todo conto parte de uma situação conflituosa. Inicialmente a personagem se encontra em uma situação considerada confortável; de repente, algo a tira da sua zona de conforto, cria-se um impasse, um problema que chega ao seu clímax e tem um desfecho que impressiona, ou que surpreende o leitor.

Os contos que foram foco deste estudo tinham essas características. Eram histórias com um veio humorístico, retratavam a vida cotidiana, continham uma linguagem simples e prendiam a atenção do leitor, pois criavam expectativas quanto ao seu desfecho final. Eles contribuíram para deflagrar os distintos eventos de letramento realizados nesta pesquisa.

### **3 METODOLOGIA**

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte, caracterizamos o projeto pedagógico de letramento de pesquisa ação com reflexão, desenvolvido no período de outubro a dezembro de 2013, em sala de aula, com alunos do curso de Letras, que foi foco de observações e registros. O referido projeto consta de algumas etapas, das quais destacamos a submissão do projeto, o planejamento das aulas, a entrevista de sondagem, o trabalho com os contos e a avaliação. Na segunda parte do capítulo, caracterizamos a metodologia da pesquisa, tratando dos seguintes itens da pesquisa, o tipo de pesquisa, o contexto, os participantes, os instrumentos e procedimentos de pesquisa.

Para uma visão de conjunto, apresentaremos, no segundo momento, uma figura que contempla os procedimentos metodológicos da pesquisa, procurando retratar como desenvolvemos cada etapa. Ao término da seção 3.1 seguem dois quadros que sintetizam o projeto pedagógico de letramento, sendo o primeiro, referente ao planejamento das ações, enquanto o segundo trata dos procedimentos de registro. Na segunda parte, no final deste capítulo ainda apresentamos mais dois quadros demonstrativos dos resultados das análises.

#### **3.1 RELATO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE LETRAMENTO**

##### **3.1.1 O Percurso**

De início, comunicamos à direção do departamento de Letras da instituição a intenção da realização da pesquisa em uma das turmas.

Uma das primeiras providências foi submeter o projeto ao comitê de ética em pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) para que percorresse todos os trâmites legais. A aprovação foi concedida pelos pareceristas, cuja análise foi feita de acordo a resolução 148/2013. Foi feito e assinado pelos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a execução da pesquisa.

Após o consentimento, convidei os alunos do 6º período para fazer parte do estudo. Expliquei como a pesquisa seria realizada, e os alunos concordaram em participar. Posteriormente, com a aprovação do comitê de ética, eles assinariam o termo de anuência.

Enquanto aguardávamos a aprovação, desenvolvemos algumas ações que não exigiam legalidade, tais como: visitas à Academia Imperatrizense de Letras (AIL), para se conhecer o

acervo, e começamos a fazer leituras exploratórias dos contos para selecionarmos as obras objeto do estudo.

Em seguida, apresentamos a proposta para o presidente da AIL e, para alguns escritores, os quais foram solícitos e demonstraram satisfação em participar da pesquisa. Com o acesso ao acervo, começamos a selecionar as obras dos escritores locais, fazendo uma triagem. Os critérios para a escolha dos contos foram: que não fossem tão extensos, que relatassem fatos regionais ou que revelassem de algum modo, a identidade e a cultura do imperatrizense.

Posteriormente, compartilhamos com os alunos as obras, e eles, em sessões de leitura, faziam rodízio dos livros, liam e anotavam os contos que lhes chamavam a atenção. Assim, eles elegeram cinco escritores. Cada aluno escolheu dois contos de sua preferência, e, finalmente, chegou-se ao consenso da escolha de um conto por dupla, para fazer a “transposição”. Adotamos este termo, pois, não houve, na verdade, uma formação em práticas de versão.

O dicionário Houaiss da língua portuguesa (2009) define a palavra transposição como o ato ou efeito de transpor-se. Em nosso caso, adotamos essa acepção em vez de tradução, pois os participantes da pesquisa, ao lidar com os contos, não exploraram profundamente técnicas de tradução, como versão, por exemplo. Eles, a partir do contexto da leitura do conto, procuraram transpor os signos da língua portuguesa para a língua inglesa, e, quando não encontravam vocábulos correspondentes entre as duas línguas, principalmente, os que tinham uma carga cultural, eles os adaptavam.

Com a aprovação em mãos, partimos para as outras ações da pesquisa como segue abaixo:

### **3.1.2 As Aulas**

As aulas que serviram de contexto para a realização da pesquisa aconteceram no período letivo de 2013. O período foi de 10 semanas e 4 horas-aula semanais, perfazendo o total de 45 horas-aula, na disciplina de produção textual em língua inglesa. As aulas foram realizadas no pavilhão de Letras, no turno vespertino, e algumas aconteceram no laboratório de informática. Essa foi uma experiência inovadora, pois, apesar de os alunos já estarem cursando o 6º período, pela primeira vez frequentavam aquele espaço.

As aulas foram planejadas em consonância com os alunos e sofreram alterações de acordo com a necessidade do grupo. Elas propiciaram discussões, debates, diálogos e

reflexões. As práticas de leitura ocorreram de forma diversificada (silenciosa, oral, em roda, em dupla e dirigida) e, principalmente, em dois locais (no espaço de sala de aula e no laboratório de informática).

Os alunos tiveram acesso a diversos gêneros discursivos. Alguns tinham sido preestabelecidos e outros foram emergindo à medida que as ações eram executadas, ou seja, no decorrer da execução do projeto: discussões, palestra, entrevista, reportagem, exposição oral, relatos. Algumas ações mobilizaram os alunos, proporcionando-lhes autonomia, independência e empoderamento (STREET, 1984), chegando até a motivá-los a se engajar e a participar ativamente nas atividades propostas. Alguns procedimentos foram além dos “muros” da Universidade, como as entrevistas com os escritores, por exemplo.

Com relação às atividades de produção textual foram realizadas uma resenha crítica em língua inglesa, baseada em uma obra cinematográfica, as transposições dos contos, uma carta convite, além de relatos sobre as principais obras e estilo literário dos escritores e um *folder*.

Poucas aulas foram gravadas em vídeo, pois, apesar de os alunos se acostumarem com a presença da câmera, notamos que alguns deles, quando tinham que se expressar, principalmente em inglês, devido às limitações com o idioma, sentiam-se constrangidos. Então, para manter a espontaneidade do grupo no momento das discussões, preferi suspender o registro em vídeo e passei a fazer anotações posteriores às aulas.

### **3.1.3 Entrevista de Sondagem**

Inicialmente, foi feita uma entrevista de sondagem para verificar se os alunos já conheciam a AIL, os escritores e suas obras, bem como para constatar qual era a relação dos alunos com a leitura fora do espaço acadêmico. Dos onze entrevistados, somente duas alunas já haviam estado na AIL, porém somente uma teve acesso a algumas obras. Alguns alunos conheciam, por nome, um autor que é também músico e um que é político, mas não conheciam os seus livros. Por conseguinte, os alunos não tinham conhecimento das obras dos escritores locais, principalmente dos contos. Alguns deles sabiam da localização da AIL, mas não tinham ainda visitado aquele espaço.

### 3.1.3 O Trabalho com os Contos

Foram reservadas quatro horas para a leitura dos contos e quatro horas para a discussão. O trabalho ocorreu da seguinte forma: solicitamos aos alunos que lessem os contos e fichassem os nomes dos autores e respectivos contos com que mais se identificassem. Eles deveriam fazer rodízio com os livros. Concluído esse trabalho, os contos mais fichados foram colocados em apreciação. Os alunos, juntamente com a professora, elegeram cinco autores. As obras do escritor Gilmar Pereira conseguiram cativar a todos e foram as mais solicitadas. Cada aluno escolheu dois contos para serem trabalhados e, no final, foram formadas duplas para a transposição de cada conto, ficando um conto por par. Um dos critérios para a seleção foi o tamanho e a linguagem do conto e, que revelasse e retratasse a identidade e a cultura da região.

Os contos escolhidos tinham características semelhantes. Em sua maioria, retratava o cotidiano das pessoas e continham um fundo de moral, ou seja, no final, transmitiam uma lição, ou tinham um tom de humor, uma linguagem simples, e uma estória que prendia a atenção do leitor. Muitos deles continham uma sátira ou uma malícia, o que motivava a sua leitura e interpretação. Ao final da leitura, o leitor era surpreendido. Também foram trabalhadas duas crônicas, mas, como no inglês não é comum esse gênero, eu os denominei de contos.

Foram trabalhados sete contos, a saber: “O açougueiro esperto”, “Hora extra e hora grátis”, “Origem sem fim”, de autoria do escritor Gilmar Pereira; “A bicicleta”, uma crônica de autoria do escritor e poeta Zeca Tocantins; “A primeira vez” da autoria de Edmilson Sanches; “Não sinto falta de mim”, uma crônica da autoria de Liratelma Cerqueira e “Essa Mucura aí é seu marido? Cadê esse nego safado?”, cuja autoria é do escritor Livaldo Fregona.

Neste estudo, abordam-se as narrativas ficcionais – os gêneros: conto, lenda e diário. Não fizemos distinção entre os gêneros, tratando-os dentro da categoria de contos. Para a análise dos dados, foram considerados os seguintes eventos de letramento com seus respectivos gêneros: a) leitura do conto *the Luncheon* em língua inglesa; b) leitura do conto da Vitória-régia traduzido para a língua inglesa; c) Sessão fílmica com o filme de animação *Mary and Max* (legendado) e o documentário de Chimamanda Adichie sobre a formação de leitores e, a leitura de contos dos escritores locais.

Inicialmente, foi feito um estudo sobre as narrativas em língua inglesa, procurando detalhar suas características. Foi abordado o gênero conto com suas especificidades. Eles leram os contos *The Luncheon* e Vitória-régia em língua inglesa e, em seguida, fizeram

discussões e apontaram as principais características e, também, identificaram os valores e questões sociais neles abordadas. Esta atividade de leitura e discussão foi realizada em vários momentos, também com a produção dos escritores locais, para que os alunos não só conhecessem os contos, mas adquirissem habilidades linguístico-comunicativas para que pudessem traduzi-los.

Outro evento de letramento que os alunos vivenciaram envolveu a exibição de um filme com legenda em português que, além de abordar questões sociais e propiciar reflexões existenciais, favoreceu o desenvolvimento de habilidades linguísticas, pois, após assistirem ao filme, os alunos produziram uma narrativa relatando a história e fizeram um comentário crítico em inglês. A escolha do filme legendado foi para que pudessem vivenciar os dois sistemas linguísticos, L1 e L2, também para facilitar a transposição do conto posteriormente.

Com o intuito de promover a interdisciplinaridade e dar maior embasamento teórico sobre os contos, convidamos um professor de literatura para proferir uma palestra sobre a temática e fazer a análise de contos dos escritores locais.

Em grupos, os alunos discutiram acerca de alguns contos dos escritores para se apropriarem desse gênero. Em outro momento, foi apresentado aos alunos um conto de uma lenda brasileira em inglês. Essa atividade foi realizada com o objetivo de prepará-los para o processo da transposição na L2; promoveu-se também discussão sobre o referido conto. Por fim, após análise e discussão dos contos contemplados, os alunos fizeram a transposição do conto escolhido para a língua inglesa usando dicionários na sala de aula.

Pensando em desenvolver a criticidade do aluno e fazê-lo refletir sobre a sua identidade enquanto cidadão-leitor, foi promovida uma sessão de vídeo em que uma “contadora de histórias” falou da sua experiência com a leitura.

Com a prática de diferentes eventos de letramento e uso de gêneros do discurso distintos, pediu-se que os alunos elaborassem um roteiro de entrevista e, posteriormente, entrevistassem o escritor do conto eleito para esclarecimentos sobre a motivação para escrita, se o conto era baseado em fatos reais. Essas informações os ajudariam na transposição. O registro foi feito em áudio e transcrito posteriormente.

Com a preocupação de promover também o letramento digital, os alunos fizeram uso da multimídia, no laboratório de informática. Eles transcreveram e relataram as entrevistas, digitalizaram os contos, fizeram a revisão ortográfica e buscaram fotografias dos escritores e da AIL, bem como pesquisaram sobre a AIL na *internet*.

Com relação à organização do evento cultural de culminância, os alunos foram divididos em pequenos grupos para a execução das tarefas. Dentre essas destacamos: a

elaboração e entrega da carta-convite para a direção do Centro e para o departamento de Letras, bem como para os escritores cujas obras foram trabalhadas e para a presidente da AIL, a elaboração do modelo do *folder* e da faixa, criação do logo, confecção da faixa e do *folder*. Ainda foi feito um texto para divulgação do evento por meio eletrônico, pela internet. Todos esses textos foram escritos em língua portuguesa em função do público-alvo a que se destinavam. Dessa forma, a divulgação do evento cultural foi feita na instituição alvo da pesquisa, principalmente no curso de Letras. Todas as atividades tiveram a orientação e acompanhamento da professora.

De posse dos dados gerados (os contos transpostos e as fotografias dos escritores e da própria sede da AIL), iniciou-se a fase de organização dos materiais para elaboração dos painéis. Para que não se perdesse nenhum momento dessa organização, as aulas foram gravadas em áudio e vídeo.

Os alunos prepararam os painéis, contendo os contos em português, a versão em inglês e o relato do estilo literário de cada escritor. O painel foi exposto no auditório da referida instituição.

A culminância do projeto deu-se com a realização de uma noite cultural no campus da instituição pública. Foi feita uma mostra dos contos em painéis e a exposição verbal pelos alunos em inglês e português, ou seja, os alunos fizeram a tradução consecutiva dos contos. Eles ainda cantaram uma canção, em inglês, que tinham escolhido com antecedência. A canção representava para eles a consagração daquele momento. Pode-se dizer que, no evento cultural, também estava acontecendo o letramento na LE, uma vez que os alunos cantavam com suporte visual da letra da música.

No dia seguinte à realização do evento cultural, alunos e professora se reuniram para dialogar sobre a realização do projeto. Nessa etapa, a professora pretendia conhecer a percepção dos alunos sobre os acontecimentos e solicitou que escrevessem um memorial (Apêndice F) no qual pudessem descrever os vários episódios de letramento e a importância desses para a sua formação.

Durante a realização da pesquisa, foram realizadas entrevistas para conhecer a percepção dos participantes sobre os eventos de letramento; ademais, no decorrer das aulas e fora do ambiente acadêmico, ocorreram conversas espontâneas que contribuíram nos ajustes da metodologia do ensino e também da pesquisa.

Solicitamos aos alunos que fizessem registros, em diários, sobre as aulas realizadas, anotando suas percepções sobre a atividade executada, e que relatassem quais as limitações e superações que tiveram; ainda, se gostaram ou não de ter participado, qual foi o grau de

envolvimento etc. Esses diários foram recolhidos semanalmente, para tomadas de ações metodológicas. Porém, nem todos os alunos fizeram os registros e devolveram os cadernos. Então decidimos requerer dos alunos somente o memorial no final da pesquisa.

Nesse contexto, os alunos escreveram um memorial descritivo, narrando as suas experiências e percepções sobre a prática de letramento no ensino superior, apontando suas limitações, superação e reflexões. A partir desses relatos, pode-se inferir sobre a efetividade da pesquisa. Ao recebermos o memorial, verificamos que alguns itens precisavam de um aprofundamento e detalhamento. Então, solicitamos aos alunos que encaminhassem, via internet, esses esclarecimentos. Ao repensar a metodologia da coleta de dados, possibilitamos uma maior precisão nas informações, além de fazer com que os alunos fizessem uma retrospectiva de tudo o que havia sido vivenciado durante a pesquisa e do letramento digital propiciado.

De posse das informações da pesquisa, iniciou-se a etapa seguinte que foi a da análise dos dados, a qual ocorreu com a triangulação dos dados construídos pelas informações obtidas com a utilização dos instrumentos. Com isso, buscou-se encontrar as respostas para os questionamentos levantados para este estudo. Para tanto, os dados foram organizados e analisados em categorias que retratassem as percepções dos alunos e as práticas de letramento em LE realizadas nesta instituição superior.

#### **3.1.4 Avaliação**

No decorrer da execução do projeto, cada etapa foi avaliada qualitativamente. Elas puderam ser ajustadas de acordo a necessidade e o interesse dos participantes – professora e alunos. A avaliação dos alunos foi feita de acordo com o nível de envolvimento nas atividades propostas, à participação e contribuição no grupo.

Os critérios de avaliação das produções dos alunos que consideramos foi o nível de organização das ideias, a adequação do uso dos conectores e o respeito à norma padrão da língua alvo, bem como, a capacidade de síntese.

Segue abaixo um quadro demonstrativo com as ações do projeto pedagógico de letramento com as atividades, os gêneros correspondentes e os dias em que ocorreram, nas aulas da disciplina de Produção Textual em Língua Inglesa em 2013.

Quadro 1 - Planejamento das ações do projeto pedagógico de letramento

(continua)

Sem	Eventos de letramento	Atividades	Gênero	Dias
1ª	1. Leitura do texto <i>the Lunchon</i>	Alunos leem a narrativa e aprendem sobre as características do conto.	Conto em língua inglesa.	08/10
	2. Discussão sobre o texto	Alunos discutem sobre questões sociais.	Discussão oral	09/10
2ª	1. Filme legendado	Alunos assistem um filme de animação ( <i>Mary and Max</i> ).	Sessão fílmica	29/10
	2. Relato do filme	Alunos escrevem o relato do filme em inglês.	Produção de um texto escrito	30/10
3ª	1. Leitura dos contos locais	Os alunos leem os contos dos escritores locais.	Contos	05/11
	2. Fichamento dos contos	Os alunos ficham os contos lidos.		06/11/
4ª	1. Palestra com um professor de literatura	Alunos e professora assistem à palestra de um professor sobre a temática: narrativa. Alunos aprendem a analisar os contos. Professora e alunos discutem sobre os contos locais.	Participação na palestra com anotações.	12/11
	2. Discussão dos contos	Alunos e professora discutem sobre os contos	Análise dos contos Discussão dos contos	13/11
5ª	1. Leitura do conto Vitória - régia em inglês	Alunos leem e discutem o conto Vitória- régia.	Discussão sobre o conto.	19/11
	2. Sessão de vídeo	Alunos e professora assistem o vídeo da Chimamanda Adichie	Documentário	20/11
	3. Discussão sobre vídeo	Discussão sobre o documentário		21/11
6ª	1. Seleção dos contos dos escritores locais.	Alunos escolhem os contos	Contos	26/11
	2. Transposição dos contos para língua inglesa.	Alunos fazem transposição dos contos em pares.		27/11
7ª	1. Transposição dos contos para língua inglesa.	Alunos fazem transposição dos contos em pares.	Contos	02/12/ 04/12
8ª	1. Planejamento das atividades	Professora e alunos Elaboram as próximas ações. São denominadas as tarefas de cada dupla. O grupo elabora entrevista aos escritores.	Roteiro e cronograma	05/12/
	2. Elaboração do <i>folder</i>	O grupo elabora o cronograma do <i>folder</i> .	Entrevista Cronograma	06/12
9ª	1. Digitalização e revisão dos contos.	Alunos digitam e revisam os contos no laboratório de informática.	Digitalização dos contos	09/12
	2. Entrevista com os escritores.	Alunos em pares entrevistam os escritores.	Entrevista	09/12
	3. Transcrição das entrevistas	Alunos fazem a transcrição da entrevista.	Audição e anotações das entrevistas	
	4. Elaboração da carta convite	Alunos elaboram a carta para as autoridades.	Carta	12/12/
10ª	1. Confeção dos painéis	Alunos preparam os painéis.	Contos texto	13/12/
	2. Elaboração de texto de homenagem	Alunos escrevem texto da placa.	Texto sobre o estilo literário dos autores	16/12/
	3. Elaboração de slides			

	4. Ensaio musical	Alunos cantam a música	Letra de música	
--	-------------------	------------------------	-----------------	--

(conclusão)

Sem	Eventos de letramento	Atividades	Gênero	Dias
11 <sup>a</sup>	1. Organização do auditório	Alunos arrumam os painéis no auditório. Afixam faixa no auditório.	Exposição visual dos contos. Ensaio oral	17/12
	2. Ensaio das apresentações 3. Evento cultural	Alunos ensaiam as apresentações. Apresentação oral e escrita dos contos. Alunos relatam estilo literário dos autores. Alunos cantam uma música.	Exposição visual, oral e escrita dos contos e sobre os escritores.	
	4. Avaliação do evento	Alunos e professora avaliam o evento.	Entrevista focal	18/12

Fonte: Elaborado pela autora.

Segue abaixo outro quadro que demonstra a intersecção do projeto pedagógico de letramento e a pesquisa. Desse modo, Apresentamos os instrumentos, as atividades que foram realizadas nas aulas e os respectivos registros. Há itens que serviram tanto para a realização do projeto como também foram usados na pesquisa (resenha crítica, narrativa sobre o conto da literatura inglesa e discussão dos contos).

Quadro 2 - Instrumentos/procedimentos e registros do projeto pedagógico de letramento

Entrevista de sondagem	Diagnóstico para saber a relação dos alunos com os escritores	Registro em áudio
Entrevista de tipo focal	Documentário sobre questões identitárias do leitor. Reflexões acerca da pesquisa	Registro em vídeo
Análise de filme	Resenha crítica do filme <i>Mary and Max</i>	Registro escrito
Discussão em grupo	Discussão dos contos locais	Registro em vídeo
Entrevista semiestruturada	Alunos entrevistam escritores	Registro em áudio
Narrativa	Produção sobre o conto da literatura inglesa	Registro escrito

Fonte: Elaborado da autora.

### 3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta parte, primeiramente, abordamos o tipo de pesquisa realizada, justificamos as escolhas metodológicas, em seguida, fazemos a contextualização da pesquisa com uma imersão histórica do curso de Letras da instituição em questão, descrevemos os participantes, apresentamos a metodologia e, por fim, apresentamos dois quadros demonstrativo do percurso da pesquisa.

Para alcançar os objetivos propostos para este estudo, a pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa interpretativista, de cunho etnográfica, contemplando também aspectos da pesquisa ação.

Acreditamos que o referido estudo tem características típicas de uma pesquisa qualitativa, como os que postula Cresswell (2010), pois as informações para a geração dos dados foram obtidas na sala de aula da professora pesquisadora. Os instrumentos foram elaborados de acordo com o contexto pesquisado. As categorias de análise foram construídas e organizadas a partir das informações fornecidas pelos participantes e dialogam com as questões norteadoras e com os objetivos da pesquisa. Na análise dos dados, prevalece a subjetividade da pesquisadora.

A pesquisa é considerada de tipo etnográfico, pela inserção da pesquisadora no contexto. Dessa forma, os dados foram construídos a partir das informações adquiridas no local em que os eventos aconteceram. As informações registradas foram baseadas nas percepções da pesquisadora sobre o contexto pesquisado, pois esteve imersa no contexto dos participantes, onde se processaram as informações.

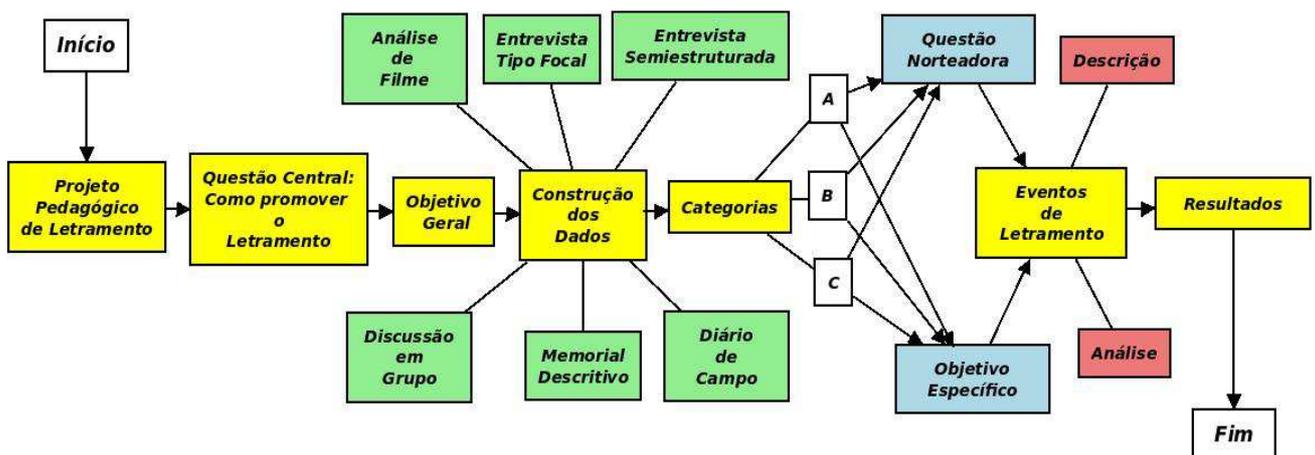
Neste sentido, intentou-se desvelar com fidedignidade as narrativas que foram construídas nas interações discursivas que ocorreram durante os eventos de letramento, a partir da interação com distintos gêneros. Argumentamos, ainda, que o referido estudo contempla aspectos da pesquisa-ação, por ter uma base social e empírica centrada na resolução de problema coletivo e na qual o pesquisador e os participantes se envolvem de maneira cooperativa. (THIOLLENT, 2003, p. 14). Entendemos que a pesquisa ação é colaborativa, pois o pesquisador e os participantes trabalham em conjunto em prol de uma melhoria do coletivo, para solucionar um problema no contexto escolar; professora e alunos negociaram suas agendas para produzir o conhecimento.

Este método de pesquisa é adequado aos nossos objetivos, pois buscamos ressignificar a prática de leitura e escrita na LE no ensino superior por meio de um trabalho realizado de

forma cooperativa. Os alunos desenvolveram um projeto de letramento sob a orientação da professora.

Na Figura 1, pode-se observar como foi delineada a metodologia da pesquisa. Primeiro foi realizado o projeto pedagógico de letramento, como mencionado previamente. A questão central e o objetivo geral estão ancorados no projeto pedagógico de letramento. Inicialmente foi feita a construção dos dados, baseados nas informações provenientes dos distintos instrumentos e procedimentos de registro. Eles estão respaldados na questão central e no objetivo geral que se desdobraram nas categorias e questões norteadoras com os seus respectivos objetivos. Eles possibilitaram a descrição e análise dos eventos de letramento que culminaram na geração dos resultados do estudo.

Figura 1 - Fluxo da metodologia utilizada no estudo



Fonte: Elaborado pela autora

### 3.2.1 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em um campus de uma universidade pública, em uma cidade do Maranhão. Especificamente, em uma turma de sexto período do curso de Letras com habilitação em português/inglês e respectivas literaturas, do turno vespertino. O estudo foi desenvolvido nas aulas da disciplina “produção textual em língua inglesa”, com 4 horas semanais de 50 minutos.

A história do curso de Letras se funde com a própria história da instituição alvo da pesquisa, acompanhando as transformações sociais. De início, possuindo somente a licenciatura curta, em meados da década de oitenta passou à licenciatura plena, com

habilitação em Português/Inglês e respectivas Literaturas. A partir de 1990, o curso de Letras começou a funcionar com duas habilitações: Português e Inglês, Português e Literatura. Na implantação inicial do curso, eram oferecidas apenas 45 vagas, mas, com a demanda e a necessidade de formação de professores na região, foi se ampliando a oferta, e atualmente são disponibilizadas oitenta vagas anuais.

O Curso possui um público heterogêneo, porém, nos últimos anos, constata-se uma maior demanda por jovens, recém-saídos do Ensino Médio. No que concerne à habilitação, são oferecidas duas entradas em distintos turnos, vespertino e noturno, mas com alternância das habilitações.

A escolha do sexto período do curso de Letras deveu-se pelo fato de os alunos estarem cursando a disciplina produção textual em língua inglesa; portanto, as narrativas fazem parte do programa de ensino. Dessa forma, pode-se trabalhar a prática de leitura em uma perspectiva de letramento situado e também por eles ainda não terem desenvolvido satisfatoriamente as competências linguístico-comunicativas na língua inglesa. Ademais, a pretensão da maioria dos alunos é se tornar futuros professores do ensino público e/ou multiplicadores e agentes de transformação na comunidade da qual participam.

Para compreender melhor as práticas de leitura e escrita em língua inglesa, é fundamental conhecer as percepções dos alunos sobre a aprendizagem de LE e refletir sobre as ações metodológicas e os fenômenos da sala de aula como prática social, no contexto pesquisado. Isso implica situar as práticas de leitura em uma perspectiva sociocultural, ancorada nos estudos de letramento e dos gêneros do discurso.

O estudo das práticas de letramento no contexto da língua inglesa no ensino superior centra-se na observação dos eventos de letramento e na reflexão das práticas inferidas pelos participantes nesses eventos. Portanto, emprega-se a abordagem qualitativa com uso de variados métodos para a geração dos dados, tais como entrevista semiestruturada e entrevista de tipo focal, discussão em grupo, memorial descritivo, análise de filme e diário de campo.

### **3.2.2 Participantes da Pesquisa**

Foram participantes desta pesquisa os alunos e a professora de língua inglesa – que é a própria pesquisadora. A turma continha 11 alunos, um do sexo masculino e 10 do feminino. Eram jovens solteiros na faixa de 19 a 25 anos, moradores de bairros da periferia, sendo que três moravam em municípios vizinhos. A maioria tinha uma ocupação extraescolar, ou seja, trabalham no contra turno, em ocupações diversas. Dentre esses, um trabalhava em uma

escola de idiomas, e outros já estavam atuando em sala de aula de escolas regulares, temporariamente substituindo professores, ou desenvolvendo bolsa de extensão. Esses alunos já fizeram o estágio em língua inglesa no ensino fundamental. O grupo pode ser considerado como atípico, por ser do período vespertino e já assumir compromissos pedagógicos, mas, apesar de uma agenda cheia, alguns alunos declararam ser leitores ativos, pelo menos no que concerne à leitura em língua portuguesa.

A professora é do quadro permanente da instituição e exerce a função da docência nesta instituição há um considerável tempo, principalmente com as disciplinas de língua inglesa, mas, nos últimos anos, tem atuado também no estágio supervisionado. Ela acompanha esta turma desde o seu ingresso no curso de Letras e tem verificado um crescimento gradativo dos alunos tanto no desenvolvimento de habilidades linguístico-comunicativas na língua alvo, quanto concernentes às posturas acadêmicas e interações com o grupo.

### **3.2.3 Instrumentos e Procedimentos da Pesquisa**

Para a realização da pesquisa se fez necessário o uso, principalmente, dos seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada e de tipo focal, anotações em diário e memorial descritivo. Recorremos à alguns procedimentos metodológicos para a aplicação destes instrumentos, tais como, gravação em áudio e vídeo, análise de filme e discussão em grupo. Os dados foram obtidos na interação dos participantes em um processo de retroalimentação, os quais foram construídos e analisados em várias fases da pesquisa para orientar novas tomadas de decisão.

#### **3.2.3.1 Entrevista Semiestruturada**

Flick (2009, p.149) assevera que, na “entrevista semiestruturada ou semipadronizada,” é elaborado um roteiro com tópicos de interesse que possam confirmar suposições de maneira explícita, ou confrontar ideias. As questões são padronizadas e seguem uma ordem. Nessa perspectiva, utilizamos este método para fazer a sondagem inicial da pesquisa, procurando diagnosticar a relação dos alunos com os escritores locais e suas obras. Além disso, também fizemos uso dessa técnica em outros momentos, para aprofundamento das informações dos alunos. Os alunos, auxiliados pela professora, elaboraram um roteiro de entrevista semiestruturada, a qual foi realizada posteriormente para esclarecimentos sobre a produção literária dos escritores.

### 3.2.3.2 Entrevista de Tipo Focal

A entrevista de tipo focal envolve um número pequeno de pessoas, em um curto período de tempo em um só momento. Conforme Flick (2009), a entrevista de tipo focal é uma maneira de amplificar a entrevista e tem procedimentos diferenciados. Segundo o autor, o entrevistador assume a posição de mediador na discussão e sua função principal é impedir que participantes individuais dominem a interação, além de estimular a participação de pessoas mais reservadas a opinarem. Deve buscar obter a maior abrangência possível do tópico e deve ter equilíbrio na moderação. Isso requer flexibilidade, objetividade e precisão nos questionamentos.

Dentre as vantagens, destaca-se o enriquecimento de detalhes, pois auxilia os participantes a lembrar de acontecimentos e ir além dos limites das respostas de um único entrevistado, e o ganho de tempo. Este instrumento também nos ajudou na construção dos dados, os quais foram registrados em vídeo. Ele foi usado para fomentar a discussão acerca de um documentário que abordava questões identitárias do leitor e propiciou uma reflexão acerca da prática de leitura. Ele também foi usado na discussão após apresentação da mostra dos contos para saber a opinião dos alunos sobre a realização da pesquisa.

### 3.2.3.3 Diário de Campo

O diário é um relato do cotidiano, que pode ser um diário da aula, de leitura, ou pessoal. Geralmente são textos descritivos em que o professor registra os acontecimentos para que não se esvançam. O diário pode conter “sequências descritivas e interpretativas com especulações e avaliações que ajudam o pesquisador a interpretar os dados”. (BORTONIRICARDO, 2008, p.47). O diário de campo foi utilizado para o registro de informações sobre os alunos e sobre fatos ocorridos em sala de aula.

### 3.2.3.4 Análise de Filme

Denzin (2004 apud FLICK, 2009) sugere 4 etapas para a análise de um filme: a) “assistir e sentir o filme; formular as perguntas, produzir microanálises estruturadas. Em nosso caso, os alunos, assistiram ao filme *“Mary and Max uma amizade diferente”* e, em seguida, fizeram uma resenha crítica. A produção dos alunos serviu de instrumento para apontar se ocorreu o letramento em LE.

### 3.2.3.5 Discussão em Grupo

Flick (2009, p.181), quando fala das entrevistas em grupo, fala das “discussões em grupo”. Ele diz que “os elementos das dinâmicas de grupo e da discussão entre os participantes destacam-se na condução de discussões em grupo”. Usamos este método para apreender as percepções dos participantes sobre os valores que emergiram nos contos.

### 3.2.3.6 Memorial Descritivo

Durante a execução da pesquisa, constatou-se que algumas informações necessitavam de um registro mais pontual. Solicitamos aos alunos que fizessem uma narrativa de toda a experiência vivenciada ao longo dos três meses, a partir de um roteiro que os fez refletir sobre todas as ações empreendidas e suas impressões sobre cada uma delas. O memorial foi imprescindível para construirmos as categorias de análise, pois ele contém a autoanálise dos fatos memoráveis, visando especialmente pôr à luz a evolução na área de conhecimento escolhido. (D’ONOFRIO, 2000).

O quadro a seguir sintetiza os eventos de letramento que farão parte das análises e dos resultados da discussão dos dados posteriormente, com suas respectivas cenas, instrumentos, procedimentos e dias:

Quadro 3 - Síntese das relações entre eventos de letramento, cenas, instrumentos/ procedimentos e dias.

Eventos de Letramento	Cenas	Instrumentos/procedimentos	Dia
Evento de letramento 01- Leitura do texto <i>The Lunchon</i> / Uso de narrativas no fortalecimento do exercício da cidadania	C1 C2 C3 C4	Narrativa escrita (Discussão em grupo) Memorial (Registro escrito) (Registro em vídeo)	08/10/2013
Evento de letramento 2- Narrativa do filme <i>Mary and Max</i> uma amizade diferente/ letramento midiático	C5 C6	Análise de filme Memorial (Registro escrito)	29/10 / 2013
Evento de letramento 03: Leitura da lenda da Vitória-régia / uso de narrativas no resgate da cultura	C7 C8	Memorial Memorial (Registro escrito)	19/11/2013
Evento de letramento 04: documentário sobre prática de leitura / identidade cultural do leitor	C9 C10 C11 C12	Memorial Entrevista Memorial Entrevista de tipo focal (Registro escrito) (Registro em áudio) (Registro em vídeo)	21/11/2013
Evento de letramento 05: Construção de sentidos /	C13	Memorial	26 e 27/11/ e, 02

Transposição dos contos		(Registro escrito)	e 04/ 12 / 2013
Evento de letramento 06: Palestra de um professor de literatura / Letramento literário	C14 C15 C16	Memorial Entrevista Entrevista (Registro escrito) (Registro em áudio)	12/11/2013
Evento de letramento 07: Uso das novas tecnologias/ letramento digital	C17	Memorial (Registro escrito)	05/12/2013
Evento de letramento 08: Aproximação da cultura local/ apresentação dos contos	C 18 C19 C20 C21	Memorial Entrevista Memorial Memorial (Registro escrito) (registro em áudio)	17/12/2013

Fonte: Elaborado pela autora.

Para uma visão de conjunto, apresentamos o quadro 4, que sintetiza a última categoria e sua relação entre as cenas de letramento, os registros, os instrumentos e os dias

Quadro 4 - Síntese da categoria 3 - relação entre as cenas de letramento, o registro, instrumentos e dias

Categoria 3: Estabelecimento das relações interpessoais e das negociações de sentido, dos participantes da pesquisa			
<b>Cenas</b>	<b>Registro</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Dia</b>
Cena 22	Escrito	Memorial	19/12/2013
Cena 23	Escrito	Memorial	19/12/2013
Cena 24	Escrito	Diário de campo	05/12/2013
Cena 25	Escrito	Diário de campo	09/12/2013
Cena 26	Vídeo	Entrevista de tipo focal	18/12/2013
Cena 27	Escrito	Diário de campo	17/12/2013

Fonte: Elaborado pela autora.

#### **4 ANÁLISE DO PROCESSO DE LETRAMENTO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE PRÁTICAS SOCIAIS E USO DE NARRATIVAS PARA RESSIGNIFICAÇÃO DA LEITURA EM LE**

Neste capítulo é feita a análise dos dados. O objetivo principal é descobrir indicadores significativos que possam contribuir para a compreensão do processo de letramento em Língua Inglesa, dos alunos alvo deste estudo. Para a geração das informações que construíram os dados, foram consideradas as práticas de letramento no contexto da língua inglesa em uma perspectiva sócio-histórica, além de contemplar aspectos discursivos dialógicos (BAKHTIN, 2011), pois inferimos que a análise dos dados é um processo que deve ocorrer em uma abordagem ideológica. (STREET, 1984, 2010, 2014; BARTON; HAMILTON, 2000).

Inicialmente, é feita a descrição de 8 (oito) eventos e, em seguida, a análise dos dados provenientes das reflexões feitas nas narrativas contidas nos memoriais, nas narrativas escritas sobre o conto da literatura inglesa e sobre o filme, das entrevistas com os alunos e alguns recortes das entrevistas com os escritores, das notas de campo da pesquisadora. Para isso, foram selecionados fragmentos de manifestações orais e escritas feitas pelos participantes da pesquisa, produzidos durante ou após os eventos de letramento, conforme os instrumentos utilizados. Os fragmentos foram agrupados e denominados de cenas<sup>2</sup> de letramento, que perfizeram o total de 27 (vinte e sete).

Para preservar a identidade dos participantes, serão usados nomes fictícios nas análises. Usaremos alguns fragmentos em inglês, na tentativa de apontar como se deu o uso da língua alvo nos eventos de letramento em LE. Eles são parte dos eventos de letramento, que evidenciam a interação e a interlocução dos sujeitos, e as vozes com as suas réplicas. (BAKHTIN, 2011).

Ressalvamos que, em alguns momentos, faremos uso da análise discursiva com a intenção de apontar os letramento em LE e os atos responsivos dos sujeitos participantes, que emergiram nas interações discursivas. (BAKHTIN, 2011). Porém, não será feita uma análise discursiva exaustiva, pois, no momento, nos interessa principalmente delinear as ações empreendidas pelos leitores participantes, que denotem como se deu os letramentos.

---

<sup>2</sup> Termo emprestado de Mainguenu (2008, p. 51). Para o teórico, a situação de enunciação se constrói como cenografia por meio da enunciação. Bunzen (2010, p. 101), ao falar do letramento na esfera escolar, usa o termo cenas de letramento. Portanto, usamos o vocábulo cena para se referir ao agrupamento dos fragmentos que representam os relatos dos participantes.

Foram eleitas algumas categorias de análise. Elas buscam responder aos questionamentos norteadores deste estudo. As análises foram delineadas e melhor compreendidas pelas informações apresentadas no quadro resumo a seguir:

Quadro 5 - Síntese da relação entre questões de pesquisa, objetivos e categorias de análises:

<b>Questão Central:</b> Como promover letramentos em língua estrangeira no ensino superior, de forma que contribua para ressignificação da prática de leitura em LE e para a formação do leitor crítico, bem como o fortalecimento do exercício da cidadania?		
<b>Objetivo Geral:</b> Ressignificar a prática de leitura no ensino superior de forma que possibilite letramentos em língua inglesa, visando à formação do leitor crítico, bem como o fortalecimento do exercício da cidadania.		
<b>Categorias</b>	<b>Questões de pesquisa</b>	<b>Objetivos de Pesquisa</b>
a) Letramentos e ressignificação da leitura em LE	1. Os gêneros que têm como base as narrativas podem favorecer letramentos e ressignificação da leitura em LE? Como?	1. Descrever e analisar os eventos de letramento, a partir das narrativas, naquele contexto acadêmico de ensino superior para compreender como ocorrem letramentos e ressignificação da leitura em LE;
b) Práticas de letramento e gêneros discursivos oriundos dos eventos de letramento situado	2. Que práticas de letramento e gêneros discursivos podem emergir dos eventos de letramento situado no contexto acadêmico?	2. Conhecer as práticas de letramento e os gêneros que emergem das interações discursivas ocorridas em eventos de letramento situado no contexto acadêmico;
c) Estabelecimento das relações interpessoais e das negociações de sentido dos participantes da pesquisa	3. As relações interpessoais estabelecidas nas interações discursivas podem ser fortalecidas com a realização desta pesquisa? Como?	3. Identificar como se estabeleceram as relações e as negociações de sentido entre os participantes desta pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Passamos agora, a descrever os eventos de letramento com os seus respectivos gêneros que ocorreram nas aulas da disciplina de produção textual, que fazem parte do projeto pedagógico de letramento.

#### 4.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS EVENTOS DE LETRAMENTO

A pesquisa tem como eixo norteador os eventos de letramento em diferentes gêneros, dentre os quais destaquei os contos dos escritores da AIL, um conto em língua inglesa – *The*

*Lunchon* –, um filme de animação, um conto brasileiro – a lenda da Vitória-régia, e um documentário. Esses eventos foram realizados com a intenção de, além de fomentar a discussão no grupo, preparar os participantes para a transposição dos contos da língua portuguesa para a inglesa. A partir desses eventos de letramento, novos eventos foram engendrados. Com os eventos, pretendemos construir uma conexão entre as vozes que constituem os sujeitos que refletem e refratam os valores e as percepções de mundo.<sup>3</sup> (FARACO, 2013, informação verbal).

Os eventos aqui representados têm estreita conexão com as perguntas norteadoras da pesquisa e com o aporte teórico. Em face do seu caráter interdisciplinar e multidimensional o fenômeno do letramento é constituído por aspectos de natureza cognitiva, sociopolítica, cultural e linguística. (OLIVEIRA, 2008).

Para a análise dos eventos de letramento, nos ancoramos nos Novos Estudos de Letramento (STREET, 2000 e 2014; BARTON; HAMILTON, 2000), e nos defensores dessa abordagem no Brasil. (KLEIMAN, 2008, 2010). A teoria de Bakhtin (1981, 2011) nos ajudou a tratar sobre o dialogismo e os gêneros. Recorremos ainda a outros teóricos e estudiosos do ensino de línguas, que embasaram nossas reflexões: Rajagopalan (2003), Schlatter e Garcez (2012), dentre outros.

As subseções serão organizadas a partir das categorias de análise que estão correlacionadas com a questão norteadora, os objetivos específicos, os eventos de letramento, os instrumentos utilizados e os dias em que ocorreram os eventos. Para facilitar o acompanhamento da estrutura deste capítulo e permitir uma consulta rápida, caso seja necessário, no decorrer da leitura, apresentamos três figuras referentes às categorias.

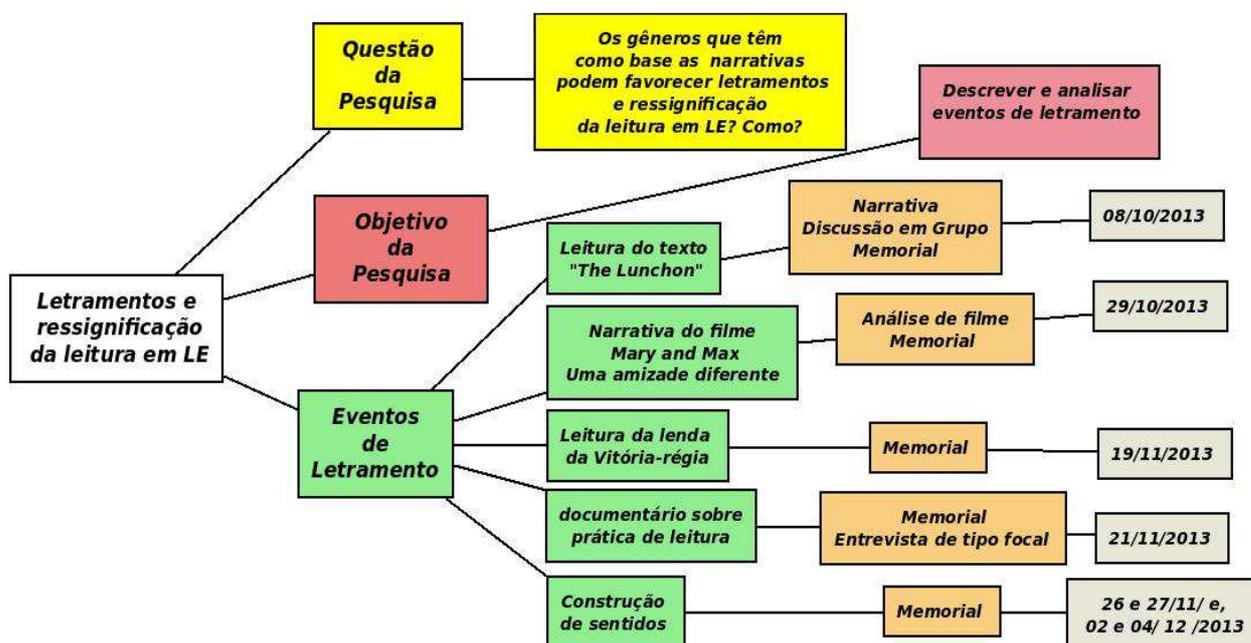
#### **4.1.1 Letramentos e Ressignificação da Leitura em LE**

A concepção de língua que adotamos é a que é apregoada por Bakhtin (2011), língua como discurso, heterogênea e dinâmica, que se insere nas práticas discursivas na interação verbal e social dos interlocutores. Por conseguinte, consideramos pertinente a prática pedagógica ora usada em sala de aula, pois os conteúdos trabalhados não seguiram uma abordagem tradicional; não foram organizados a partir da gramática da língua alvo, mas sim pela sua relevância e pertinência para a construção dos sentidos nas interlocuções dos sujeitos. Desse modo, os conteúdos foram nucleados em gêneros específicos a partir dos eventos de letramento.

---

<sup>3</sup> Seminário realizado na Universidade Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, 2013.

Figura 2 - Síntese da categoria 1



Fonte: Elaborado pela autora

Buscando responder à questão norteadora “Os gêneros que têm como base as narrativas podem favorecer letramentos e ressignificação da leitura em LE? Como?”, respaldada pelo seguinte objetivo: “Descrever e analisar os eventos de letramento, a partir das narrativas, naquele contexto acadêmico de ensino superior para compreender como ocorrem letramentos e ressignificação da leitura em LE”, foram selecionadas quatro eventos de letramento que estão dispostos cronologicamente.

O primeiro evento é referente ao conto *The Luncheon*, da literatura inglesa, trabalhado no dia 08/10/2013; o segundo, é um filme em 3D – *Mary and Max* – assistido em 29/10/2013, o terceiro, é a leitura do conto brasileiro “A Vitória-régia” realizada no dia 19/11/2013; e o quarto, é um documentário “o perigo da história única” – um vídeo de uma escritora nigeriana exibido em 21/11/2013. Por fim, apresentamos a transposição dos contos feita nos dias 26 e 27/11/ e 02 e 04/12/2013. Seguem abaixo a descrição dos eventos de letramento com suas respectivas análises. O registro dos relatos dos participantes faz parte do memorial (Apêndice F).

#### 4.1.1.1 Evento de Letramento 01- Leitura do texto *The Luncheon* / Uso de Narrativas no Fortalecimento do Exercício da Cidadania

O primeiro evento de letramento envolveu a leitura de um conto escrito por William Somerset Maugham, no século 19. O conto relata a história de um escritor em início de

carreira que recebe um convite de uma mulher para almoçar em um restaurante de classe alta. O conto contém algumas perguntas que sugerem uma interação do leitor com o narrador. Por exemplo, “[...] *What do you think of the request that the woman has made of the main character? Why do you think he accepted it? [...]*”. (Anexo B).

Os questionamentos podem fazer com que o leitor reflita sobre a situação em que está envolvido, como, por exemplo, a exploração monetária. No conto, a mulher escolhe itens do cardápio que estão acima da condição financeira dele. O texto contém humor com traços de ironia.

A escolha desse texto se deu pelo fato de ser um conto em língua inglesa e por ele apresentar as características de narrativas. Ainda, por ele poder propiciar aos alunos mais contato com a literatura inglesa, além de dialogar com a temática abordada em um dos contos dos escritores locais, a relação com o dinheiro.

A análise partiu da discussão das características de narrativas, depois trabalhamos o vocabulário e a compreensão textual, com o intuito de desenvolver habilidades linguísticas e familiarizar os participantes com o gênero “conto”. Em seguida, foram levantados questionamentos que extrapolassem o texto e que os fizessem refletir sobre atitudes e comportamentos sociais. Após se discutir sobre problemas financeiros que as pessoas enfrentam, como os levantados no conto, os alunos se manifestaram também por escrito.

A seguir será feita a análise das cenas de letramentos:

#### **Cena 01:** Narrativa dos alunos (registro escrito em 08/10/13)

Vejamos os seguintes fragmentos, transcritos fielmente como foram apresentados pelos alunos:

**Joana:** *People lose control and do not plan the expenses. The facilities to buy and pay installment is the most dangerous attractive which makes us buying unnecessary stuffs. Then, to spend more than you have is a serious problem.*

**Patrícia:** *For lack of experience planning and live in a capitalist society where the consumerism creates huge financial problems because many seek higher living standard than they are able to maintain.*

Nos dois fragmentos, percebe-se que as alunas entenderam a problemática financeira apresentada pelo narrador. No primeiro fragmento, a aluna apresenta algumas razões para se enfrentar este tipo de problema. A primeira delas é o não controle diante das atrações que rodeiam o consumidor, “*People lose control [...]*”, que acaba adquirindo produtos de que não tem necessidade, “[...] *makes us buying unnecessary stuffs*”. No segundo fragmento, a outra

aluna aponta o contexto em que se vive como um motivo para se adquirir problemas financeiros, quando escreve: “*society where the consumerism [...]*”. As duas alunas fazem referência à falta de planejamento e às consequências que se enfrenta quando se age de forma descontrolada e desplanejada.

O argumento das alunas revela que elas tiveram uma compreensão ativamente responsiva ao ler a narrativa/o conto na LE. Elas compreendem a linguagem do narrador, a temática que o texto aborda e o seu sentido. A inferência que temos é que nesse momento está ocorrendo ressignificação da leitura através da participação no evento de letramento na LE. Elas trazem para a vida prática o que está sendo abordado no conto em língua inglesa. Desse modo, o ensino tem uma significação real, pois serve não só como instrumento linguístico e meio de comunicação, mas deflagra inquietações nos participantes, fazendo com que os alunos discutam questões do seu próprio cotidiano. “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. (BAKHTIN, 1981, p.92).

Com relação aos aspectos linguístico-discursivos na língua inglesa, os estudantes demonstram que eles estão desenvolvendo habilidades, pois eles não só se expressaram oralmente na discussão promovida, como conseguem desenvolver enunciados na língua inglesa respeitando a sintaxe do idioma alvo, usando os pronomes relativos *which e where* para dar coesão ao texto. Isso também aponta que o letramento está ocorrendo na LE, como nos mostra Joana ao dizer: “[...] *The facilities to buy and pay installment is the most dangerous attractive which makes us buying unnecessary stuffs*”, e Patrícia “[...] *live in a capitalist society where the consumerism creates huge financial problems [...]*”. As formas da língua, assim como as formas dos enunciados, os quais interiorizamos estão imbricados. “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados”. (BAKHTIN, 2011, p.283).

Para dialogar com a situação acima e se contrapor, foi apresentado aos alunos o conto de um autor local, “Hora extra e ora grátis” (Anexo F), cujo narrador se personifica em uma pessoa avarenta, o que provocou nos alunos uma resposta inversa com relação ao uso do dinheiro, que era o consumismo. Ao serem indagados se a pessoa deveria poupar ou gastar o dinheiro, eles condenaram a avareza e defenderam o uso moderado do dinheiro para suprir necessidades básicas como moradia e locomoção, conforme mostram os depoimentos abaixo:

**Cena 02:** Discussão dos contos locais (registro em vídeo em 13/11/2013)

Recorte da professora e das participantes Rute e Sandra:

**Professora:** [...] *sim, então, o que vocês acham que deveria ser? Você deve guardar ou você deve gastar?*

**Rute:** *“Não, deve poupar com propósito. Você tem uma poupança com o objetivo de comprar uma casa, um carro tudo bem, mas uma pessoa que quer só juntar riqueza, não usufrui, fica juntando tudo, meu Deus! não vive! depois morre e aí?”*

**Sandra:** *A gente tá aqui tem que viver. Tem tanto dinheiro, não aproveita por quê [...]*

As vozes sociais das alunas se assemelham, no que diz respeito, à relação com o dinheiro. Segundo Rute *“deve poupar com propósito”*; para ela, o dinheiro deve suprir as necessidades básicas como moradia e transporte. Sandra concorda com ela, que se deve usufruir do dinheiro que se tem quando diz: *“tem tanto dinheiro, não aproveita por quê [...]*?

No momento da discussão do referido conto, uma das alunas entrevistou e fez o relato de que conhecia uma pessoa que tinha guardado o seu dinheiro e a moeda tinha desvalorizado, a garota contou isso com um tom de humor. Surpreendeu-nos o fato de uma pessoa tão jovem conhecer as histórias dos mais velhos. Em outros tempos, muitas pessoas não tinham acesso aos bancos e costumavam guardar suas economias em locais não apropriados, e muitos acabavam por esquecer onde as tinham guardado.

Vejamos o seguinte excerto com o depoimento de Regina:

**Regina:** *professora! Teve um homem que guardou dinheiro, ela a coitada tava chorando que guardou tanto que mudou do cruzeiro para o real e ela não percebeu, ela perdeu o dinheiro, não valia mais nada o dinheiro todo.*

A intervenção de Regina com a sobreposição de sua voz nos aponta que “cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica que expressa a posição do locutor, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva”. (BAKHTIN, 2011, p. 275).

Pedimos aos alunos que opinassem sobre a melhor maneira para gerenciar o dinheiro e eles se manifestaram. Seguem abaixo os argumentos dos participantes:

**Cena: 03** Narrativa dos alunos (registro escrito em 08/10/13 )

**Sandra:** *The best way to manage the money you have is taking notes on a paper. What is available you have to buy, how much it costs... everything. It is important to realize the spending. It becomes easier to manage it when you can view them.*

**Marta:** *The best way you write down all your debts, and not buy beyond what you earn, if possible always buy on cash.*

**Patrícia:** *note in a diary all the spending to control your expenses. Always spend less than you earn.*

**Marina:** *Plan finances and establishes how much to spend; write in a notebook what is spending that is required to pay; make notes to track your expenses.*

**Karina:** *We have to make a budget to organize our spending. We need to be careful we do not buy unnecessary things. Thus, in addition to paying all debts we will still be saving money for a possible need in the future.*

As falas dos alunos foram semelhantes. Elas sugerem que se faça um planejamento orçamentário, anotando em uma agenda as despesas para que se tenha o controle dos gastos. Um fato que nos chamou a atenção foi a atitude responsiva de Marina. Ela pegou a sua agenda e mostrou que anotava todos os seus gastos. Essa aluna, diferentemente das demais, mora sozinha, longe dos pais, que residem em outro estado, e ela tem que trabalhar em um salão de beleza para sustentar-se.

A réplica responsiva de Karina revela uma preocupação com o futuro. Ela é uma das garotas mais velhas do grupo, mora em um pequeno município próximo e trabalha no período matutino em sala de aula. Como há carência de professor, ela consegue, na informalidade, trabalhar em uma escola, por já estar estagiando, mesmo sem ter terminado o seu curso. No discurso dos alunos, percebemos que os enunciados dos sujeitos imprimem valores específicos, situa o lugar de onde o sujeito fala.

Nestas cenas pode se considerar que houve o letramento em LE. Os estudantes foram capazes de ler o conto da literatura inglesa e abstrair a informação e construir os significados a partir da interação com o texto. Eles interiorizaram a construção do gênero e identificaram o seu propósito. Desse modo, opinaram de maneira crítica sobre o tema abordado, o uso do dinheiro e administração dos gastos.

Nesse sentido, esta discussão não só favoreceu ao letramento na LE, mas contribuiu também, para a educação financeira dos participantes, pois abordamos questões referentes ao

planejamento dos gastos, como usar o dinheiro em benefício próprio, consumir de maneira consciente e aprender a poupar para usufruir de bens materiais e ter qualidade de vida no futuro.

Pedimos aos alunos que relatassem se as discussões realizadas em sala contribuíram para o seu crescimento intelectual e pessoal e como isso ocorreu. Também se as discussões embasadas em gêneros diversos, que abordavam questões sociais, provocaram um novo olhar.

Vejamos os seguintes excertos com os relatos dos participantes Marta e Amanda:

**Cena 04:** memorial dos alunos (registro escrito em 19/12/2013)

**Marta:** *Todas as leituras e discussões contribuíram bastante para meu crescimento intelectual e pessoal. Ao analisar os contos percebi que na maioria deles há uma crítica social que nos fazem ter outra visão a respeito do que acontece ao nosso redor. A partir de então temos a possibilidade de refletir sobre nós mesmos e sobre os outros. E ao fazermos isso conhecemos melhor tanto nós mesmos como as outras pessoas. Tornamo-nos indivíduos mais humanos e melhores, passando então a querer realizar mudanças significativas na sociedade. Diante do que foi mencionado fica bem claro que a mudança deve acontecer primeiramente em nós. Por isso, devemos nos esforçar para nos tornarmos pessoas capacitadas a fim de realizarmos futuramente um trabalho eficaz.*

**Amanda:** *Durante todo o projeto realizado em sala de aula pude vivenciar na prática como a interdisciplinaridade é importante na construção do conhecimento. A língua inglesa integrada à Literatura Regional, bem como todas as atividades desenvolvidas contribuíram não só para meu crescimento intelectual, mas também pessoal, de forma que pude ter um novo olhar e uma nova postura dentro de sala de aula com meus alunos.*

No depoimento das duas alunas, constata-se que a prática de leitura em sala de aula não se limitou à mera compreensão textual. Ela contribuiu para a formação acadêmica e pessoal, permitindo aos alunos relacionarem o universo escolar com a vida, refletir sobre o lugar que ocupam no mundo e sobre o papel social, ou seja, posicionar-se sobre questões sociais e interpretar a realidade sob a sua ótica. Outro aspecto que pontuamos é que, ao vivenciarem situações de ensino em que o foco não era a estrutura da língua, mas sim a interação com diversos textos para construir sentidos, pode-se dizer que os alunos repensaram a prática pedagógica como mostra Amanda: “[...] *pude ter um novo olhar e uma nova postura dentro de sala de aula com meus alunos [...]*”. Assim, consideramos que os alunos ressignificaram a prática de leitura.

Os eventos de letramento deflagraram nos leitores-participantes uma postura crítica de leitura, envolvendo a réplica ativa; a leitura compreendida como um processo de construção de significado, que considera o outro. Portanto, “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.”. (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Nessa perspectiva, considera-se que os eventos de letramento em LE naquele ensino superior possibilitaram um engajamento discursivo (oral e escrito) entre professor e alunos, fazendo com que assumissem identidades, que revelassem uma conscientização de deveres sociais e comportamentos éticos. Portanto, pode-se perceber que o ensino de LE pode ter uma conotação de fortalecimento do exercício da cidadania. Desse modo, pode-se dizer que o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira não se restringe apenas ao seu uso comunicacional. (BRASIL, 2006).

Quando trabalhamos com os gêneros (narrativas), a nossa preocupação não era fazer com que os alunos somente reconhecessem as suas características – tema, estrutura e estilo –, queríamos que eles os provocassem a pensar sobre sua posição frente a questões sociais. Tais questões refletem as bases que sustentam e formam os valores e podem torná-los conscientes do seu lugar no mundo. Nesse sentido, a produção e a recepção de textos em LE tinham uma relevância e uma significação para os estudantes que ultrapassavam aspectos linguísticos e discursivos.

#### 4.1.1.2 Evento de Letramento 2 - Narrativa do filme *Mary and Max* uma Amizade Diferente/ Letramento Midiático

*Mary and Max* é um filme de animação em 3D. Ele aborda questões comportamentais e sociais. Foi solicitado aos alunos para escreverem uma narrativa relatando o filme e, no final, que eles fizessem um comentário. O objetivo dessa atividade era promover o letramento midiático e, como consequência, motivar os alunos a usarem os conectivos para ordenar a sequência dos fatos de modo que conseguissem sintetizá-los em suas produções, bem como se posicionar diante da narrativa, ou seja, que fizessem aflorar os valores. A intenção era que os alunos também tivessem o contato com os dois sistemas linguísticos, pois optamos por passar o filme legendado em português para que já vivenciassem a tradução. Também nos interessavam as vozes que emergiam nos eventos de letramento, já que “quando falamos ou escrevemos, projetamos interlocutores e possíveis respostas desses interlocutores ao que

dizemos”. (SCHLATTER; GARCEZ 2012,p.105). Seguem as cenas em que os alunos demonstram a percepção que tiveram do filme assistido com as respectivas considerações.

**Cena 05:** Análise de filme (registro escrito em 30/10/2014)

Vejamos os relatos das participantes Joana e Vera:

**Joana:** *It is an adult animation, at first everyone thinks it's a child movie, however it deals with dark themes presented in the adult world: depression, suicide, unemployment, obesity, further other subjects present in the movie are Asperger syndrome, and bullying. The predominant colors are brown to gray of Mary and Max colors in the universe of loneliness and distance. A sensitive, exciting, eccentric, and charming movie. It is an amusing animation that lead us to good thoughts on issues that plague our lives. The movie is both entertaining and depress, pessimistic and optimistic, able to explore the human essence, a realistic story that makes me cry.*

Joana consegue apreender a mensagem da narrativa e faz uma analogia das cores com os sentimentos que predominam na trama. Ela afirma: “[...] *The predominant colors are brown to gray of Mary and Max colors in the universe of loneliness and distance [...]*” Quando ela dá a opinião, ela faz a réplica, ela não só analisa o filme, mas diz o que ele provocou. Ela reitera: “[...] *a realistic story that makes me cry.*”

**Vera:** *I saw the film, despite the large load of black humor reality shows where many people suffer from loneliness. Or other more complex topic such as: depression, alcoholism, bullying, addiction, obesity, phobias etc. What I found very interesting was the fact that the letter be used as the email that we use today to make the approach of people from distant continents.*

O relato mostra a interlocução de Vera com o filme, pois ela consegue responder ativamente (BAKHTIN, 2011). Quando afirma “[...] *What I found very interesting was the fact that the letter be used as the email [...]*”. Ela explora os sentidos da narrativa, percebendo um detalhe sutil. Vera compreendeu que as personagens vivem em países diferentes, um nos Estados Unidos e o outro na Austrália. Para ela, o normal seria se comunicarem por e-mail. Assim, ela demonstra saber da influência das novas tecnologias no mundo globalizado.

Vejamos o que outra participante do estudo apreende da narrativa fílmica:

**Maria:** *This film is a real life lesson, dealing with a beautiful, sincere and genuine friendship that excites and motivates us to cherish the people we love. The story's Mary and Max shows the reality of many people too. Mary and Max suffered traumas in the childhood that influenced for all life they. The friendship of Mary and Max was long, but wasn't take advantage of as they deperved because the psychologist difficulty that possessed both".*

Maria tem dificuldade para expressar-se, comete erros de concordância verbal e faz a tradução literal. Por exemplo, ela escreve: “[...] *The story's Mary and Max shows the reality of many people too*, o que não corresponde ao sistema da língua inglesa. Percebemos também que ela não consegue diferenciar pronomes pessoais retos dos oblíquos (*for all life they*), o que é, em princípio, aceitável, pois o erro faz parte do processo de aprendizagem, ainda que seja recomendável, neste caso, por se tratar do sexto semestre, uma intervenção especial sobre a questão com esta aluna. Apesar de algumas restrições, ela consegue se expressar e demonstrar que entendeu o enredo da estória, e faz uma ligação da vida real com a trama. Como “o conhecimento é socialmente construído, e sua construção não é linear, não é restrita” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.14), o fragmento aponta que houve o letramento em LE, embora não tenha ocorrido de forma ampla.

Segue abaixo um relato de outra participante:

**Karina:** *This movie addresses current issues such as bullying, self-acceptance, the search for esthetic perfection, intolerances, phobias, depression, loneliness, sexuality, insanity, suicide, unemployment, obesity, alcoholism, diseases such as Asperger Syndrome and privacy.*

Percebemos que a participante compreende as temáticas abordadas no filme, mas não tem a sua própria argumentação sobre o que foi tratado. Ela, assim como Maria, diz que o filme aborda a síndrome de Asperger.

Após assistirem ao filme, alguns alunos demonstraram interesse em se aprofundar e conhecer um pouco sobre esta síndrome, e fizeram por iniciativa própria uma busca na internet, demonstrando que o evento de letramento foi provocador e serviu para que os educandos usassem diferentes meios para adquirir o conhecimento, característica do letramento acadêmico, pois “a principal tarefa da escola é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos”. (KLEIMAN, 2007, p. 91).

O próximo relato contém as percepções de Paulo:

**Paulo:** *Mary and Max is a very complex work, although it has been developed in computer graphics, makes us feel sometimes emptiness, loneliness, and at other times, feel happy, and have fun. [...] Another point that impresses, it was placed as the color vision of the life of each: Mary sees everything brown, while Max sees everything in black and white, symbolizing the loneliness and distance. However there is always a detail in red, characterized by the pursuit of love of both. If the meeting of these visions is shown as something sad, is at the same time exciting.*

Paulo, assim como Joana, analisa a imagem visual do filme e percebe que as cores estão relacionadas com a forma como cada personagem vive e interpreta o mundo. Ele faz isso ao escrever: “[...] *Max sees everything in black and white, symbolizing the loneliness and distance [...] Ao se referir às cores Joana relata :[...] The predominant colors are brown to gray of Mary and Max colors in the universe of loneliness and distance [...].*” Paulo ainda consegue perceber a cor vermelha e a que ela remete, que é à busca de ambos pela felicidade.

Este último relato deste evento contém a percepção de outro participante:

**Patrícia:** *Apparently a movie with a simple animation, however, based on real events. Which when put this way "child something" comes mixed with humor, putting treats many heavy / serious topics as: Asperger's Syndrome, depression, loneliness, alcoholism, insanity, suicide, addiction, sexuality, obesity and others. But, there is a well highlighted in much of the film bullying. The film consequently brings us the feeling of pain in some aspects and focused on the main characters (Mary and Max) that despite the age difference, somehow go through the same situations empathy. But what to me was very interesting, the way that Mary spoke Max by letters and good friendship that emerged after sending these chocolates, cakes and many other treats one another.*

Patrícia, assim como Vera, ressalta a forma como as personagens mantêm a amizade à distância, que é por correspondência, e não por meio das novas tecnologias, como a internet. Patrícia revela: “[...] *what to me was very interesting, the way that Mary spoke Max by letters [...]*” e Vera afirma: “[...] *What I found very interesting was the fact that the letter be used as the email [...]*”. É interessante perceber que, apesar de elas terem usado vocabulário diferente, conseguiram dizer a mesma coisa. O filme conta não somente uma estória, ele provoca reações e sentimentos no interlocutor e revela a fragilidade humana em seus conflitos. Ele fez com que emergisse em Patrícia o sentimento de dor e empatia, pois ela se vê no outro e se identifica com a trama.

Neste evento de letramento pode se dizer que houve o letramento em LE, pois os alunos compreenderam a linguagem da narrativa fílmica e estabeleceram relações com experiências prévias, criaram argumentos, bem como conseguiram produzir uma narrativa na língua inglesa, pois “o modelo ideológico não tenta negar a habilidade técnica ou aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder [...]”. (STREET, 2014, p. 172).

Nesse sentido, percebemos que os alunos desenvolveram capacidades linguístico-discursivas, pois usaram um léxico em nível avançado com adjetivação e substantivos com sufixos derivacionais abstratos, por exemplo: “*friendship, childhood, loneliness, alcoholism, insanity, emptiness, sexuality*, dentre outros. Eles conseguiram produzir enunciados na língua inglesa respeitando a sintaxe do idioma, com sujeito, verbo e complemento, além de usarem o tempo verbal adequado para narrar o filme. Outro aspecto a ser ressaltado, foi o uso dos conectores para organizar a estrutura e as ideias do texto, tais como: *further, although, however, such as, despite, but, because*. Portanto, percebemos que eles recorreram aos mecanismos de textualização para construir e organizar o gênero narrativa. A visão dos alunos corrobora a nossa, pois, eles valorizam a competência metalinguística e alguns demonstram satisfação por esta conquista, como é mostrada abaixo:

**Cena 6:** memorial dos alunos (registro escrito em 19/12/2013)

Depoimento dos participantes Karina, Joana e Patrícia:

**Karina:** [...] *A produção textual também é essencial para desenvolvermos habilidades linguísticas, principalmente em língua inglesa, pois ao produzirmos um texto em língua inglesa buscamos palavras novas para expressar nossas ideias e assim aumentamos o nosso vocabulário e conseqüentemente melhoramos a nossa habilidade comunicativa na língua.*

**Joana:** *Ao assistir os filmes e produzir narrativas em inglês, vi que desenvolvi uma escrita mais coesa e coerente, pois tive acesso a técnicas de escrita e acesso a modelos, o que foi muito produtivo, além disso, aprendi novas palavras e conectivos em língua inglesa, termos estes que tornam o texto mais atrativo.*

**Patrícia:** *Em relação à narrativa que fiz a respeito do filme Mary and Max, posso afirmar que essa produção textual foi bastante proveitosa e contribuiu muito para a minha melhor compreensão do sistema da língua inglesa. Pois para escrever sobre o filme tive que utilizar palavras e frases que não costumamos usar com frequência, tornando-se necessário fazer pesquisas para encontrar uma maneira de transmitir as ideias de forma correta em inglês.*

Nos fragmentos analisados, os alunos conseguiram entender o teor do filme, os valores que ele transmite e as questões sociais que foram levantadas. Alguns argumentos foram traduzidos literalmente de um idioma para o outro, erros foram cometidos, mas, apesar das limitações, eles conseguiram se expressar. Neste momento, nos interessava incentivar a escrita em LI. Percebemos, então, que o aluno está adquirindo habilidade para escrever, e isso é um processo contínuo.

O filme foi apreciado por todos, nota-se pelos comentários, além do fato de que presenciamos que muitos se comoveram e foram às lágrimas ao assisti-lo. As temáticas abordadas provocaram reflexões e ajudaram a reforçar alguns valores, como amizade, tolerância, aceitação das diferenças, entre outras, além de desenvolver habilidades linguísticas em língua inglesa nos alunos. Dessa forma, o ensino da LE cumpre o que é apregoado quanto à formação do cidadão, deve-se desenvolver a criticidade do educando e prepará-lo para a vida real. (BRASIL, 2006).

Pelos fragmentos analisados, constata-se que este evento de letramento mediado pela narrativa, além de propiciar desenvolvimento de habilidades linguísticas na língua alvo, aguçou o senso crítico dos alunos, por conseguinte, ajudou a formar o cidadão. Ao narrar a estória, o leitor está contando a sua própria história, os valores que ele consegue apreender da narrativa fictícia. É o modo que ele interpreta o mundo a partir da sua lente; ele filtra e reflete os valores que fazem parte do seu ser.

Desse modo, pode-se inferir que a produção e a circulação de textos em inglês propiciam uma reflexão sobre questões que movem a vida cotidiana e que transitam em outras esferas, além da escolar, contextos construídos em inglês que passam a fazer parte de nossa vida. (SCHLATTER; GARÇEZ, 2012).

#### 4.1.1.3 Evento de Letramento 03: Leitura da Lenda da Vitória-régia / Uso de Narrativas no Resgate da Cultura

Para preparar os alunos para a transposição dos contos, fizemos a leitura e discussão da lenda da Vitória-régia. A escolha dessa obra foi pelo fato dela fazer parte da cultura brasileira, mas ser escrito na língua inglesa. Também por ela ter uma linguagem acessível e ser uma obra simplificada, o que facilita a compreensão e, no final do livro, há um glossário com os vocábulos em inglês e português, o que já familiariza os alunos com a tradução.

Primeiro, fizemos a discussão em inglês, focando na compreensão textual. Foram elaboradas várias perguntas (Apêndice E), com o intuito de fazer com que eles se

expressassem em língua inglesa, pois, mesmo os alunos já estando no 6º período, como falado anteriormente, têm dificuldade na oralidade. Geralmente, os alunos que são fluentes tendem a monopolizar a discussão, então, para prestigiar a todos, após a leitura silenciosa, solicitamos que cada um lesse em voz alta uma parte da estória e que voluntariamente respondesse aos questionamentos.

Em seguida, para que se envolvessem todos na discussão e que eles se aprofundassem nas respostas, principalmente naquelas que revelavam os valores, suas opiniões, foi usada a língua materna, o que foi bastante enriquecedor, pois os alunos conseguiram associar o conto com relatos de infância e com lendas da nossa região, evocando memórias da infância, reforçando, assim, que somos seres sócio-históricos. Um dos pontos levantados na discussão era sobre as estórias que os pais contam para as crianças e que isso lhes marca por toda a vida. Seguem abaixo alguns recortes e as percepções dos alunos.

#### **Cena 7:** memorial dos alunos (registro escrito em 19/12/2013)

Relatos das participantes Patrícia e Marina:

**Patrícia:** *A leitura do conto a lenda da Vitória- régia também foi oportuna, pois ele tem uma linguagem simples que com certeza pode ajudar quem está começando a traduzir para outra língua. Nele conheci palavras e expressões novas que enriqueceram um pouco mais meu vocabulário. Além disso, o conto nos ensina alguns valores entre eles pode ser citada a questão de ter bastante cuidado com o que falamos para as crianças porque isso pode ter um impacto muito grande na vida delas. As crianças sempre confiam bastante no que lhes é dito pelos pais, avós e outros parentes mais próximos. Esse é um aspecto que deve ser considerado com muito cuidado.*

**Marina:** *O conto é uma lenda regional brasileira o que facilita a tradução, pois o leitor já está familiarizado com alguns elementos do texto, como o espaço – tribo indígena; personagens – índios; podendo até conhecer a estória original. A índia acreditou na lenda e se apaixonou pelo deus guerreiro, a paixão obsessiva gerou a morte da jovem, então se observa que o poder da crença em estórias gera consequências, por exemplo, se um indivíduo contar para alguém que ver gato preto traz azar essa pessoa pode nunca querer ver um gato preto na vida, podendo até odiar animais dessa cor.*

Patrícia, ao mencionar a importância do conto no processo de iniciação à tradução, enfatiza que conheceu palavras novas que ampliaram o seu léxico na língua, mas a leitura do conto foi além, lhe proporcionou desenvolver a competência leitora, pois, para a compreensão do texto/conto, ela mobilizou processos mentais mais complexos como

raciocínio dedutivo, ao fazer inferência. Quando diz: “[...] *observa que o poder das crenças em histórias gera consequências [...]*”, revelando o letramento na língua alvo. Com relação aos valores, percebemos que ela incorpora uma voz social que atribui à família a responsabilidade da formação da personalidade da criança.

A percepção de Marina sobre o conto da Vitória-régia em língua inglesa é que este tem elementos que favorecem a sua compreensão: espaço, personagens. Quando diz: “[...] *o leitor já está familiarizado com alguns elementos do texto, como o espaço – tribo indígena; personagens– índios [...]*”, podemos inferir que ela é uma leitora assídua, pela linguagem que usa e por demonstrar conhecimento de estratégias de leitura, como conhecimento prévio, por exemplo. Ela consegue sintetizar o enredo da história de maneira concisa. Isso nos dá pista de que houve o letramento acadêmico. Marina, diferente de Patrícia, quando pensa em texto, tem uma visão mais ampla, ela não se limita a percebê-lo como algo fragmentado, restringindo-se ao léxico, mas que a sua construção envolve elementos complexos que situa quem fala, o que fala e para quem, situando o leitor e facilitando a interação com o texto, revelando assim o letramento na LE.

Vejamos o excerto da participante Vera:

**Vera:** *“Este conto foi muito importante para o início de nossas transposições, pois, assim como Naiá que se transformara em uma linda estrela das águas, a planta Vitória-Régia (símbolo da Amazônia) que nesta lenda tem seu valor sentimental/compaixão e significado de algo puro, bonito, perfumado (a jovem guerreira). E, quanto a nossa experiência, obtivemos esse processo de transformação de meros leitores para transpormos, adaptarmos para melhor compreensão”.*

Vera, assim como as demais participantes, fala da importância do gênero conto para fazer a transposição dos contos para a língua inglesa e demonstra que a leitura proporcionou o letramento, pois, ela consegue ler nas entrelinhas do conto, além de fazer uma analogia do processo de transformação da personagem Naiá consigo mesma, quando diz: “[...] *quanto a nossa experiência, obtivemos esse processo de transformação de meros leitores para transpormos, adaptarmos para melhor compreensão*”. Constatamos assim que o referido conto propiciou o letramento, não só na língua inglesa, mas também na língua portuguesa.

Foi solicitado aos alunos que declarassem sobre a contribuição da leitura dos contos para o desenvolvimento da habilidade da leitura em língua portuguesa e da leitura e oralidade da língua inglesa.

**Cena 8:** memorial dos alunos (registro escrito em 19/12/2013)

Seguem abaixo os depoimentos de Karina e Regina:

**Karina:** *A leitura dos contos me ajudou a desenvolver ainda mais minha habilidade de leitura e oralidade tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa. Sabemos que a leitura é uma das melhores formas de melhorar a oralidade [...].*

**Regina:** *É notável o quanto ler em voz alta melhorou a pronúncia em LI, adquiri novo vocabulário, e, sem dúvida, consegui ler sem entraves como a timidez e o medo de ser julgada ou corrigida durante as discussões [...].*

Como falado anteriormente, para sociabilizar a leitura e dar oportunidade para que todos participassem, solicitamos em alguns momentos, como, por exemplo, da leitura do conto da Vitória-régia, do conto *The Lunchon* e dos contos locais que os alunos os lessem em voz alta. Observamos que os alunos tinham dificuldade para argumentar em língua inglesa, portanto a sugestão de compartilhar a leitura dos contos gerou nos educandos uma postura positiva para ler o texto, como demonstra Regina: “[...] *sem dúvida, consegui ler sem entraves como a timidez e o medo de ser julgada ou corrigida durante as discussões [...]*” e Karina: “[...] *Sabemos que a leitura é uma das melhores formas de melhorar a oralidade*”. Não havia pretensão de correção de pronúncia, ou “punição”, como em muitos casos, o professor recorre a esta estratégia para prender a atenção dos alunos, ou fazer com que eles participem da aula.

Portanto, diferente do mencionado, os alunos espontaneamente se ofereceram para ler os contos, pois o que nos interessava era o processo, a discussão que era fomentada, a partir da leitura. Nessa perspectiva, “a vocalização do texto está a serviço de organizar o nosso discurso para o entendimento conjunto do texto, ou seja, é parte do esforço para produzir significados, não se configurando como procedimento central com um fim em si mesmo”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 137).

Durante a discussão do conto, uma aluna relatou as estórias infantis que os pais contavam e que ela se sentia aflita, acreditando que era real, como a lenda da mulher de branco. Nela a garota enfatiza que até as canções de ninar, algumas que os pais cantam, colocavam medo nas crianças, como a cantiga “boi da cara preta”. Os exemplos da aluna revelam o letramento local, as tradições culturais transmitidas oralmente de geração a geração, que são manifestações ricas e têm uma função social, pois ajudam o indivíduo a estabelecer relações. (STREET, 1984; BARTON; HAMILTON, 2000).

Percebe-se assim que usamos o gênero com um propósito comunicacional, para que os alunos conhecessem e/ou refletissem um pouco sobre a cultura brasileira, as nossas lendas e tradições. A discussão os fez refletir sobre as ações que todo ato tem e suas consequências. Eles naturalmente se apropriaram do gênero lenda, sem prender-se a explicá-lo, pois o objetivo era que eles aprendessem com o gênero e não sobre ele.

Os alunos construíram sentidos a partir do que leram, interagiram com o texto e responderam ativamente, como nos mostra a voz de Vera, ao dizer “[...] *obtivemos esse processo de transformação* [...]”. Outro aspecto a ser pontuado são os relatos dos alunos sobre a nossa cultura, os quais abordam as estórias que os pais contavam na infância e as cantigas de roda que eram ensinadas às crianças, o que reforça a ideia de que o letramento sempre se circunscreve em um contexto social característico àquele grupo, portanto ele sempre tem que ser inferido dentro de um contexto social. (BARTON; HAMILTON, 2000). Nesse sentido, é certo dizer que, a partir da troca de experiências e o compartilhar de múltiplos discursos dentro de um contexto social é que se promove a comunicação e se constrói o indivíduo.

A discussão desse conto, além de fazer com que os alunos interagissem e respondessem ativamente, fez com que evocassem memórias da infância, contribuindo para o resgate da cultura da região e fomentando o desenvolvimento da comunicação oral.

#### 4.1.1.4 Evento de Letramento 04: Documentário sobre Prática de Leitura / Identidade Cultural do Leitor

Os alunos vivenciaram outro evento de letramento, um vídeo de uma romancista nigeriana Chimamanda Adichie – “o perigo da história única”. A opção pela escolha deste gênero foi por ele abordar prática de leitura e aspectos identitários do leitor que tinha estreita relação com os contos dos escritores locais. Eles assistiram ao documentário e fizeram discussões do que foi trabalhado, de modo que não estabelecemos uma hierarquia assimétrica entre a oralidade e a escrita. Vejamos o que os alunos apreenderam sobre o documentário nos seguintes recortes.

**Cena 09:** memorial dos alunos (registro escrito em 19/12/2013)

Seguem abaixo as percepções de Joana e Vera:

**Joana:** *O vídeo da Chimamanda revela que os livros lidos mostram uma realidade distante do leitor, nem sempre se lê o que é vivenciado no contexto em que o leitor está inserido. Ela aborda o perigo de uma história única, tendo em*

*vista que é um artifício poderoso e são definidas por quem, quando e quantas são contadas, dependendo do poder elas são definitivas, sendo que é relevante analisar os dois lados da moeda, pois uma história pode ter inúmeras versões, além disso, essas diversas histórias têm o poder de valorizar, destruir e até mesmo mudar.*

Joana vai pontuando o que lhe chamou atenção e faz um breve relato. Ela consegue apreender que qualquer história é carregada de ideologia e é contada de acordo com a lente do narrador em um determinado contexto sócio-político e histórico, que muitas vezes está a serviço do sistema. Sua interação com a narrativa da contadora de história nos indica que: O “texto é entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos [...]”. (ECO, 2002, p. 37).

Pode se considerar que a interação de Joana aponta o letramento na língua inglesa, pois ela usa o seu conhecimento de mundo, faz inferências e constrói sentidos a partir do que ouve e vê. Ela não demonstra ser uma leitora “ingênua”, pois percebe a ideologia que há por trás de cada enunciação.

**Vera:** *Este vídeo foi outra chave fundamental para o crescimento pessoal. Onde trata de uma escritora, romancista. Que faz comentários sobre sua vida que não foi muito fácil, para torna-se a escritora que é hoje. Bem como o preconceito que esta sofreu. Em meu ponto de vista é fundamental conhecer a cultura e seu povo para que assim, estes mesmos possam contar a sua própria história. Afinal, sempre quem está de fora conta uma determinada história que pode até ser real, no entanto, deixar passar os detalhes que para muitos talvez não seja relevante, mas, na realidade são fragmentos cruciais para a formação e informação a ser passada. Chimamanda Adichie trouxe justamente o que buscávamos nos contos analisados, alguns destes eram criados devido à própria vivência do escritor e muitos outros eram fictícios, mas, que prendiam a atenção de cada leitor e/ou ouvinte.*

Vera relata o documentário e fala da trajetória da escritora, das suas dificuldades e faz a sua colocação. Ela valoriza o aspecto sócio histórico e cultural do indivíduo e defende que eles mesmos contem a sua história, pois há detalhes que só quem faz parte daquela cultura os conhece. Ela consegue fazer uma ponte entre o documentário e os contos locais ao ressaltar que [...] “Chimamanda Adichie trouxe justamente o que buscávamos nos contos analisados alguns destes eram criados devido à própria vivência do escritor e muitos outros eram fictícios, mas, que prendiam a atenção de cada leitor e/ou ouvinte” [...].

Esta percepção de Vera sobre os contos advém da entrevista que elas fizeram com os escritores, pois, durante a leitura e discussão de alguns contos, surgiram indagações e inquietações que foram respondidas a partir da conversa com os escritores como, por

exemplo, como o autor criava as suas personagens, quais eram as suas fontes de inspiração, se eram fictícias ou não, como mostra o recorte abaixo:

**Cena 10:** entrevista aos escritores (registro em áudio 09/12/2013)

*Sofia: [...] quais as eventuais fonte de inspiração para produzir as suas obras? e para escrever o conto, no caso do açougueiro esperto, qual foi a sua inspiração para produzir esse conto, se foi civil, se foi verídico? [...].*

A aluna conseguiu organizar o seu discurso, estabelecer um diálogo com o escritor e buscou informações que facilitaram a compreensão do conto que posteriormente iriam traduzir. Isso denota que os sentidos das palavras não são dados a priori, o seu uso dependem do contexto. Portanto, infere-se que neste contexto, houve o letramento oral acadêmico.

**Cena 11:** memorial dos alunos (registro escrito em 19/12/2013)

Vejamos o depoimento da participante Maria:

**Maria:** “Assistir esse vídeo me fez ver a importância das várias histórias, de conhecer os diversos olhares. Aí está a riqueza do homem em poder contar suas histórias, e ter a sabedoria de olhar para o outro sem preconceitos”.

Assistir ao vídeo provocou em Maria uma reflexão de que é importante valorizar a diversidade cultural e ela faz a réplica “que aí está a riqueza do homem em poder contar as suas histórias, e ter a sabedoria de olhar para o outro sem preconceitos.” Ou seja, a riqueza está no compartilhar experiências e no aceitar as diferenças. Portanto, o ensino de uma língua estrangeira consiste também em formar o cidadão, como asseveram Schlatter e Garcez (2012, p. 38):

A sala de aula de línguas adicionais pode ser um espaço para que os acadêmicos se preparem para encontros com a diversidade, comuns nas sociedades complexas contemporâneas, em que é muito importante saber lidar com o novo e o diferente inclusive no mercado de trabalho, e mesmo quando a atuação é em língua portuguesa.

Durante a discussão foram levantados questionamentos que propiciaram a reflexão sobre questões sociais, como a influência da mídia ao contar a história privilegiando um grupo, atendendo a interesses de uma classe mais privilegiada, pois não existe letramento neutro e sempre estão “encaixados em relação de poder”. (STREET, 2014, p.146). Os alunos

falaram a respeito dos estereótipos que são criados a partir das histórias, que nem sempre retratam a realidade. Como a imagem que se tem do povo do norte, ou do maranhense, como se aqui só se ouvisse reggae, ou que todo o Maranhão ouve as toadas do boi, ou seja, o desconhecimento de uma cultura faz com que se criem os preconceitos e as estórias com suas ‘meias verdades’. As participantes corroboram isso, como é mostrado na entrevista.

**Cena 12:** entrevista de tipo focal (registro em vídeo em 18/12/2013)

Segue abaixo o argumento das participantes Patrícia e Karina:

**Patrícia:** *Cada pessoa tem uma versão de algo, devemos tomar cuidado, porque cada pessoa tem sua experiência de vida e pode contar de forma distorcida, porque cada pessoa tem o seu conhecimento.*

**Karina:** *Essa é a questão da visão de mundo que cada um traz, eu tenho uma concepção de algo porque eu trago algo desde a infância até aqui com essa concepção talvez minha colega não enxergue da mesma forma, talvez nós, temos tantas verdades absolutas que não conseguimos entender o outro e tem também os nossos conceitos verdadeiros sendo que cada um tem a opinião de cada coisa vigente de cada vida e aquilo deve ser respeitado.*

As ideias das alunas convergem, elas têm opinião formada com relação à versão que cada pessoa traz ao contar uma história, que, segundo elas, depende da concepção de mundo, dos valores construídos, da experiência e bagagem cultural que influenciam o modo de ser, pensar e de ver o outro. Portanto, “[...] os estereótipos, o estigma, e o preconceito são (des)construídos e /ou mantidos nas interações cotidianas com o outro”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 31). Indo nessa direção, vejamos o que reporta Marina sobre a maneira com que interagimos com o autor/texto, ao ler uma história ficcional ou verídica, que, para ela, formulamos conceitos e pré-julgamentos.

Vejamos a opinião da colaboradora Marina:

**Marina:** *Nessa questão de leitura de história tem a questão da primeira impressão e do preconceito, no caso dela, histórias africanas, por exemplo, o indivíduo pega um livro de contos africanos e logo já diz que ali vai encontrar histórias sobre pobreza e aids porque ele já tem um preconceito e tem um conceito fixo a pessoa não tá aberto à conhecer novas culturas e novas histórias. Por exemplo, o indivíduo pensa que na Austrália só se fala como gente da zona rural e o inglês bom só é dos EUA e o mais formal é do Austrália, a partir daí já monta um estereótipo.*

Ao assistir e interagir com a narrativa fílmica na LI, os alunos constroem sentidos e assumem uma identidade de leitor que não se subverte frente às influências culturais. Marina tem uma visão crítica no que diz respeito à hegemonia do inglês norte-americano e demonstra ter conhecimento de que há uma diversidade de falares da língua inglesa quando “*diz: [...] o individuo pensa que na Austrália só se fala como gente da zona rural e o inglês bom só é do EUA e o mais formal é do Austrália, a partir daí já monta um estereótipo*”. “As línguas não são meros instrumentos de comunicação, [...] elas são a expressão das identidades de quem delas se apropria”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Foi uma discussão rica em que os alunos falaram da importância de se valorizar a cultura local e que as obras dos escritores revelavam de algum modo, a identidade do povo desta região. Inferimos daí que a escola pública deveria adotar alguns livros que estivessem mais próximos da realidade dos alunos, do que aqueles que geralmente são trabalhados, pois as práticas de letramento estão vinculadas a vida cultural. (OLIVEIRA, 2008).

Nos argumentos gerados, percebemos o senso crítico dos alunos que revelam um posicionamento favorável à manutenção da nossa cultura e tradição, bem como o fortalecimento da sua identidade de leitor. Desse modo, o letramento oral possibilitou uma conscientização e valorização da cultura local, pois, como ressalta Bakhtin (1981), a enunciação de um signo é sempre também a enunciação de índices sociais de valor.

A partir das análises das informações provenientes dos dados gerados, infere-se que os eventos de letramento em uma perspectiva sócio histórica, mediados por gêneros diversos contextualizados, possibilitaram promover discussões que sensibilizaram os alunos a construir significados e estabelecer um diálogo reflexivo entre os pares, os quais fortaleceram valores éticos e morais, proporcionaram o resgate da cultura, bem como a conscientização do papel social, do lugar que se ocupa no mundo e do exercício da cidadania dentro da esfera escolar. Desse modo, constata-se que as “práticas de letramento são intencionais, premeditadas e encaixadas em objetivos sociais mais amplos e práticas culturais”. (BARTON, HAMILTON; IVANIC 2000, p. 8).

#### 4.1.1.5 Evento de Letramento 05: Construção de Sentidos / Transposição dos Contos

Como mencionado anteriormente, adotamos aqui o termo transposição pelo fato de os alunos do curso de letras não cursarem disciplinas voltadas para a tradução. Dessa forma, não adotamos métodos de tradução nem fomos tão criteriosos nesse exercício. Devido a sua

relevância, por ser a consumação de todo um processo que nos revela também o letramento em LE, tratamos deste evento no momento.

Após a leitura e discussão dos contos, finalmente, os alunos estavam preparados para fazer a transposição. Eles decidiram fazer a transposição na íntegra. Foram 10 horas-aula dedicadas a essa atividade. O trabalho foi realizado em três etapas: na primeira, aconteceram discussões e análises dos contos para que eles compreendessem a história. Assim, a transposição poderia ser mais próxima do original. Na segunda etapa, eles usaram dicionários e, em duplas, trabalharam nos contos e, no final, após feita a transposição, eles digitaram os contos no laboratório de informática e fizeram a revisão de concordância e adequação de vocabulário.

**Cena 13:** memorial dos alunos (registro escrito em 19/12/2013)

Seguem abaixo alguns recortes com as percepções das participantes Maria, Sandra, Amanda e Marta.

**Maria:** *Se tratando da transposição dos contos posso dizer que foi uma experiência enriquecedora no aprendizado da língua inglesa, pois assim como na produção textual me induziu a buscar palavras novas a fim de expressar as ideias o mais perto possível da forma original. Tive também o desafio de encontrar termos equivalentes de uma língua para outra, como por exemplo, no caso de expressões idiomáticas, ou expressões regionais em língua portuguesa, que tive que transpor para a língua inglesa. Isso me trouxe muitos benefícios na questão da comunicação em língua inglesa.*

Uma das características dos contos dos escritores locais alvos deste estudo é que continham expressões típicas da nossa região, daí a dificuldade dos alunos em encontrarem termos que os substituíssem, ou aproximassem do seu sentido. Por isso, em alguns casos, optamos em deixar a expressão ou vocábulo na língua portuguesa.

**Sandra:** *A transposição de contos contribuiu a mim principalmente quanto à oralidade, onde o aprendizado foi mais divertido. Pois, foi necessário buscar algumas palavras para que assim, houvesse a devida transposição, com a conservação da mensagem inicial na língua materna. Sendo, dessa forma interessante o rompimento da dificuldade que encontrei inicialmente, apesar de me encontrar no sexto período aprendi muitas coisas, porem não fora tudo que a língua inglesa tem disponível para um nativo ou outro estudante como eu ir à busca, com isso adquiri informações coisas novas e importantes, mas, que tudo isso é apenas o início de vasto conhecimento.*

Como dito anteriormente, durante a discussão dos contos foi solicitado aos alunos que lessem em voz alta o conto, ou que relatassem a história, e ao depararem com as expressões peculiares a nossa região, alguns alunos as achavam estranhas, ou até bizarras e muitos não se continham e caíam na gargalhada. Isso nos revela que o conhecimento pode ser construído em um ambiente que não seja tão rígido e que quanto menos os alunos se sentirem coagidos, ou pressionados, maiores serão os ganhos, tanto para o professor que ensina quanto para o aluno que está em busca do saber.

**Amanda:** *A leitura e a transposição dos contos foram, de certa forma um grande desafio, durante essas atividades enriqueci meu vocabulário, conheci novas palavras, e compartilhei com meus colegas as dificuldades que encontrei para a realização das mesmas.*

A troca de experiências faz com que o aluno se sinta mais seguro para expressar as dúvidas e estabelece uma cumplicidade com os pares. Em sua fala fica implícita o quanto é importante a aprendizagem colaborativa para a construção do conhecimento e crescimento acadêmico. “O desenvolvimento de competências exige aprendizagens colaborativas que possibilitem ao educando aprender a fazer com o outro, a conhecer e a articular conhecimentos, bem como aprender a ser protagonista de decisões e ações”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 24).

Nos relatos, as alunas demonstraram que a atividade foi proveitosa e que contribuiu para o desenvolvimento de habilidades linguísticas na língua inglesa. Maria, bem como Sandra, fala da busca de palavras desconhecidas e da preocupação em preservar a originalidade do conto: Maria “[...] pois assim como, na produção textual me induziu a buscar palavras novas a fim de expressar as ideias o mais perto possível da forma original[...]”. Sandra reforça essa ideia ao dizer: “[...] foi necessário buscar algumas palavras para que assim, houvesse a devida transposição, com a conservação da mensagem inicial na língua materna”.

Fica claro que o aprendizado da língua alvo foi prazeroso. Os alunos se depararam com expressões e falares da região e isso fez com que eles discutissem sobre a variabilidade linguística, o que os levou aos risos, por isso que a aluna fala que foi divertido e desafiador. Eles tiveram que fazer adequações com a língua inglesa, mas deveria ter a conotação da língua portuguesa, ou seja, deveriam manter o sentido do texto original.

De início, alguns alunos tiveram dificuldades, pois não tínhamos o hábito de fazer tradução em sala, como demonstram Sandra “[...] sendo, dessa forma interessante o rompimento da dificuldade que encontrei inicialmente” e Amanda “[...] compartilhei com

*meus colegas as dificuldades que encontrei para a realização das mesmas*". Os alunos buscaram superar suas deficiências com a ajuda de outros colegas, os quais trabalhavam conjuntamente, pois, na primeira fase da transposição, eles só tinham recorrido aos dicionários.

Para fazer a transposição, os alunos, no primeiro momento, não usaram somente dicionários convencionais, mas alguns recorreram a dicionários eletrônicos em celulares, além de terem a colaboração da professora. Em outro momento, no laboratório, fizeram busca na internet de vocábulos que não dominavam ou desconheciam, confrontando as traduções que já haviam realizado, lhes proporcionando o acesso às novas tecnologias.

**Marta:** *A fase de transposição dos contos foi a mais esperada, a principio nós mesmo pudemos escolher os textos que seriam transcritos depois de momentos prazerosos de leitura de literaturas regionais, depois de escolhido o texto tivemos que transpor do português para o inglês em dupla, o que foi interessante tendo em vista que aumentou o poder de discussão a respeito de qual palavra seria mais adequada em determinado momento, e quando um não sabia podia recorrer a sua companhia ou até mesmo com o restante da sala, então, foi muito proveitosa essa fase, pois por se tratar de textos regionais tivemos que fazer um esforço maior para ser o mais fiel possível, creio ter sido esta a maior dificuldade encontrar termos que fossem iguais ou similares na língua inglesa. Com isso, conseguimos aprender coisas novas a respeito do sistema linguístico da língua inglesa e desenvolver a habilidade de transpor textos do português para o inglês com maior eficiência.*

Marta faz uma retrospectiva do que fizeram até chegarem a fazer a transposição dos contos. Em seu relato, percebemos que eles se deleitaram com as histórias. Outro ponto que ela destaca é que a discussão e análise ampliou o leque de possibilidades de adequação da transposição, revelando, assim, que as sugestões e dicas do professor de literatura foram pertinentes. Ela, assim como Sandra e Amanda, fala da dificuldade que, em seu caso, foi a adequação de vocabulário, devido ao fato de buscar não deturpar a obra original. Marta: “[...] *por se tratar de textos regionais tivemos que fazer um esforço maior para ser o mais fiel possível, creio ter sido esta a maior dificuldade encontrar termos que fossem iguais ou similares na língua inglesa*”.

O curso de Letras não tem a missão de formar tradutores em LE, não é o nosso foco desenvolver essas competências no alunado. Assim, não trabalhamos com técnicas de tradução na língua inglesa, mas, durante a execução do projeto, despertou em uma aluna o interesse em se aprofundar na tradução e quiçá, no futuro, isso lhe poderá servir também de remuneração financeira, já que a nossa cidade vem se consolidando como um polo universitário, com cursos variados, que carece de profissionais que revisem e façam as

traduções dos resumos dos trabalhos das monografias e artigos dos acadêmicos. A aluna poderá buscar se qualificar para atender esta demanda.

Vejam os relatos de outras participantes:

**Suely:** *A transposição dos contos, para a língua inglesa foi a atividade mais graciosa aos meus olhos, uma vez que eu nunca havia adaptado e traduzido um texto de não autoria minha para o inglês. A partir da tradução percebi, diante disso, o quanto esta tarefa, antes tachada como enfadonha, pode ser tanto atrativa, quanto uma atividade profissional, rendendo lucros. Analisei que ao traduzir um texto precisa-se ir além da tradução literal, é necessário atentar-se quanto ao sentido real do texto, temos que manter a essência e adaptar alguns termos presentes apenas em nosso idioma, não encontrados no idioma alvo.*

Não foi somente a Suely que se conscientizou da responsabilidade de fazer a transposição, o grupo demonstrava essa preocupação de construir sentidos e ir além do texto. Eles, em duplas, discutiam e buscavam fazer a transposição de maneira que fossem fiéis ao texto original, alguns tinham dificuldades não só nas expressões idiomáticas, mas devido à limitação, por não terem ainda uma competência linguística ampla, tinham dificuldade e faziam a tradução literal. Outras vezes a transposição da língua inglesa para a língua portuguesa não ficava compatível. Os alunos viram que não era uma tarefa simples fazer a transposição dos contos, pois teriam que “entrar” na estória, interagir com o autor, porque as “significações não estão dadas no signo em si, mas são construídas na dinâmica da estória, são marcadas pelas experiências tidas com as valorações dos pares”. (FARACO, 2013,<sup>4</sup> informação verbal).

Um ponto a ressaltar é o espírito solidário do grupo. Aqueles alunos mais fluentes ajudavam os demais, buscando palavras no dicionário, sugerindo palavras e expressões de acordo com o contexto da história.

Esse evento de letramento foi uma experiência rica para todos, pois a professora e os alunos vivenciaram o uso da língua de maneira real, tinham um propósito, não era simplesmente para serem avaliados, ou para desenvolver habilidades linguísticas.

Desse modo, o letramento no ensino superior é concebido como uma ação social e situada (KLEIMAN, 2006). Os alunos mobilizaram saberes, desenvolveram a competência leitora ao interagir com o texto e com o outro, ao negociarem os sentidos dos enunciados, portanto tiveram uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011), compartilhando visões de mundo e se contrapondo.

---

<sup>4</sup> Seminário realizado na Universidade Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, 2013.

A transposição dos contos possibilitou o desenvolvimento de habilidades comunicativas não só na língua inglesa, mas também na língua portuguesa, pois, nas práticas discursivas orais e escritas, os alunos usaram diversos gêneros de acordo com a situação comunicacional. Portanto, os gêneros eram “modos sociais de dizer e representar os possíveis mundos discursivos”. (BUNZEN, 2010, p. 113).

Podemos considerar que houve o letramento em língua estrangeira, pois os alunos foram capazes de construir significados, a partir da interação com os contos em português, de fazer a interpretação do que o autor queria transmitir, além de fazer escolhas lexicais e frasais na língua inglesa que fossem condizentes com a gramática da língua alvo de transposição. Alguns deles foram capazes também de organizar as sentenças de acordo com a sintaxe da língua inglesa dentro do contexto de comunicação. Esse fato implicou em conceber o texto como enunciado, pois a composição e o estilo do enunciado são determinados pelo seu aspecto expressivo, a relação valorativa do falante com o seu objeto do seu discurso determina as escolhas dos recursos linguísticos. (BAKHTIN, 2011).

Os alunos foram se familiarizando e apropriando-se do gênero conto a partir das leituras, vivências e discussões em sala de aula, culminando no ato da transposição como mostra o Apêndice H.

Ressaltamos, ainda, o modo como os alunos lidaram com a transposição na LE. Ela não foi um fim em si mesma para treinar habilidades linguísticas. Nem serviu apenas para conscientizar o aluno da diferença dos dois sistemas linguísticos. Seu propósito maior era de cunho social, fazer com que os estudantes tivessem acesso às obras dos escritores e refletissem sobre a cultura local. Desse modo, o aluno estava sendo letrado na língua alvo e, ao mesmo tempo, exercia a cidadania.

Para promover o letramento em LE, os alunos vivenciaram diferentes tipos de letramento: letramento literário e letramento midiático, revelando assim a sua complexidade e dinamicidade por serem múltiplos e situados (STREET, 2012), bem como uma gama de gêneros com uma diversidade de linguagem. Em especial, destacam-se as narrativas - contos e, a partir deles, novos gêneros foram concebidos, “pois a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável [...]”. (BAKHTIN, 2011, p. 279).

Podemos considerar que o acesso às narrativas (os contos, filme e documentário) propiciou aos participantes do estudo a interação discursiva tanto na oralidade quanto na escrita na língua inglesa, fazendo com que, eles interiorizassem e assimilassem a estrutura organizacional, o estilo dos referidos gêneros, além de identificarem a temática pertinente a

cada um. Dizendo de outro modo, eles se apropriaram dos gêneros. Essa interação contribuiu para desenvolver habilidades linguístico-discursivas na língua alvo e na língua portuguesa, capacitando-os a usar os recursos linguísticos para construir os enunciados de maneira lógica com um propósito comunicacional.

Outro aspecto a ser ressaltado é que as narrativas lhes propiciaram o acesso à cultura, fazendo-os refletir sobre alguns valores, levando-os a se posicionar criticamente frente a situações problemáticas em diferentes contextos de aprendizagem, assumindo identidades de cidadãos leitores ativamente responsivos que argumentam e sabem o lugar que ocupam no mundo.

Nesse contexto, consideramos que respondemos à pergunta “Os gêneros que têm como base as narrativas podem favorecer letramentos e ressignificação da LE? Como?” Acreditamos ter alcançado o objetivo proposto que foi “Descrever e analisar os eventos de letramentos, a partir das narrativas, naquele contexto acadêmico de ensino superior para compreender como ocorrem letramentos e ressignificação da leitura em LE”.

#### **4.1.2 Práticas de Letramento e Gêneros Discursivos Oriundos dos Eventos de Letramento Situado**

Quando iniciamos a realização do projeto pedagógico de letramento, tínhamos elegido alguns eventos de letramento para servirem de norte para a pesquisa como foram apresentadas anteriormente, mas durante este processo verificamos que novos eventos se faziam necessárias. A flexibilidade e ajustes metodológicos são características da pesquisa qualitativa. Desse modo, na segunda parte das análises procuramos responder a questão “Que práticas de letramento e gêneros discursivos podem emergir dos eventos de letramento situado no contexto acadêmico?” Norteia esta pergunta o seguinte objetivo: Conhecer as práticas de letramento e os gêneros que emergem das interações discursivas ocorridas em eventos de letramento situado no contexto acadêmico.

Passamos a analisar a segunda categoria que desdobra este trabalho.

Figura 3 - Síntese da categoria 2



Fonte: Elaborado pela autora

Nesta perspectiva, elegemos como categoria práticas de letramento e gêneros discursivos oriundos de uma prática de letramento situado, por conseguinte foram selecionados três práticas de letramento: A primeira é referente a uma palestra de um professor de literatura, (dia 12/11/2013). A segunda refere-se ao uso das novas tecnologias (dia 05/12/2013) e, por fim, temos a mostra dos contos (dia 17/12/2013). Aconteceram outras práticas de letramento, mas, por questões metodológicas e por considerar a sua relevância no momento, selecionamos apenas estas e inserimos as demais como apêndices.

#### 4.1.2.1 Evento de Letramento 06: Palestra de um Professor de Literatura / Letramento Literário

Convidamos um professor da área da literatura para uma conversa com os alunos, para dar embasamento teórico que os ajudasse posteriormente na transposição dos contos, já que esses são alunos da habilitação português/inglês, em turma que ainda segue o currículo anterior, que não lhes contempla disciplinas específicas da literatura brasileira. Ao possibilitar aos alunos essa atividade, praticamos a interdisciplinaridade<sup>5</sup>, indo ao encontro de OCEM

<sup>5</sup> De acordo com Kleiman (2007, p.22), a interdisciplinaridade pode ser definida como “uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento questionando a segmentação entre os diferentes campos do saber produzida por uma visão compartimentada, (disciplinar) que apenas informa sobre a realidade sobre a qual a escola, tal com é conhecida, se constitui.

(2006), favorecendo assim, um entrosamento entre distintas áreas, além de promover o letramento literário<sup>6</sup>.

Na palestra, o professor explicou alguns princípios e fundamentos da literatura, relacionando-os às narrativas, especificamente aos contos. Além de analisar dois contos de autores locais, ele procurou instrumentalizar os alunos a fazer a transposição posteriormente. “A compreensão e a aprendizagem acontecem em parceria, quando temos a oportunidade de fazer as pontes entre o novo e o conhecido, as relações que vamos construindo entre o que já sabemos e os desafios das novas participações propostas”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.108). A palestra constituiu-se em um momento ímpar para os participantes, principalmente para os alunos, pois pude ver o brilho nos olhos de cada um ali presente. Eles tinham diante de si um expert na área, falando em uma linguagem simples sobre o universo literário. Vejamos, nos recortes a seguir, o depoimento dos alunos sobre a contribuição dessa palestra:

**Cena 14:** memorial dos alunos (registro escrito em 19/12/2013)

**Sofia:** *A palestra do Gilberto foi proveitosa, pois aprendemos qual o real sentido da literatura – aprofundar o sentido de expressar ou dizer o que não conseguimos; o que é narrador – quem conta a estória; o narrador pode ser atuante ou não na narrativa; conhecemos a definição de personagem, espaço, tempo e a importância de cada um na construção do texto. O professor abordou a importância de adaptar alguns termos únicos em nossa língua materna que não se traduz para uma língua estrangeira. Além disso, foi enfatizada a necessidade de interpretar o texto antes de traduzi-lo, uma vez que é impossível traduzir antes de compreender o real sentido do texto.*

**Karina:** *Um aspecto de fundamental importância foi a palestra do professor Gilberto em que ele falou a respeito de alguns pontos que devem ser considerados em uma análise, por exemplo, o narrador, os personagens, o espaço, o tempo entre outros. Algo bem interessante que ele destacou foi que quando nós lemos estamos na verdade nos lendo e que toda leitura é única. Outro ponto foi explicado com a citação da frase: “A poesia é uma ilha rodeada de palavras”, isso significa que as palavras que compõem uma poesia não são capazes de descrever com precisão os sentimentos do autor. Elas apenas se aproximam desses sentimentos. Ter isso em mente me ajudou bastante ao analisar os contos.*

---

<sup>6</sup> Adotamos o termo de letramento literário neste trabalho, assim como Cosson (2009), “para assinalar sua inserção em uma concepção maior de uso da escrita, uma concepção que fosse além das práticas escolares usuais”. Portanto, “letramento literário é uma prática social”. Nessa perspectiva, “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas”. (COSSON, 2009, p.11). Segundo o referido autor, o letramento literário acontece somente na escola, com o texto literário e deve-se priorizar a análise dos componentes da narrativa que induzam a construção de significados e não apenas estudar a biografia de escritores e se fazer fichamentos de obras ou estudar correntes literárias.

Os relatos dos alunos revelam o quanto foi útil e significativa essa atividade, pois lhes possibilitou o letramento literário em língua portuguesa. Eles adquiriram conceitos básicos que são inerentes à literatura, especificamente às narrativas, objeto deste estudo, e que são necessários para fazer uma análise de uma obra, atividade que se constitui uma prática no curso de Letras. O que as alunas pontuam se assemelham, elas enfatizam o narrador, personagens e o espaço. Para Sofia [...] *o que é narrador – quem conta a estória; o narrador pode ser atuante ou não na narrativa; conhecemos a definição de personagem, espaço, tempo e a importância de cada um na construção do texto*. Karina, por sua vez, afirma que: [...] *ele falou a respeito de alguns pontos que devem ser considerados em uma análise, por exemplo, o narrador, os personagens, o espaço, o tempo entre outros [...]*". As suas ideias convergem devido ao fato de que, durante a palestra, todos estavam compenetrados e faziam anotações, tentando absorver o máximo de informação.

Vejamos o depoimento de outra participante:

**Patrícia:** [...], *Gilberto nos explicou o que realmente significa a literatura, o porquê de ela existir, e no que ela implica, sem exagero nenhum, fez despertar em mim uma paixão pelo gênero que talvez se eu não tivesse tido essa oportunidade, eu não a teria [...]*.

A aluna Patrícia fala que a palestra do professor foi enriquecedora e que a forma como ele explicou o porquê da existência da literatura lhe despertou uma paixão pelo gênero contos. Notamos aqui como essa voz não só reflete, mas como refrata o mundo (FARACO, 2009), Dizendo de outro modo, ela constrói sentido, interpreta a realidade a seu modo. Ela não só fala da importância da palestra, mas argumenta que a palestra gerou um sentimento, uma vontade, de querer conhecer mais o universo literário.

A interdisciplinaridade e o letramento literário foram primordiais para que os alunos executassem as transposições dos contos. Isso não só os ajudou em termos linguísticos, mas também que tivessem um olhar mais aprofundado na leitura, ou seja, que adentrassem no universo literário e fossem além das palavras, que extraíssem dos enunciados a sua verdadeira essência, tornando-se leitores competentes. “Leitura e literatura mantêm relações dialógicas, pois revelam uma natureza interdisciplinar quando convergem para um mesmo ponto: o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento subjacentes ao ato da leitura e à recepção de textos literários [...]”. (MARTINS, 2006, p.87). Como nos revela uma aluna-participante ao denominar o que é um bom leitor.

**Cena 15:** entrevista aos alunos (registro em áudio 22/12/2014)

**Regina:** *um bom leitor lê frequentemente e escolhe os livros por prazer e não por obrigação, interpretando os textos, a fim de compreender o mundo e ser um cidadão atuante. Além disso, o leitor deve ter imaginação, uma boa memória e um dicionário para auxiliar a compreensão de palavras desconhecidas.* (Apêndice G).

Regina ressalta os princípios da “abordagem extensiva” (KRASHEN, 1993), em que se lê por prazer, para obter informação e não para aprender itens linguísticos ou conhecer a gramática da língua alvo. Quando diz: “[...] *lê frequentemente e escolhe os livros por prazer [...]*”. Quanto maior a quantidade de insumo, quanto mais acesso aos livros, maior a possibilidade de interiorizar inconscientemente a gramática da língua alvo e tornar-se um leitor fluente. Ela também enfatiza o uso de um suporte didático, “[...] *um dicionário para auxiliar a compreensão de palavras desconhecidas*”. Percebemos que, nas leituras em sala de aula, alguns alunos não conseguem usar estratégias de leitura para compreender o texto e recorrem ao dicionário para suprir essa deficiência, o que acaba limitando a leitura, fazendo com que ela não flua.

A palestra do professor doutor em crítica literária foi um gênero que emergiu a partir da necessidade de dar maior embasamento teórico aos alunos para que se sentissem aptos a fazerem as transposições dos contos, mas a palestra superou nossas expectativas, pois proporcionou aos alunos não só aquisição de conhecimentos e conceitos básicos da literatura para melhor compreensão do gênero contos. O professor lhes instigou, os fez refletir, forneceu pistas de como analisar, compreender as obras que seria alvo da pesquisa, traduzidas para o inglês.

**Cena 16:** entrevista aos alunos - (registro em áudio em 22/12/2014)

Vejamos o depoimento da participante Sofia:

**Sofia:** “[...] *Gilberto falou uma coisa assim mesmo surpreendente para nós, porque a gente tinha aqueles textos ali, não tinha a essência do texto, e o Gilberto chegou e falou a essência dos textos que estavam sendo escritos que, tinha muita realidade, muita questão que tudo aquilo que foi escrito tinha acontecido realmente e será se era ficção será se não era? a questão da narrativa também achei interessante ele ter falado né, a questão disso[...]*”.

Os dois contos analisados em sala pelo professor tinham pontos em comum: os autores foram alunos da casa, um do curso de História e o outro do curso de letras, daí advém a familiaridade com suas respectivas obras e a sua preocupação que os alunos não as subvertessem no momento da tradução. Então, ele lhes sugeriu que conversassem com os autores locais sobre cada conto para melhor entender o enredo e as personagens para que fossem fieis ao conto original.

Pelos comentários dos alunos, pode-se dizer que houve o letramento literário, pois as discussões geradas no grupo reforçaram e consolidaram alguns conceitos e saberes apreendidos no decorrer das aulas inerentes à narrativa, especificamente os contos, tais como: o narrador, personagens e o espaço, bem como os ajudaram a fazer uma análise literária posicionando-se criticamente. Isso repercutirá em suas vidas acadêmica e profissional. Portanto, essa “experiência literária lhes permitiu saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. (COSSON, 2009, p.17).

#### 4.1.2.2 Evento de Letramento 07: Uso das Novas Tecnologias/ Letramento Digital

Após os alunos terem feito a transposição dos contos em sala de aula, sentimos a necessidade de que eles lapidassem a tradução, portanto os levamos ao laboratório de informática para que buscassem em tradutores eletrônicos, via *internet*, expressões que melhor se adequassem no contexto de cada conto, assim como revisassem o uso de determinados vocábulos, a organização das orações e a estruturação do texto.

Foi uma experiência inovadora, pois alguns dos alunos, apesar de já estarem no 6º período do curso de Letras, não conheciam o laboratório. Isso lhes provocou euforia e curiosidade. Cada dupla ficou responsável por digitalizar e revisar o seu conto. Outras ações foram empreendidas em aulas posteriores. Eles pesquisaram sobre a vida dos autores locais, na internet, e sobre a AIL. Portanto, novos gêneros emergiram como: relatos sobre as obras dos escritores (Anexo A), carta convite (Apêndice J), além da elaboração do folder para o evento da mostra dos contos (Apêndice I); não iremos detalhar o modo como foram trabalhados esses gêneros, mas eles são anexados em nosso trabalho, pois revelam o letramento em língua portuguesa. Vejamos os relatos dos alunos sobre a sua vivência no universo das novas tecnologias nos recortes abaixo.

**Cena17:** memorial dos alunos (registro escrito em 19/12/2013)

Vejam os relatos dos participantes:

**Sueli:** *Para que o projeto fosse executado com êxito contamos com o uso das novas tecnologias que facilitaram a realização da maioria das atividades. Entre os recursos utilizados podemos citar o computador, que nos ajudou na digitação de cartas convites, dos contos na forma original e nas versões em inglês para serem expostos, foram elaborados slides, e outros. Foram utilizados também gravadores para realizarmos as entrevistas com os escritores e filmadoras para registrar o andamento das atividades desenvolvidas durante a elaboração do projeto.*

**Sandra:** *A utilização de recursos tecnológicos facilitou a nossa pesquisa, desta vez fizemos uso de gravador ou mesmo o gravador do celular para realizarmos um registro de questionamentos e informações extras que nem mesmo a própria internet disponibilizou a nós. De fato, enriqueceu e afirmo que em outros momentos farei uso não só do gravador, mas, também de câmera para próximas mostra.*

**Joana:** *Eu tenho acesso ao meu computador e filmadora (câmera digital) como ferramenta de estudos na Universidade, contudo o gravador foi o instrumento inovador, sendo que eu nunca havia usado antes, e a partir da pesquisa, aprendi a usá-lo a fim de elaborar entrevista.*

O uso das ferramentas tecnológicas foi necessário na execução da pesquisa e propiciou aos alunos o letramento digital<sup>7</sup>, pois, além de fazerem buscas na internet para revisar os textos transpostos e saber sobre as obras e o estilo literário dos autores, eles também digitalizaram os textos e encaminharam o memorial descritivo via e-mail posteriormente. O depoimento de Sueli e Sandra apontam nesta direção: “[...] *para que o projeto fosse executado com êxito contamos com o uso das novas tecnologias que facilitaram a realização da maioria das atividades*”. Sandra diz: “[...] *a utilização de recursos tecnológicos facilitou a nossa pesquisa*”. Suas ideias convergem no que se referem ao uso do gravador, elas foram unânimes quanto ao seu uso.

Uma das ações que impactou os alunos foi o uso do gravador digital para entrevistar os escritores, pois, como mencionado anteriormente, para que conseguissem manter a fidelidade da obra e para que fizessem esclarecimentos sobre os contos, eles entrevistaram os escritores no ambiente de trabalho e até mesmo em suas residências. A opinião das alunas converge no que se refere ao uso do gravador, a sua relevância. Sandra afirma que: “[...] *em outros momentos farei uso não só do gravador, mas, também de câmera para próximas*

---

<sup>7</sup> O letramento digital vai além do simples manuseio do computador. Precisamos dominar a tecnologia para que possamos buscar a informação e também sermos capazes de extrair o conhecimento. (PEREIRA, 2011).

*mostras.” E Joana diz: eu nunca havia usado antes, e a partir da pesquisa, aprendi a usá-lo a fim de elaborar entrevistas.*

Diante do que foi exposto, podemos afirmar que os gêneros que emergiram nesses eventos de letramento e a utilização de suportes tecnológicos promoveram o letramento acadêmico na língua inglesa e também na língua portuguesa, pois os alunos conviveram com diferentes gêneros a partir da necessidade comunicacional. Eles escreveram relatos, elaboraram e fizeram entrevistas, construíram textos. Esta experiência os ajudará em sua trajetória acadêmica quando forem elaborar seu trabalho de conclusão de curso na graduação como a monografia, por exemplo. Eles terão que usar instrumentos metodológicos para obter informações em pesquisa de campo. Assim, os estudantes, já estarão familiarizados com elaboração de roteiros de entrevistas, como usar um recurso tecnológico, como um gravador digital, além de saberem construir um memorial. Os estudantes que queiram dar continuidade nos estudos em uma pós-graduação já terão essa vivência. Lidar com os gêneros nos faz refletir sobre os propósitos que podemos ter. Nesse sentido, gênero se equaciona com ação social. (MILLER, 2012).

#### 4.1.2.3 Evento de Letramento 08: Aproximação da Cultura Local/ Apresentação dos Contos

No início deste trabalho, explanamos que a inquietação em conhecer a produção literária dos autores locais e aproximar a AIL da Universidade foi também uma das razões que nos impulsionaram para desenvolver a temática nesta pesquisa.

Neste evento, os alunos tiveram a oportunidade de interagir e apresentar as obras dos escritores oralmente e através da exposição de painéis, pois o letramento não pode ser desvinculado da oralidade (STREET, 2014). Para sabermos se houve uma aproximação com a cultura local, foi solicitado aos alunos que dessem depoimentos sobre as suas percepções sobre a mostra dos contos.

**Cena 18:** memorial dos alunos (registro escrito em 19/12/2014)

Seguem abaixo alguns excertos com os depoimentos dos participantes:

**Joana:** *A mostra de contos, por sua vez, foi um evento muito proveitoso, uma vez que, conhecer os autores dos contos lidos, analisados, adaptados e transpostos para a língua inglesa, foi emocionante, pois eu ainda não tinha conhecido um contista pessoalmente, então foi uma experiência única. Além disso, o evento aproximou os acadêmicos da UEMA, a academia e a comunidade, pois alunos de*

*escolas públicas e alguns pais de alunos marcaram presença. As práticas de letramento vivenciado durante o projeto possibilitaram o acesso a tradições, costumes e linguagem popular da nossa região”.*

**Amanda:** *Por meio desse projeto pude conhecer autores regionais que antes não conhecia suas produções maravilhosas e um pouco da história da Academia Imperatrizense de letras. O projeto proporcionou uma proximidade entre nós, os acadêmicos e suas obras e não apenas o meio universitário, mas a comunidade de um modo geral.*

Este evento de letramento impactou os alunos por várias razões. Primeiro, por serem os protagonistas, apresentando os contos no auditório da universidade; segundo, por terem a responsabilidade de organizar a mostra e, por fim, a maioria, ainda não tivera a oportunidade de estar face a face com um escritor. A possibilidade desta interação sempre nos cria expectativas. As opiniões das alunas são semelhantes no que diz respeito a não conhecerem pessoalmente nenhum escritor local. Joana afirma: “[...] *foi emocionante, pois eu ainda não tinha conhecido um contista pessoalmente, então foi uma experiência única*” e Amanda reitera ao dizer: *Por meio desse projeto pude conhecer autores regionais que antes não conhecia, suas produções maravilhosas e um pouco da história da Academia Imperatrizense de letras.*

Tínhamos como meta aproximar a universidade da cultura local, e isso, foi construído no decorrer da pesquisa, com a leitura e discussão dos contos, entrevistas com os escritores e chegamos à plenitude com a mostra. A própria professora não tivera até então, antes da execução da pesquisa, a oportunidade de conhecer a AIL e seu acervo, bem como a maioria dos participantes do estudo, conforme constatado na entrevista de sondagem, revelado nestes fragmentos:

**Cena 19:** entrevista de sondagem aos alunos (registro em áudio em 07/10/2013)

Vejamos os depoimentos dos participantes:

**Professora:** *você já conhecia os escritores imperatrizenses?*

**Joana:** *não nunca tinha lido nenhum texto sobre nenhum escritor daqui.*

**Maria:** *alguns apenas de nome, mas ver eles mesmos [...].*

**Patrícia:** *[...] não conhecia nem de nome nem a obra [...].*

**Professora:** *Você já visitou a Academia?*

**Sofia:** *[...] não, nunca entrei. Já passei por lá sei onde é, mas nunca visitei não [...].*

Um ponto que marcou o letramento neste projeto pedagógico de letramento foi aproximação dos alunos com os escritores: o fato de os alunos os entrevistarem em seu local

de trabalho, ou até mesmo em suas residências, criou uma cumplicidade entre os alunos participantes e os escritores. Isso foi um aspecto positivo para que os alunos se envolvessem na pesquisa, pois eles tiveram o retorno e o apoio dos membros da AIL. Por isso, quando os alunos falam dos escritores de uma maneira carinhosa, foi devido ao fato do acolhimento que tiveram.

**Cena 20:** narrativas dos alunos (registro do memorial em 19/12/2014)

Vejamos os recortes com os depoimentos dos participantes Paulo e Sandra:

**Paulo:** *Os escritores da Academia Imperatrizense de letras são extremamente acolhedores, cativantes e humildes o que facilitou nossa aproximação, tanto nas entrevistas realizadas como também ao sermos honrados pelas suas presenças na exposição e apresentação dos nossos trabalhos. Percebemos que os escritores, com quem trabalhamos ao longo do projeto, têm suas peculiaridades ao produzirem seus contos. Cada um possui uma visão diferenciada sobre os temas abordados em suas publicações, mesmo estas sendo fictício, o que enriquece suas percepções de mundo e favorecem nossas visões enquanto leitores. A realização do projeto ao público aberto, visando e priorizando os contos de escritores imperatrizenses, despertaram interesses e conseqüentemente valorização aos contos, que não somente contam histórias adversas, mas também, que compartilham cultura e histórias ocorridas na nossa própria cidade.*

**Sandra:** *Outrossim, cabe ressaltar o nosso contato com os escritores regionais, que muitos ainda não haviam tido a oportunidade e por meio do projeto, tiveram. Foi outro ponto importante, porque percebemos o quanto temos ricas literaturas no seio da nossa própria cidade e não valorizamos, conhecer os autores e suas obras nos proporcionou um despertar para a valorização do que é nosso, são escritores altamente talentosos com obras maravilhosas, destaco aqui o Gilmar e o Edimilson Sanches que eu já conhecia, mas passei a ter um conhecimento maior sobre eles, são escritores incríveis e que lutam pela cultura da região, percebemos isto, em seus textos genuinamente regionais. Assim, em debates em sala de aula, decidimos que enquanto alunos e futuros professores vamos promover essa valorização dos nossos escritores, promovendo uma maior visibilidade para eles, tendo como pontapé inicial este projeto.*

As enunciações dos alunos convergem. Todos são unânimes em afirmar que de fato ocorreu a aproximação com a cultura local. Joana, assim como Amanda, menciona ainda o contato com a comunidade, ela enuncia que: “[...] o evento aproximou os acadêmicos da UEMA, a academia e a comunidade [...]”. Para Amanda: *O projeto proporcionou uma proximidade entre nós, os acadêmicos e suas obras e não apenas o meio universitário, mas á comunidade de um modo geral.* Sandra corrobora: “[...] cabe ressaltar o nosso contato com

*os escritores regionais, que muitos ainda não haviam tido a oportunidade e por meio do projeto, tivera”.*

Além da presença dos escritores, cujas obras foram alvo de estudo, contamos com a presença da presidente da AIL e do chefe de departamento e alguns colegas do departamento. Destacamos a homenagem que foi feita à ex-professora, diretora do Centro, Liratelma Alves Cerqueira, também acadêmica da AIL, uma das precursoras, que merece o nosso reconhecimento pela sua dedicação a esta instituição e que ajudou a construir a nossa história e alavancar o curso de Letras. Os alunos fizeram uma leitura oral de uma das suas crônicas e entregaram uma placa com texto elaborado por eles que, de maneira simbólica, retribuía e reconhecia toda uma trajetória acadêmica e profissional. Isso foi uma grata surpresa para a participante que não esperava ser homenageada em vida.

Outro aspecto a ser ressaltado foi o reconhecimento e a valorização da cultura local. Isso foi fomentado nas discussões dos contos e ajudou a consolidar esta identidade de leitor crítico que não renega as suas raízes. É o que aponta Paulo ao afirmar: “[...] *A realização do projeto ao público aberto, visando e priorizando os contos de escritores Imperatrizenses, despertaram interesses e conseqüentemente valorização aos contos, que não somente contam histórias adversas, mas também, que compartilham cultura e histórias ocorridas na nossa própria cidade*”. Marta complementa ao dizer: “[...] *essa mostra de contos proporcionou uma maior valorização das produções desses escritores.*” E Sandra demonstra que “[...] *conhecer os autores e suas obras nos proporcionou um despertar para a valorização do que é nosso*”.

Os alunos também formaram opinião com relação às obras dos escritores que, segundo eles, retratam o nosso cotidiano e cultura local. Para Joana: “[...] *as práticas de letramento vivenciadas durante o projeto possibilitaram o acesso a tradições, costumes e linguagem popular da nossa região*. Paulo corrobora: “[...] *que não somente contam histórias adversas, mas também, que compartilham cultura e histórias ocorridas na nossa própria cidade*”. Segundo Marta: “[...] *os contos lidos retratam situações vivenciadas no cotidiano*”. Para Sandra são “[...] *textos genuinamente regionais.*”

Constatamos que os eventos de letramento propiciaram uma reflexão em relação ao papel e a responsabilidade social do professor pré-serviço, como revela Sandra, ao afirmar que: “[...] *Assim, em debates em sala de aula, decidimos que enquanto alunos e futuros professores, vamos promover essa valorização dos nossos escritores, promovendo uma maior visibilidade para eles*”.

Os depoimentos mostram o quanto foi válida a experiência, pois, a partir da pesquisa, ela, assim como, os demais, conheceram um pouco sobre a história da AIL, sua trajetória e incentivo à cultura. Portanto, os eventos de letramento neste projeto proporcionaram uma atitude positiva nos participantes e lhes despertaram o interesse em preservar e resgatar a cultura local, pois as práticas de letramento têm uma conotação comportamental que engloba atitudes, sentimentos, ideologias e relações sociais. (BARTON; HAMILTON, 2000). Desse modo, os letramentos vivenciados neste projeto poderão ser multiplicados pelos participantes e eles serão propagadores do letramento situado.

Ocorreram alguns contratempos para o encerramento da pesquisa, pois tivemos que adiar a mostra dos contos por uma semana, devido à paralisação de alerta que os universitários promoveram. A consequência foi um número menor de expectadores, além do fato de ser final de período letivo e muitos estudantes estarem realizando provas, portanto não foram liberados, mas isso não apagou o brilho do evento e nem o empenho dos participantes em efetivar a mostra dos contos.

Não podemos deixar de registrar o empenho dos alunos para organizar a noite cultural - mostra dos contos. De acordo com a habilidade e aptidão de cada um foram designadas tarefas às equipes, tais como: elaboração e entrega de carta convite aos escritores e presidente da AIL; para direção de Centro e do departamento de Letras, bem como divulgação na universidade e via internet. A elaboração do modelo do *folder* e criação do logo para faixa.

Os próprios alunos montaram e decoraram os painéis em que foram afixados os contos e as narrativas acerca do estilo de cada autor e suas obras. Em pares, os alunos elaboraram os slides que continham os contos transpostos; alguns se encarregaram de manusear os recursos tecnológicos – data show, filmadora, câmera fotográfica; outros se empenharam em ler os contos tanto em inglês quanto em português. Uma aluna se ofereceu para ser chefe de cerimônia. Tudo isso foi arquitetado sob a supervisão da professora pesquisadora. Foi um trabalho que revelou o espírito coletivo do grupo em enfrentar imprevistos e buscar soluções, como mostram os recortes abaixo.

**Cena 21:** memorial dos alunos registro escrito (registro escrito em 19/12/2013)

Percepção dos participantes Joana, Sandra, Sofia e Patrícia:

**Joana:** [...] *A turma já havia organizado outro evento no ano anterior, deste modo, nós tínhamos experiência em como organizar um evento. Por outro lado, algumas tarefas ainda não tinham sido executadas antes, como: elaborar convites formais, produzir folders e modelo de camiseta, modelo de faixa, entre outros.*

**Sandra:** *Essa pesquisa foi importante para minha vida acadêmica, por me servir de base para futuros projetos que eu venha fazer ao longo da minha vida acadêmica, fomos privilegiados em sermos escolhidos para a realização da mostra de contos. Atuamos de maneira interdependente e isso foi importante pra nós porque nos ajudamos mutuamente, desde então nos relacionamos de forma dinâmica. As limitações eram superadas a medida que íamos realizando novas tarefas, participar desse trabalho foi gratificante e valioso para minha trajetória acadêmica.*

**Sofia:** *Procurei contribuir da melhor forma possível com a organização desse evento, desde as entrevistas com os escritores, da transposição dos contos até a confecção dos materiais para a exposição. Isso me fez crescer como acadêmica e futura profissional.*

**Patrícia:** *Eu estive quase sempre presente na organização da mostra, ajudando e fazendo todo o possível para o êxito na culminância do evento, o que contribuiu muito para a minha vida acadêmica e profissional, pois além de ter conhecido e participado ativamente da execução de um projeto de pesquisa a nível de mestrado, também pude ser bastante motivada com o exemplo de uma professora esforçada, que estuda e trabalha pensando não apenas em si, mas principalmente no futuro dos seus alunos”.*

Os alunos pontuam que participaram de maneira efetiva e reconhecem o benefício do projeto para sua vida, como afirmam Sofia “[...] isso me fez crescer como acadêmica e futura profissional”; Patrícia “[...] o que contribuiu muito para a minha vida acadêmica e profissional”, e Sandra “[...]essa pesquisa foi importante para minha vida acadêmica, por me servir de base para futuros projetos[...]”. Apesar de alguns já terem vivenciado algo parecido, ainda não tinham sido colaboradores em uma pesquisa *stricto sensu*. O envolvimento os estimulou a darem continuidade em seus estudos.

Os depoimentos acima nos levam a crer que o engajamento dos participantes na pesquisa lhes propiciou uma experiência inovadora não só com relação à prática da leitura na LE como também da práxis docente, pois eles, a partir da vivência de diversos eventos de letramento mediados por distintos gêneros, assumiram o papel de agentes de letramento, sendo assim corresponsáveis pelas ações empreendidas. Portanto, os estudantes não só adquiriram conhecimentos linguísticos acerca da língua alvo, mas conviveram com situações comunicativas reais e significativas com interações discursivas não apenas em sala de aula, construindo relações com os pares, levando-os a refletir sobre o propósito de se aprender e ensinar uma língua estrangeira. Desse modo, percebemos que as práticas de letramento só podem se concretizar em eventos de letramento, mas ao mesmo tempo, elas os moldam, ou seja, as práticas de letramento são abstratas e os eventos são a sua materialização.

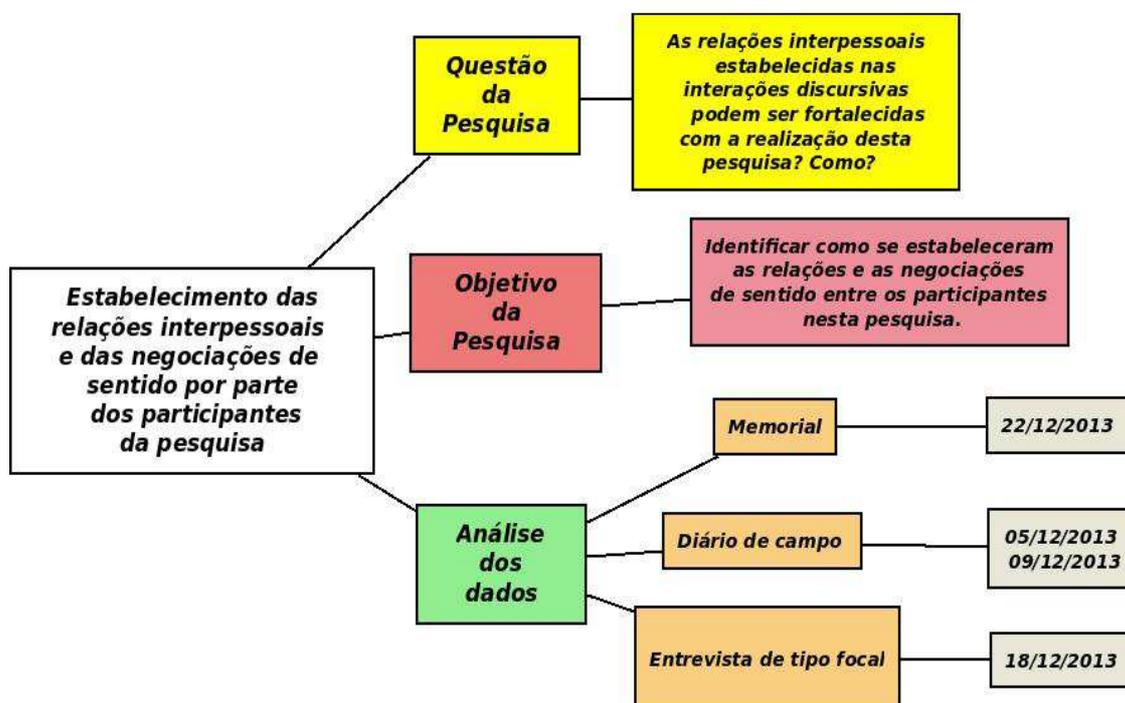
Os participantes aprenderam a lidar com os eventos como os que foram realizados nesta pesquisa. Eles usaram a língua inglesa para mediar alguns desses eventos como na transposição dos contos, por exemplo, e conseguiram apreender os modelos da prática de letramento, a partir do envolvimento nos eventos de letramento do projeto de letramento. Nessa perspectiva, pode se considerar que houve uma ressignificação da prática de leitura, do fazer docente que poderá repercutir em sua formação acadêmica e vida egressa.

Com esta análise, apontamos indicadores que acreditamos respondem à pergunta norteadora “Que práticas de letramento e gêneros discursivos podem emergir dos eventos de letramento situado no contexto acadêmico?” Também acreditamos ter alcançado o objetivo, a saber: “Conhecer as práticas de letramento e os gêneros que emergem das interações discursivas ocorridas em eventos de letramento situado no contexto acadêmico”.

#### **4.1.3 Estabelecimento das Relações Interpessoais e das Negociações de Sentido por Parte dos Participantes da Pesquisa**

Nesta parte do trabalho não iremos mais descrever os eventos de letramento que sucederam durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, mas averiguar os desdobramentos da terceira pergunta da pesquisa: “As relações interpessoais estabelecidas nas interações discursivas podem ser fortalecidas com a realização desta pesquisa? Como?”. Norteia esta pergunta o seguinte objetivo: Identificar como se estabeleceram as relações e as negociações de sentido entre os participantes desta pesquisa. Por conseguinte, elegemos como categoria “Estabelecimento das relações interpessoais e das negociações de sentido, dos participantes da pesquisa”.

Figura 4 - Síntese da categoria 3



Fonte: Elaborado pela autora.

A sala de aula é um espaço em que professor e alunos têm a possibilidade de se relacionar, firmar parcerias, superar limitações ao se defrontar com o novo, aceitar as diferenças de opinião, de ritmo de aprender assim como compartilhar saberes e fomentar o trabalho coletivo, ou seja, (des)construir concepções de mundo a partir das interações discursivas. Portanto, foi imprescindível o diálogo entre os participantes, professora e alunos, para a efetivação desta pesquisa. Durante o percurso, foram-se criando laços e re(construindo) as relações a partir das negociações entre os sujeitos como mostram os fragmentos abaixo:

**Cena 22:** memorial dos alunos (registro escrito em 19/12/2013)

**Maria:** *Durante a execução do projeto vi que os colegas de turma e a professora interagiram sempre em harmonia e acordo, é relevante, ainda, afirmar que a docente não tornou as aulas enfadonhas e de modo algum inibiu os alunos no processo de discussão e execução de tarefas para organizar o evento [...].*

**Karina:** *durante a execução do projeto todos os envolvidos, alunos e professora, mantiveram uma cumplicidade, companheirismo para com os outros e principalmente para a com a professora realizadora do projeto, pois todos estavam empenhados em participar e colaborar da melhor forma possível com este desafio que não só beneficiaria a professora em questão, mas também a nós estudantes [...].*

Na fala das alunas, fica explícito que houve uma intensa interação entre os participantes na execução do projeto pedagógico, como revelam Maria, “[...] *durante a execução do projeto vi que os colegas de turma e a professora interagiram sempre em harmonia e acordo [...]*”, e Karina, “[...] *todos os envolvidos, alunos e professora mantiveram uma cumplicidade, companheirismo para com os outros e principalmente para a com a professora realizadora do projeto [...]*”.

Desde o início em que propusemos o desafio para o grupo de participar de um projeto dessa envergadura, sendo eles os protagonistas e envolvendo a comunidade, eles não refutaram. Pelo contrário, sentiram-se lisonjeados por serem os escolhidos. Assim, todas as ações empreendidas eram negociadas, não havia uma imposição da professora, mas sim um acordo entre as partes que almejavam um resultado positivo, que seria sua consagração com a apresentação da mostra dos contos. Criou-se, assim, um clima harmonioso não só entre alunos e professora, mas também entre os escritores locais, que, de maneira indireta, também compartilhavam os nossos anseios por serem os seus contos alvo de estudo. Retomamos o olhar de um aluno ao descrever os escritores:

**Cena 23:** memorial do aluno (registro escrito em 19/ 12/2013)

Vejamos o seguinte recorte com a percepção do participante Paulo:

**Paulo:** “*Os escritores da Academia Imperatrizense de letras são extremamente acolhedores, cativantes e humildes [...]*”.

Como mencionado anteriormente, os alunos tiveram oportunidade de interagir com os escritores quando os entrevistaram, conhecendo o seu acervo, e isso os marcou profundamente. No dia do evento cultural – mostra – dos contos, os estudantes buscaram se aproximar mais, conversando informalmente com eles antes e após o encerramento do evento. Portanto, consideramos que houve uma integração entre gerações, não só relacionada à troca de conhecimento, à produção literária, mas também ao compartilhamento de experiências profissionais e de vida, estabelecendo assim um convívio social rico e promissor.

Notamos que, durante a execução deste projeto, os estudantes foram solidários não só entre eles, mas também com a professora, compartilhando seus anseios e ajudando-se mutuamente a vencer os obstáculos que surgiram ao longo de todo o processo. Havia respeito mútuo, e isso resultou em uma alternância de poder, não só entre a professora e alunos, mas também com os pares, ou seja, de acordo com as competências individuais, eles assumiam as lideranças frente à execução das tarefas, mas, para chegarmos a esse nível de compreensão e

tolerância, houve um amadurecimento também da professora em assumir as suas falhas, como mostra o fragmento da cena 24.

**Cena 24:** diário de campo do professor (registro escrito em 05/12/2013)

Depoimento da professora:

**Professora:** *Hoje ocorreu um fato desagradável a Patrícia se ofereceu para ler os contos e após conversar com outros alunos, decidimos que deveríamos escolher aqueles que tinham mais desenvoltura, dicção para apresentar os contos, portanto disse a ela que deveria ser quem tivesse uma melhor dicção. Isso magoou a garota, que se retirou da sala, quando ela retornou, notei que havia chorado, fui ter com ela e me desculpei.*

**Cena 25:** diário de campo do professor (registro escrito em 09/12/2013)

Depoimento da pesquisadora:

**Professora:** *em uma aula posterior pedi desculpas e me retratei perante o grupo pela minha insensatez e disse que não conhecia a habilidade da garota em ler em português e posteriormente em conversa com outros colegas acabei descobrindo que ela, apesar da timidez, se destacava em fazer “peças” na igreja. No final, no dia da mostra dos contos, ela foi uma das voluntárias a fazer o relato do estilo literário de um dos autores, e também foi a que mais se empenhou para montar os painéis.*

Percebemos, assim, que “os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito, provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionados, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias). (FARACO ,2009, p. 58-59). Essas experiências nos ajudaram a repensar nossa posição de educador em reconhecer que antes de tudo, somos seres humanos, sujeitos a cometer erros, mas a grandeza está em reconhecer as nossas falhas e limitações, pois isso é que nos impulsiona a sermos pessoas melhores a cada dia. Todas as situações vividas pelo grupo fortaleceram as relações entre os pares. É o que revela o relato de uma das alunas no último encontro, quando fala da sua percepção acerca da relação professor-aluno.

**Cena 26:** entrevista de tipo focal (registro em vídeo em 18/12/2013)

Relato da participante Sofia:

**Sofia:** *Eu vejo que ela se tornou uma pessoa mais humana, maravilhosa que antes Ilza, ela se restringia ao professor, era aquele contato mecânico, atividade, atividade. Hoje em dia não, você trata a gente de outra forma, tá tratando de uma forma mais adequada, eu diria assim, você começou a se por, se tornou uma pessoa mais empática, tá se pondo no lugar da gente, tá sabendo como funciona a situação. [...] sinceramente na pesquisa o seu crescimento pessoal foi maravilhoso. Eu tenho a agradecer a você. Nesse semestre sinceramente aprendi muito mais com você.*

O depoimento da aluna nos surpreendeu, pois não esperávamos sua colocação, pois, até então, estávamos fazendo uma reflexão acerca da noite cultural. Com a intenção de oferecer o melhor para os alunos, às vezes, no afã de cumprir com o conteúdo programático da disciplina, negligenciamos este aspecto humanista e esquecemos que, naquele espaço, há pessoas assim como nós, com seus dilemas e problemas que vão além do ambiente escolar.

Apesar de conviver com esta turma por vários períodos, nos reservávamos. No entanto, no desenvolvimento da pesquisa foram se estreitando os laços e construímos uma relação que ultrapassou o universo da academia. Em conversas informais, buscamos compreender a rotina fora da sala de aula de cada participante para adequar a agenda da pesquisa e atribuir tarefas. As negociações possibilitaram, de algum modo, a aproximação da professora e fizeram com que se conhecesse um pouco da vida familiar de cada um, propiciando uma compreensão mútua sobre as limitações de cada um para se doar ao projeto.

Pode-se dizer que as relações foram fortalecidas durante todo o processo, revelando uma integração entre os pares para realizar todas as ações necessárias para o bom andamento da pesquisa. Havia uma permuta entre os alunos, em que aqueles que apresentavam fragilidades em alguma habilidade, tais como fazer a transposição, usar os recursos tecnológicos, ou fazer os trabalhos manuais, recebiam o suporte do colega. O aluno poderia não ser tão fluente na língua alvo, mas se sobressaía em fazer os painéis da mostra dos contos. Então, os alunos se ajudavam mutuamente e todos se sentiram úteis e ativos. Também houve cumplicidade entre a professora e os alunos, como nos mostra o depoimento abaixo sobre a apresentação dos alunos na noite cultural.

**Cena 27:** diário do professor (registro escritor em 17/12/2013)

**Professora:** [...] *Apesar do número menor do que o esperado, o evento transcorria da melhor maneira possível. Via o brilho nos olhos de cada aluno e no final de cada apresentação, eles me buscavam com os olhos para ter a minha aprovação [...].*

Os alunos tinham a professora como um modelo, a determinação e o empenho na realização do projeto refletia toda uma trajetória acadêmica que fazia com que todos dessem o melhor de si. Quando fazemos algo em que acreditamos, adquirimos confiança, e isso ressoa nos demais. Após o encerramento do evento cultural por sugestão dos alunos, o grupo, juntamente com a professora, foi a uma pizzaria celebrar o êxito da pesquisa.

Diante do exposto nesta última parte do trabalho, consideramos ter respondido ao questionamento: “As relações interpessoais estabelecidas nas interações discursivas foram fortalecidas nesta pesquisa? Como?”. Outrossim, o objetivo “identificar como se estabeleceram as relações e as negociações de sentido dos participantes nesta pesquisa” também foi alcançado

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“As mudanças duradouras e exitosas na educação partem de pequenas iniciativas do professor em sala de aula”.

(Autoria própria)

Realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico com caráter de pesquisa ação, em que os participantes desenvolveram um projeto pedagógico de letramento envolvendo a comunidade, a partir das narrativas dos escritores locais. Os instrumentos usados foram: entrevista semiestruturada, entrevista de tipo focal, diário de campo e memorial descritivo.

Para a geração dos dados foram considerados os eventos e as práticas de letramento no contexto da língua inglesa em uma perspectiva sócio histórica, além de contemplar aspectos discursivos dialógicos. (BAKHTIN, 2011).

A questão central que a pesquisa buscou responder era: como promover letramentos em língua estrangeira no ensino superior, de forma que contribua para ressignificação da prática de leitura em LE e para a formação do leitor crítico, bem como o fortalecimento do exercício da cidadania. O objetivo geral proposto foi: ressignificar a prática de leitura no ensino superior de forma que possibilite letramentos em língua inglesa, visando à formação do leitor crítico, bem como o fortalecimento do exercício da cidadania. Tanto a questão central quanto o objetivo foram desdobrados em três outros conforme expostos a seguir.

Retomando a primeira questão, “os gêneros que têm como base as narrativas podem favorecer letramentos e ressignificação da leitura em LE? Como?” e seu respectivo objetivo: descrever e analisar os eventos de letramento, a partir das narrativas, no ensino superior para compreender como ocorrem letramentos e ressignificação da leitura em LE”, constatamos o que sintetizamos a seguir.

Os participantes experienciaram situações discursivas que mobilizaram recursos, conhecimentos e estratégias e vivenciaram situações pedagógicas nas quais se priorizou o uso real da língua. Desse modo, percebemos que as narrativas lhes propiciaram o acesso à cultura local, fizeram os participantes refletir sobre alguns valores e, até, tomar posicionamento crítico frente a situações-problema em diferentes contextos de aprendizagem. Além disso, eles demonstraram assumir identidades de cidadãos leitores ativamente responsivos, que argumentam e sabem o lugar que ocupam no mundo. Dessa forma, constatamos que as

práticas de letramento mediadas pelas narrativas possibilitaram a construção de sentidos, a produção e recepção dos textos pelos participantes, que compreenderam o texto como enunciado. (BAKHTIN, 2011).

Os eventos de letramento em diferentes gêneros, como os que foram apresentados neste trabalho, a saber: os contos dos escritores da AIL, um conto em língua inglesa – *The Lunchon* –, um filme de animação, um conto brasileiro – a lenda da Vitória-régia e um documentário apontam que o ensino de LE pode ser estruturado com conteúdos que tenham relevância e sejam significativos, que despertem o interesse dos alunos. Não necessitamos organizar o currículo a partir da sua sistematização linguística, voltado para a gramática. Isso não quer dizer que negligenciamos a estrutura da língua, mas ela poderá ser acionada de acordo com a situação comunicativa caso se faça necessário. Nesse contexto, acreditamos ter respondido à primeira questão e alcançado o primeiro objetivo específico.

A segunda questão exploratória procurava saber “que práticas de letramento e gêneros discursivos podem emergir dos eventos de letramento situado no contexto acadêmico?”. Norteou esta pergunta o seguinte objetivo: “conhecer as práticas de letramento e os gêneros que emergem das interações discursivas ocorridas em eventos de letramento situado no contexto acadêmico”. Verificamos o que sintetizamos a seguir.

Os eventos de letramento promovidos neste trabalho basearam-se no letramento ideológico apregoado por Street (2014) e Barton e Hamilton (2000), concepção que considera o entorno e a heterogeneidade das práticas. Nesse tipo de letramento não há negação da “habilidade técnica ou dos aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas se procura compreendê-los como encapsulados na cultura e em estruturas de poder”. (STREET, 2014, p. 172).

Nas análises realizadas, foi considerada a enunciação como elemento constitutivo da linguagem e a interação como pedra fundante para a constituição do indivíduo. (BAKHTIN, 2011). Desse modo, os gêneros foram tomados como fluídos, heterogêneos e situados. (BAZERMAN, 2007). Eles são mediadores das interações discursivas e nos possibilitaram agir e construir sentidos nos eventos de letramento objeto deste estudo.

As práticas de letramento que emergiram foram práticas contextualizadas concernentes à realidade dos universitários do curso de Letras, que serviram para desencadear ações que envolveram a comunidade e a cultura local, e tinham um propósito social. Os participantes vivenciaram eventos de letramento literário (a palestra do professor de crítica literária, a leitura, discussão e transposição dos contos), letramento midiático (assistiram a um filme e um documentário) e digital (pesquisa na *WEB*, digitação dos relatos das entrevistas e

dos contos, elaboração dos *slides*). Ao longo da pesquisa, os alunos foram se apropriando de vários gêneros como: relatos escritos, depoimentos, entrevistas, carta convite, debates, apresentação oral. A partir da necessidade, recorremos a esses gêneros também na língua materna, de modo que aflorassem naturalmente, fazendo com que os participantes conhecessem a estrutura e estilo de cada gênero com um propósito comunicacional.

Nessa perspectiva, os participantes mobilizaram um repertório de gêneros que lhes possibilitaram a negociação e a construção de sentidos, em diversos contextos comunicacionais, não somente no ambiente de sala de aula e não se limitando apenas ao desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas na língua-alvo. Além disso, eles desempenharam papéis sociais que revelavam sua identidade de cidadão, consciente dos deveres e obrigações sociais e assumindo uma posição de leitor ativo ao experienciar múltiplas linguagens e letramentos. Podemos dizer que alcançamos o segundo objetivo e respondemos à segunda pergunta.

A última pergunta exploratória era sobre se e como “as relações interpessoais estabelecidas nas interações discursivas podem ser fortalecidas com a realização desta pesquisa?”. O objetivo foi “identificar como se estabeleceram as relações e as negociações de sentido entre os participantes desta pesquisa”. Destacamos os seguintes aspectos.

Os dados apontaram que a aprendizagem colaborativa consolida e reafirma as relações entre os pares e fomenta a solidariedade. Por exemplo, os alunos ajudavam-se mutuamente na transposição dos contos, na pesquisa da WEB, na elaboração dos slides, na organização do evento cultural e apresentação da mostra dos contos. “O desenvolvimento de competências exige aprendizagens colaborativas que possibilitem ao educando aprender a fazer com o outro, a conhecer e a articular conhecimentos, bem como aprender a ser protagonista de decisões e ações”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 24).

A pesquisa propiciou aproximação da universidade com a comunidade e a cultura local: os participantes foram até o local de trabalho e lares dos escritores para entrevistá-los, os participantes conheceram os acervos dos escritores, os contos da nossa região, os escritores compareceram na mostra dos contos e interagiram com os alunos em conversas informais antes e após o evento.

A aprendizagem colaborativa fomentou a parceria e cumplicidade, componentes que solidificaram e estreitaram os laços entre os participantes e a pesquisadora, extrapolando o ambiente acadêmico (alguns alunos começaram a frequentar a casa da pesquisadora, houve uma confraternização no encerramento da pesquisa em uma pizzeria, constantemente o grupo envia mensagens uns para os outros pela *internet*, os alunos, sempre que encontram a

professora nos corredores da universidade, mesmo não sendo mais seus alunos, são afáveis e carinhosos).

A sala de aula é uma arena em que vozes em conflito buscam se sobressair (BAKHTIN, 2011). Porém, o diálogo entre os pares – alunos e professora possibilitaram as negociações e tomadas de decisões e empoderou os participantes no decorrer da pesquisa em que foram os protagonistas. Consideramos ter respondido à última pergunta e alcançado o objetivo proposto. Por conseguinte, a pergunta central e o objetivo geral foram alcançados, em nosso entendimento.

Nessa perspectiva, o trabalho ora apresentado deixa pistas de que para promover o letramento situado, o profissional de línguas deve partir da realidade do aluno e viabilizar eventos de letramento que estejam de acordo com o universo dos acadêmicos, que tenham um cunho social e que os levem a problematizar, refletir sobre o seu papel social e que fomentem valores que possam estar adormecidos. Só assim, o curso de formação de professores será também formador de cidadãos críticos que ressignifiquem a prática da leitura, pois já não podemos mais admitir ou aceitar apenas decodificadores de textos.

A nossa experiência no ensino superior nos revela que geralmente tende-se a questionar as práticas pedagógicas que sustentam o ensino de LE, que na maioria das vezes, predomina o ensino formalista com ênfase na gramática e na aprendizagem da estrutura linguística descontextualizada, focando a prática de leitura para desenvolver competência leitora dos aprendizes desvinculada do contexto dos educandos. Porém, muitos já não acreditam que é possível reverter esse panorama. Professores desacreditados por insistirem em um modelo de ensino que já não atende às necessidades dos aprendizes e não acompanha esse turbilhão de informação que nos enreda. A consequência é a desmotivação e acomodação tanto de professores quanto dos alunos.

No entanto, estudos como o de Bertoldo (2009), que abordou a leitura e a produção oral em língua estrangeira em um curso de Letras, bem como o estudo de Aguiar (2012), que focou os gêneros textuais e a produção de textos em inglês, assim como a nossa pesquisa, que trata das práticas de letramentos em LE sob o viés social, apontam que é possível oferecer aos alunos um ensino significativo, que não sirva apenas para cumprir com o currículo escolar no ensino superior.

Não deixaríamos de pontuar a percepção da pesquisadora enquanto professora formadora, como atuava em sala de aula, quais as crenças que a orientava no fazer docente antes da vivência do mestrado em LA e da realização da pesquisa. Anteriormente, a crença era de que ensinar uma LE era fazer com que os alunos demonstrassem competência discursiva

na oralidade e na escrita, que se o aluno adquirisse fluência e tivesse acurácia na LE ao término do curso seria o suficiente. Nesse sentido, o ensino, na maioria das vezes, estava voltado para capacitar os educandos a usarem a LE, mas não tinha um propósito real, que lhes servissem de fato, posteriormente, em sua vida acadêmica e/ou profissional.

A partir do ingresso do mestrado, com o acesso aos conhecimentos teóricos na área da Linguística Aplicada, especialmente, aos estudos dos novos letramentos, e, com a experiência na execução do projeto pedagógico de letramento, podemos considerar que ressignificamos a práxis docente. Esse percurso nos fez refletir e, começamos a perceber que ser professor formador não é apenas transmitir conhecimentos linguísticos, acadêmicos e solicitar que os alunos realizem tarefas na sala de aula para cumprir com o programa do currículo. Ser professor é compartilhar experiências com os alunos, é aprender junto a cada dia. O conhecimento é construído a partir das inquietudes, da necessidade e não pela imposição. Cabe ao professor motivar os alunos a assumirem responsabilidades na sala de aula, para tornarem-se agentes de letramento.

Acreditamos que a execução da pesquisa nos fez repensar, entre outras coisas, que, uma das missões do educador é preparar o aluno para a vida. Assim não podemos perder a oportunidade de provocar e gerar ideias que fomentem a cidadania e ajudem os jovens a assumirem papéis de cidadãos reflexivos e críticos, e que queiram trazer mudanças positivas para o seu entorno, mas, para que isso aconteça, o ensino de LE tem que ser significativo, que sirva para a vida e não que seja só uma simulação.

Ressaltamos ainda as mudanças ocorridas em nossa práxis com relação ao modo de trabalhar a prática de leitura. Compreendemos que para incentivar o aluno a querer aprender, temos que estimular o senso de pesquisador e de descobridor que o professor em formação deve almejar; deve ter. Não negamos que o futuro professor deva ter o domínio do idioma para atuar em sala de aula, mas percebemos que a acurácia no idioma não é mais importante do que saber usar a língua para se comunicar, ademais, o letramento tem suas nuances e possibilidades.

A língua portuguesa foi indispensável para a construção do pensamento, nas reflexões sobre o ensino da LE e nas discussões que contribuíram para a execução das atividades. Nos debates sobre os contos, optamos por utilizar a língua materna para que todos os participantes se envolvessem e conseguissem argumentar e expressar-se de maneira fluida, sem entraves, pois os colaboradores, apesar de já estarem no 6º período, não demonstravam ainda a fluência na língua inglesa para que pudéssemos nos aprofundar nas discussões. Isso, contudo, não inviabilizou o processo. Pelo contrário, a flexibilidade e adaptação metodológica permitiu que

os participantes construíssem sentidos que fossem além do uso de uma língua estrangeira. As práticas de letramento situado ultrapassam o aprendizado de um idioma.

Um dos diferenciais deste estudo foi a implementação do projeto pedagógico de letramento em que os participantes assumiram os papéis de agentes de letramento (KLEIMAN, 2007), sendo sujeitos na construção de sentidos sobre si mesmos e pelas suas ações. Eles foram se conscientizando que o ensino de uma LE pode ser concebido sob outras visões que não aquelas tradicionais, pautadas em regras gramaticais. O docente pode e deve elaborar seus próprios materiais, sem ficar restrito a recorrer apenas ao livro didático. A seleção e produção de materiais que sejam condizentes com a realidade dos aprendizes fazem com que eles se sintam desafiados e estimulados a aprender.

Os professores em formação serão os futuros professores no ensino fundamental e médio na rede pública. Para que não se perpetue um ensino formalista na LE, eles necessitam vivenciar eventos de letramento que não sejam embasados no letramento autônomo, em que se valoriza o treinamento de habilidades cognitivas e o uso técnico da linguagem. (STREET, 2014). Para que se rompa com esse círculo, não basta trabalhar com as teorias com os alunos em sala de aula. Acreditamos que a vivência possibilita a interiorização de práticas de letramento ideológico. Posteriormente, esses alunos poderão ser multiplicadores de um ensino significativo, pois eles aprenderam o como fazer.

Este estudo revelou que um dos caminhos para que se rompa com velhas tradições de ensino de modo a estimular o aluno a querer aprender uma LE é fazer com que, desde cedo no curso em formação de professores, os alunos comecem a vivenciar novas práticas pedagógicas como as que desenvolvemos baseadas em projetos de letramento que tenham um cunho social, que induzam os alunos a refletirem sobre si mesmos, sobre o outro, que valorizem a cultura. Desse modo, quando esses futuros professores estiverem atuando na área da educação, poderão ter um novo olhar para o ensino da LE, ressignificando-o.

Cabe, finalmente, ressaltar que não foram somente os alunos que se beneficiaram com a pesquisa e foram letrados. A professora pesquisadora também passou por um processo de amadurecimento profissional em que, respaldada pelos princípios da teoria bakhtiniana (BAKHTIN, 2011) e pelos Novos Estudos de Letramentos (STREET, 2014), pôde refletir sobre a sua práxis.

No trabalho investigativo, tivemos que tomar decisões e fazer adaptações metodológicas típicas da pesquisa qualitativa (CRESSWELL, 2010), em que o pesquisador alinha os instrumentos e métodos de acordo com o objeto de estudo. Desse modo, consideramos que a realização da pesquisa nos proporcionou o letramento acadêmico, pois

tivemos que lidar com a linguagem científica na análise dos dados e na construção do texto desta dissertação.

Por fim, desejamos que o estudo desenvolvido possa servir como trabalho germinal para posteriores estudos em nossa região. Esperamos que ele provoque inquietações e inspire novas pesquisas no campo do letramento situado no ensino de LE, tanto no ensino fundamental e médio quanto no curso de formação de professores da rede pública. Que se adotem os projetos pedagógicos de letramento como estruturantes dos currículos de LE de modo a impactar positivamente a nossa comunidade estudantil, favorecendo o compartilhar de ideias, a construção de saberes para formar formem cidadãos que possam intervir em nossa sociedade.

Esperamos que se busquem realizar mais amplamente estudos sobre ensino de língua estrangeira sob a perspectiva dos letramentos, especialmente com o uso das tecnologias da informação e comunicação, pois podem ampliar as possibilidades de projetos de letramento em qualquer nível de ensino e, até mesmo, entre níveis de ensino. Nesse sentido, um projeto interessante seria o que promovesse interação à distância entre alunos de cursos de formação de professores e alunos do ensino fundamental e médio.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. **O perigo da história única**. New York: TED Global, jul., 2009. (18min 49s) Disponível em: <[http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt-br](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br)>. Acesso em: 20 set. 2013.
- ALMEIDA FILHO, J.C.M. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- AGUIAR, A. A. S. Gêneros textuais e produção de texto em inglês. In: REINILDES, D.; DELL'ISOLA, R. L. (Org.). **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino de LE**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. Organizadores: J. Hoffnagel e A. Dionisio. São Paulo, SP: Cortez, 2007.
- BERTOLDO, E.S. Leitura e produção oral no contexto de formação de professores de língua estrangeira. In: CARVALHO, R. C.; LIMA, P. **Leitura múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens e códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 1999.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Linguagem, códigos e tecnologias. MEC. Brasília, 2006.
- BAKHTIN, M.M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011 (1979). p. 261-306.
- \_\_\_\_\_.; VOLOSHINOV, N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981[1929].
- BARTON, D.; HAMILTON M. Literacy practices. In: BARTON D. et. al. **Situated literacies**. Reading and writing in context. London: Routledge, 2000, p.7-34.
- \_\_\_\_\_.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.
- \_\_\_\_\_.; **Local literacies**. Reading and writing in one community. Londres; Nova York: Routledge, 1998.
- BAYNHAM, M.; PRINSLOO M. New directions in literacy research. **Language and Education**. v. 15, n. 2-3, 2001.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (Org.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal, RN: EDUFRN, Editora da UFRN, 2008.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Tradução de: Maria de Lourdes de Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CAVALO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental 1**. São Paulo: Ática, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAY, R. R.; BAMFORD, J. **Extensive reading in the second language classroom**. Cambridge, 2010.

FARACO, **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989.

GRILLO, S. V. C. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F., HANSON, A.; CLARKE, J. (Org.). **Supporting lifelong learning**. EUA, Routledge: Open University Press, 2002. v.1, Perspectives on learning, p. 176-187.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Instituto Paulo Montenegro. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. **Um diagnóstico para a inclusão social pela educação**. São Paulo, 2009.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KERSCH, D. F.; MORAES, L. R. Trabalhar com gêneros ou ensinar gramática? entre a tradição e a inovação nas aulas de língua portuguesa. **Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá, v. 33, n. 2, p. 293-302, 2011.

KLEIMAN, A.B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). **O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

\_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. (Org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, A.B.; MORAES, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos escolar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.32, n. 53, p.1-25, dez., 2007.

\_\_\_\_\_. **Os significados do letramento**. 10. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul/dez., 2010.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14. ed, Campinas: Pontes, 2011.

MAGALHÃES, Letramento, Intertextualidade e Prática Social Crítica, In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: mercado de Letras, 2012. p.17- 68.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. São Paulo, Parábola, 2008.

MARCHEZAN, R.C. Diálogo, In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.; Kleiman, A. B. et al. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MILLER, C.R. Genre as Social Action. In: FREEDMAN, A., MEDWAY, P. (org.). **Genre and the new rhetoric**. Bristol: Taylor and Francis, 1994. p. 23-42.

MOTTA-ROTH, D. Desenvolvimento do letramento acadêmico por engajamento em práticas sociais na Universidade. In: VIAN, JR. O. CALTABIANO, C. (Org.). **Língua(gem) e suas múltiplas faces**. Campinas, SP: Mercado de Letras 2013. p. 135-161.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papirus, 1998 [1982].

OLIVEIRA, M. S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: \_\_\_\_\_ ; KLEIMAN, A. B. (Org.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas representações**. Natal, RN: EDUFRN, Editora da UFRN, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

PEREIRA, João T. Educação e Sociedade da informação. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A.. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2011.

PETRUCCI, A. Ler por ler: um futuro para a leitura. In. CAVALO, G.; CHARTIER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental 2**. São Paulo: Ática, 2002.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2013.

RODRIGUES, R. G. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. ROTH. M. (Org.). **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

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

\_\_\_\_\_. **Letramentos e capacidades de leitura para a cidadania**. SP, 2004. Disponível em: <[http://www.academia.edu/1387699/Letramento\\_e\\_capacidades\\_de\\_leitura\\_para\\_a\\_cidadania](http://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania)>. Acesso em: 15 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. ROTH. M (Org.). **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **CALIDOSCÓPIO**, v. 7, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechin: Edebra, 2012.

SCHNEUWLY, B. DOLZ. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Jan./abr, n. 25, 2004.

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

\_\_\_\_\_. **Cross-cultural approaches to literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. What's "new" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current Issues in Comparative Education**, Columbia, v. 5, n. 2, p.77-91, 2003.

\_\_\_\_\_. Eventos de letramento e pratica de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica**

e formação de professores. Trad. e org. I. Magalhães. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 89-92.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2014.

TINOCO, G. Usos sociais da escrita + projetos de letramento = ressignificação do ensino da língua portuguesa. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Org.). **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 151-174.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo (SP): Cortez, 2003.

## APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE



**UNISINOS**

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
 Comitê de Ética em Pesquisa

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Você, aluno do segundo período do curso de Letras, habilitação português-inglês, do turno vespertino, na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, no Centro de Estudos Superiores de Imperatriz é convidado/a a participar de um projeto pedagógico de letramento em língua estrangeira. A atividade será realizada nas aulas da disciplina Expressão Oral da Língua Inglesa, da professora e pesquisadora Ilza Léia Ramos Arouche.

Esse projeto pedagógico integra o projeto de pesquisa do programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS em desenvolvimento pela mesma professora. O projeto trata da produção de textos orais e escritos – narrativas em língua inglesa, pesquisados na Academia Imperatrizense de Letras, sintetizados, transpostos e organizados na Universidade Estadual do Maranhão. Com isso, se pretende possibilitar práticas de letramento em língua estrangeira no Ensino Superior, a partir das narrativas, visando o resgate da cidadania, da cultura e dos valores, contribuindo assim, para a formação do leitor crítico e responsivo. Desse modo, pretende-se promover eventos de letramentos que aproximem os alunos da cultura local, ou seja, divulgar e tornar acessíveis o acervo desses escritores não só na língua materna, mas também na L2. Vocês serão orientados a coletar as narrativas que contemplem os contos de escritores maranhenses que relatam a memória, os eventos e a cultura da cidade de Imperatriz, que fazem parte da Academia; vocês também farão a síntese e a transposição das narrativas, usando o recurso da multimídia. Esse material será organizado na sala de aula e apresentado para a comunidade no final do semestre letivo. Para que não se perca nenhum momento dessa organização, as aulas serão gravadas em áudio e vídeo e, ao final, cada aluno poderá receber uma cópia dessas gravações.

Serão também realizadas atividades que contemplem o uso de gêneros discursivos orais e escritos na língua materna e na língua inglesa. Portanto, vocês terão acesso a conhecimentos inerentes às narrativas na língua inglesa, sua organização e características, bem como se familiarizarão com os gêneros abordados, principalmente os contos. As leituras das narrativas que envolvem a língua inglesa serão feitas em sala de aula, e em seguida serão feitas discussões acerca de temáticas que os levem a refletir sobre o seu lugar no mundo; sobre questões sociais e culturais.

As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais; o nome real do aluno será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação que a professora possa realizar a fim de divulgar os resultados da atividade. Você tem todo o direito de assistir, revisar e excluir parcial ou totalmente a gravação em áudio ou vídeo se assim o desejar.

A participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições durante as gravações. A participação nesta pesquisa é voluntária, e o afastamento da mesma não acarretará qualquer risco ou penalidade. O afastamento da pesquisa pode ocorrer em qualquer etapa do trabalho.

Querendo participar, por favor, preencha e assine a seção que segue abaixo. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tiver dúvidas ou perguntas, entre em contato com a professora coordenadora do projeto, profa. Ilza Léia Ramos Arouche (99) 81551284, ilzaarouche@gmail.com.

Agradeço por sua colaboração e interesse em nosso projeto. Uma via desse documento é sua.

Atenciosamente,

---

**CEP - UNISINOS**  
**ERSÃO APROVADA**

m: 20... 1/13 2013  


Ilza Léia Ramos Arouche – Coordenadora do Projeto

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil  
 Fone: (51) 3591-1198 ou ramal 2198 Fax: (51) 3590-8118 http://www.unisinos.br

## APÊNDICE B - ANUÊNCIA PARA A PARTICIPAÇÃO NO PROJETO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa

### Anuência para a participação no projeto

Eu, \_\_\_\_\_, aluno do curso de Letras gostaria de participar do projeto "Letramento em língua estrangeira: praticas sociais e uso de narrativas no resgate a cultura e da cidadania" desenvolvido na turma do segundo período do curso de Letras, habilitação português-inglês, nas aulas de Expressão Oral e Escrita em Língua Inglesa acima descrito e permito que os registros em áudio e vídeo os quais participo sejam utilizados e divulgados.

Assinatura do aluno: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Telefones para contato: \_\_\_\_\_

E.mail: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP - UNISINOS  
VERSÃO APROVADA  
Em: 20.11.2013  
\_\_\_\_\_

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA DE SONDA GEM****1. Identificação**

- a. Nome completo:
- b. Endereço:
- c. Idade:
- d. Mora com os pais ( ) sim ( ) não
- e. Ocupação:

**2. Hábito de leitura**

- a. Gosta de ler? ( ) sim ( ) não
- b. Qual a média de livros que você lê por semestre? Qual o gênero? Ficção, romance etc.
- c. Você lê alguma coisa extra classe em língua inglesa? O quê?
- d. Como você tem acesso a esses livros/textos?

**3. Escritores e academia Imperatrizense de Letras**

- a. Você conhece os escritores Imperatrizense?
- b. Você já leu alguma obra desses escritores? Quais?
- c. Você já leu algum conto deles?
- d. Você conhece a academia Imperatrizense de Letras?

**APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ESCREVER A NARRATIVA FÍLMICA**

O filme *Mary and Max* é uma obra cinematográfica em 3 D. Ela aborda questões comportamentais e sociais. Após ter assistido o filme faça uma narrativa e teça comentários sobre a obra cinematográfica (ressalte algum aspecto que chamou a sua atenção).

## APÊNDICE E - ROTEIRO DO DEBATE DA LENDA DA VITÓRIA-RÉGIA

### I. Questionnaire

After reading the story of the legend of *Vitória-régia* answer the following questions:

- a. Where did the story take place?
- b. Who are the main characters?
- c. What did the father of the little indian girl tell her?
- d. After having listened to the story many times as a child, what happened to the girl when she became a teenager?
- e. What did she use to do when the full moon appeared in the sky?
- f. What did her friends, parents, and relatives try to do ?
- g. What did she do when she saw the reflection of the moon in the deep- mirror-like- waters?
- h. After the death of the girl what did happen to her? What did the warrior in the moon did?
- i. What was the girl award at the end of the story?
- j. Do you think these untimely attitudes are characteristic of someone who is in love or the girl was inconsequent?
- k. Do you think a story told in the childhood may be registered in the unconscious child and she can take it as truth?

## APÊNDICE F - ROTEIRO DE NARRATIVA DOS ALUNOS

### Pesquisa do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada –PPG UNISINOS

Estou finalizando uma etapa da pesquisa e gostaria que você compartilhasse suas percepções em relação à sua participação neste projeto. Segue abaixo um roteiro para que você escreva um **memorial** sobre sua experiência. Desde já agradeço a colaboração e espero que o desenvolvimento deste projeto tenha contribuído para a sua formação acadêmica e profissional.

(Sua identidade não será revelada no texto publicado)

Nome: \_\_\_\_\_ data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

#### **I. Sobre a formação do cidadão crítico e responsivo. Declare:**

1. Se as leituras e as discussões realizadas em sala de aula contribuíram para o seu crescimento intelectual e pessoal e diga de que forma ocorreu;

#### **II. Sobre o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas na língua portuguesa e na língua inglesa. Informe:**

2. Se a leitura dos contos contribuiu para o desenvolvimento da habilidade de leitura em língua portuguesa e de leitura e oralidade em língua inglesa;

3. Durante o período de realização do projeto você foi solicitado a produzir textos em língua inglesa, a partir de obras cinematográficas, especificamente narrativas. Essas atividades ajudaram-lhe a desenvolver habilidades linguísticas na língua inglesa? Como?

#### **III. Sobre a transposição dos contos**

4. Você teve que fazer a transposição de contos para a língua inglesa. Você acha que obteve algum benefício em executar essa tarefa? Diga se e/ou como ela contribuiu para o seu aprendizado em língua inglesa.

5. Quais as dificuldades para fazer a transposição do conto para a língua inglesa?

#### **IV. Sobre os escritores imperatrizenses e suas obras**

6. Depois de conhecer os escritores da Academia Imperatrizense de Letras e algumas das suas produções, qual é a sua percepção acerca deles e de suas obras?

**V. Sobre a aproximação da cultura local**

7. Os eventos de letramentos, vivenciados durante o projeto, aproximaram-lhe da cultural local? Esclareça.
8. A mostra de contos possibilitou uma maior interação entre:
  - a. A universidade e a Academia?
  - b. Os universitários da UEMA e a Academia Imperatrizense de Letras?
  - c. Os universitários da UEMA, a Academia e a comunidade?

**VI. Uso das novas tecnologias**

9. Na execução do projeto, o uso das novas tecnologias (gravador, filmadora e computador), enriqueceu a sua vida acadêmica? Como? Qual foi a sua experiência?

**VII. Sobre as relações interpessoais**

10. Como foram as interações entre os colegas e a professora durante a execução do projeto? Você compartilhou experiências e obteve ajuda?

**VIII. Sobre a organização da mostra dos contos**

11. O projeto culminou com a mostra dos contos. Como foi o seu engajamento na organização da mostra e como isso pode refletir/contribuir na sua vida acadêmica e profissional?

**IX. Sobre a percepção acerca da pesquisa/do projeto**

12. Em relação a qualquer fase do projeto, Indique:
  - a. Os pontos positivos;  
Os pontos negativos;
  - b. O que poderia ter sido melhor e como seria melhor;
  - c. O que não poderia ter acontecido.
13. Qual foi o maior benefício que esta pesquisa/ este projeto trouxe para você?
14. Qual foi a importância desta pesquisa em sua vida acadêmica? E como ela impactou a sua formação enquanto acadêmico e futuro profissional de línguas?
15. Quais foram as suas dificuldades ou limitações?
16. Valeu a pena participar do projeto? Por quê?

## APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS ALUNOS

**Para maior enriquecimento da pesquisa responda as seguintes questões :**

### **1 Identificação**

a )Nome completo :

### **2 Perfil de leitor**

b) Como você se define enquanto leitor? Que tipo de leitor você é?

c) Um bom leitor seria aquele que....

### **3 Letramento e ensino**

a) Pensando na prática de leitura em língua inglesa como você definiria no geral as aulas de leitura em língua inglesa . O que significa ler na LE (língua estrangeira) antes

b) Após participar do projeto você mudou a sua visão do que é ler em uma língua estrangeira? qual é a sua percepção agora sobre ler na LE?

c) Os contos trabalhados remetem a que tipo de leitor?

## APÊNDICE H - TRANSPOSIÇÃO DOS CONTOS

### THE SMART BUTCHER

The grocery. In the butchery, everybody can see the meat exposed: pork, wrecked sausages, as the ceiling fan was on, almost dying, to scare the flies.

One client arrived a little suspicious, got close to the goat meat giving the butcher the opportunity to encourage by saying:

-Good morning! What about one pound?

The client, without word, turned to the bacon hanging on a rope. The owner, once again repeated the question.

He looked around and decided to touch the meat with his fingertips. The owner, behind the counter impatient, picked up a bottle of rum and a plate of crispy crackling; put it on top of a little table, as he always did.

-Would you like a courtesy?

Without speaking, the client got closer. A little shot of rum already in the cup is served. The crackling with manioc flour is sampled.

One, two... four shots, and the customer was already motivated by the effect of the alcohol, try to say something. The time went by. He turned to take a look at the clock as if he had an appointment.

Then, he touched the strip of bacon hanging on the rope. He touched the meat with his fingertips a lot of time, with a certain gesture of interest.

The butcher suggested again:

-What about a pound?

Then, finally he decided to say a completely sentence.

It would be good sir, but I would really like to make some crackling for appetizer with rum that I have stored at home.

Then he added:

-But now, I have already drunk and ate crackling, I think I don't need anything else.

The butcher, disappointed, put the bottle and the little manioc flour away.

Mean while the supposed customer left the place staggering out, completely satisfied.

Gilmar Pereira  
(Transposição – Patrícia; Sofia)

## O AÇOUGUEIRO ESPERTO

Comércio. No açougue, as carnes estão expostas aos olhos dos clientes. Carne de porco. Linguiças entrelaçadas no varal, enquanto um ventilador do teto funciona, quase arando, para espantar as moscas.

Um cliente chega meio desconfiado. Aproxima-se da carne de bode. O açougueiro incentiva:

- Bom dia! Vai um quilo?

O cliente não responde e se vira para uma tira de toucinho dependurado. O proprietário fala o mesmo.

Olha. Resolve pegar assim, com as pontas dos dedos. O proprietário, por detrás do balcão, impaciente, pega uma garrafa de pinga e um prato de torresmo, bem crocante, coloca em cima de uma mezinha, como sempre fizera.

- Vai uma cortesia?

Sem falar nada, o cliente se aproxima mais. A dose de cachaça já posta no copo é servida. O torresmo com farinha é degustado.

Uma. Duas ... Quatro doses depois, o cliente, já motivado pelo efeito do álcool, ensaia algumas palavras. As horas avançam. Passam a consultar o relógio como se tivesse horário marcado.

Em seguida, volta a tocar na tira de toucinho dependurada no varal. Toca várias vezes com as pontas dos dedos, com um certo gesto de interesse.

O açougueiro insiste mais uma vez:

- Vai levar um quilo?

Aí, pela primeira vez, o cliente fala uma frase completa:

- até que gostaria meu senhor, mas a minha intenção era fazer uns torresmos como tira-gosto de uma cachaça que tenho guardada lá em casa.

- Como já bebi e comi torresmo, acho que não tenho mais necessidade.

O açougueiro, num ato de decepção, apenas guarda a garrafa de cachaça e o restinho de farinha que sobrara.

Enquanto o suposto cliente sai cambaleando, todo satisfeito.

Gilmar Pereira

## EXTRA TIME AND FREE TIME

Stingy. He had a fixed idea about economy of his preference. He was careful with every penny, separated every dollar, always saving.

Having worked in the same company for the last three years there was no worries about expenses. He always accomplished a big deal, even borrowing money to friends getting exorbitant interest. Being addicted on extra time, he looked forward to gain more. He enjoyed the company meal, the dormitory, and the worker's uniform.

Nobody knew that he kept the money in his mattress. He has torn the bottom to improvising a zip. There, all of his economy of the last three years was hidden. On the pay day, he required his money on big dollar bills with the intention of saving space on the mattress.

The change: The staff of the company where he worked, on that day had decided to have a party. All the employees were taken to the head office farm of the company.

He was focused only on the advantage that he could get there, eating and drinking for free.

At the party, there was a ton of food and drinks. Enjoying everything he has found himself on paradise. Everything was free and at the reach of hand. There was laughter and conundrum.

Two hours of much celebration, he did not stop eating, drinking, and celebrating in his intimate the money in the mattress.

The boss stood up and friendly pronounced the speech:

- As you see, today is a special day, a day of party to us. We have decided to invest in everything: offering better treatments, better working conditions, and better conditions of life.

Adding:

- Right now, at this moment, in you guys' dormitory, there is a team from the department of sanitation to put on fire all the used mattresses and replace them with new ones because you all deserve to sleep in peace!

These were the last words that he heard. He had felt backward.

Some friends commented that it had been consequence of too much drinking, others of too much food.

Gilmar Pereira  
(Transposição – Joana e Sandra)

## HORA EXTRA E HORA GRÁTIS

Avarento. Tem ideia fixa por economia. De preferência a sua. Seu ganho é contado. Separado. Apreciado nota por nota e, na sua objetividade, guardada.

Há três anos trabalha naquela empresa, sem ter qualquer despesa para lhe incomodar. Leva vantagem em tudo; em dinheiro emprestado aos colegas, com juros exorbitantes. É fanático por horas extras, tudo para ganhar mais. Aproveita da empresa refeição, dormitório e roupa de trabalho.

Sem que alguém saiba, seu dinheiro é guardado no colchão de sua cama. Fizera um rasgo na parte de baixo e improvisara um zip. Lá, toda sua economia de três anos descansa em paz. Em dia de pagamento, exige que seu dinheiro seja em notas graúdas, no intuito de não ocupar espaço dentro do colchão.

Mudança: A direção da empresa em que trabalha, naquele dia resolvera fazer uma festa comemorativa. Todos os funcionários foram levados para a fazenda sede da empresa.

Seu pensamento, cravado na economia posta debaixo do colchão, agora cede espaço na vantagem que irá levar ao comer e beber de graça.

Na festa. Muita comida. Bebida em abundancia. Ele aproveita. Acha-se no paraíso. Tudo de graça. Tudo ao alcance de suas mãos. Sorrisos. Charadas.

Duas horas de muita comemoração, ele não pára um só instante de comer e beber, festejando no seu intimo o dinheiro no colchão.

O chefe se levanta e pronuncia o discurso, amigavelmente:

— Como vocês veem, hoje é um dia especial, um dia de festa para nós, resolvemos investir em tudo. Melhores tratamentos. Melhores condições de trabalho. Melhores condições de vida.

Acrescenta:

—Agora mesmo, neste instante, lá no dormitório de vocês, tem uma equipe do departamento sanitário incinerando todos os colchões usados e substituindo por novos. Vocês merecem dormir em paz!

Foram as últimas palavras que ouvira. Caíra de costa.

Alguns colegas comentam que fora consequência da bebida. Outros da comida.

Gilmar Pereira

## THE ENDLESS ORIGIN

Resting. As usual, at that time, the father tried resting after a forced journey of problems when suddenly he was innocently disturbed by his son:

- Dad, dad, who created the river?

The old sleepy man, with his eyes closed, replied:

- God created the river.

The boy looked around and came with a different question:

-Dad, who created the sea?

Likewise the old man answered:

- God created the sea.

With a short pause, silence reined between them both. The father, still trying to fall asleep and the son was trying to find another question:

- Dad who created the sky?

Almost whispering the old man replied:

- It was God.

The boy did not contain himself, and goes beyond; touches soft the naked shoulder of the man, awakes him up and asks:

- Dad, who created the sun, the moon, and the stars?

The old man still almost asleep replies to get rid of the boy's impertinence:

-It was God, my son.

The boy now, went straight to the point:

- And what about God, daddy?

Surprised, the old man opened his eyes really wide, and still sitting on the hammock, with his tip toes touching the floor, tried to find the right position, and started thinking on an answer. Fighting with his mind, he tried to break the barriers caused by all the problems that were piled up. For a little while, he starred at the horizon with petrified eyes, suddenly asked:

- God?

The question echoed in his mind:

- Yeah, who created God?

The old man fell back pretending he was asleep, with his mind still caught up with the question disturbing him:

- Oh my God, who really created God?

Being a question without answer, it's remembered each time he sees his son.

Gilmar Pereira  
(Transposição – Joana e Paulo)

## ORIGEM SEM FIM

Descanso. O pai como de costume, naquele horário, tenta repousar depois de uma forçada jornada de problemas. Quando de repente é incomodado ingenuamente pelo filho:

— Papai, papai, quem fez o rio?

O velho sonolento, sem abrir os olhos, responde:

— Quem fez o rio, foi Deus.

O menino olha ao seu redor e sai com outra:

— Papai, quem fez o mar?

Da mesma maneira o velho responde:

— Quem fez o mar, foi Deus.

Por uma pequena pausa, acontece um silêncio entre os dois. O pai cochilando, o filho procurando outra pergunta:

— Papai, quem fez o céu?

Quase em sussurro o velho responde:

— Foi Deus.

O menino não se conteve, vai além; toca sutil no ombro nu do velho, acorda-o, e pergunta:

— Papai, quem fez o sol, a lua, e as estrelas?

O velho ainda quase dormindo responde para se livrar da impertinência do menino:

— Foi Deus, meu filho.

O menino, agora sem rodeio, foi direto:

— E quem fez Deus, papai?

O velho arregala os olhos, assustado, fica sentado na rede, tocando as pontas dos dedos dos pés no chão, para se situar no espaço. Pensa. Tenta romper a barreira dos problemas acumulados em sua mente, para encontrar a resposta. Por um instante fica com os olhos petrificados, no infinito, a olhar, não se sabe o que:

— Quem fez Deus?

A pergunta ecoa em seu pensamento:

— Sim, quem fez Deus?

O velho caiu de costa na rede simulando um sono profundo, enquanto sua mente atacadada na mesma pergunta lhe deixa perturbado:

— Mas quem foi mesmo que fez Deus, meu Deus?

A resposta perdura, ainda, até hoje, todas às vezes que se lembra do filho.

Gilmar Pereira

## THE BICYCLE

I used to spend my noons riding a bike. I left União neighborhood and went up to Getúlio Vargas Avenue until the corner of Ceará street, where I could choose the right, that would take me until Bacuri neighborhood , or to the left , which would take me to Santa Rita neighborhood. I still had the option to go straight on, crossing the entire Avenue to Vila Nova or Vila Lobão . Biking distracted me and took me to the farthest friends .

That's how I used to come to the accordion and keyboard player Themistocles , besides that, he was the owner of Ray Sun Band. I loved to know of events . These professionals who had no salary used to live almost always in a tightrope , alternating in good and bad days. Few of them had the ability to create a financial reserve to face times of scarcity .

A city without uphill facilitates the traffic of the " skinnies ". If our rulers provided routes for this type of transport , surely our people would be more healthy , after all , is scientifically proved that cycling is good for health. In addition , of course, cause no pollution, contributing to the quality of the air we breath .

Bike riders joined in groups and fled from the crazy traffic of the city , looking for trails and roads that offer them more security . The gyms have adopted bikes that do not go anywhere; now, workers who need this transport had to replace it by the buses. Biking in the big city had become too dangerous. Maybe one day our civilized evolution lead us to keep the car in the garage and dedicate a day bike ride, allowing children and elderly to pedal safely for our public roads.

In one of my visits to the headquarters of the band , I was surprised by a totally different Themistocles , clad in an enterprising. He was behind a counter commanding a well-stocked grocery store. You could find everything there, including a butcher . I was happy to see that my friend had prospered , that

merchandise was proof of this finding . Talking , I learned that the resource for that investment came from the sale of the band itself . The inconsistencies of the musicians and the difficulties of contracts had led my friend to make that decision , fact that had hurt him deeply.

Without measuring the circumstances I appreciated the decision, untied my tongue talking about business, and did not hesitate to mention that there was only one missing step for him to become the owner of the supermarket .I noticed that my appreciation was taking his spirit; sadness dwelt his face and his voice came embarrassed: " I'll sell it all and buy another band ".

That sounded like a slap on my face. That guy should be thankful to be able to sleep on weekends with his family; he was now free of the abuse of certain people who imposed their wills just because they have better condition; and even better, had gotten rid of those singers, those musicians ...

My mind was full by a lot of abuses that only ended when my friend came up and spoke once again like someone who recognized his divine mission: " My clients are unemployed musicians of the band ".

At that moment I bow my head.

Zeca Tocantins

(Transposição – Marina e Karina)

## A BICICLETA

Gostava de gastar minhas tardezinhas pedalando bicicleta. Saía do bairro união e subia a Avenida Getúlio Vargas até o encontro com a Rua Ceará, onde podia escolher a direita que me levaria ate o bairro bacuri, ou à esquerda, que daria no bairro Santa Rita. Ainda tinha a opção de seguir em frente, atravessando toda a Avenida até a Vila Nova ou a Vila Lobão. Pedalar me distraia e me levava aos amigos mais distantes.

Era assim que eu costumava chegar à residência do sanfoneiro e tecladista Temístocles, que além de musico era proprietário da Banda Raios de Sol. Gostava de saber dos acontecimentos. Esses profissionais que não tinham salário viviam quase sempre numa corda bamba, alternando dias fartos com dia difíceis. Poucos deles tinham habilidade para criar umas reserva financeira para atravessar os momentos de escassez.

A cidade sem ladeiras facilita o tráfego das “magrelas”. Se nossos governantes providenciassem vias para esse tipo de transporte, seguramente nossos habitantes seriam mais saudáveis, afinal de contas, está comprovado cientificamente que pedalar faz bem a saúde. Além, claro, de não causar nenhuma poluição, contribuindo com a qualidade do ar que respiramos.

Os ciclistas esportivos uniram-se em grupos e fugiram do transito louco da cidade, buscando trilhas e estradas que lhes oferecem mais segurança. As academias adotaram bicicletas que não saem do lugar; agora, os trabalhadores que necessitam desse transporte tiveram que substituí-lo pelos coletivos. Pedalar na cidade grande tinha ficado muito perigoso. Talvez um dia nossa evolução civilizatória nos leve a guardar os carros na garagem e dedicar um dia ao passeio ciclístico, permitindo assim que crianças e idosos pedalem com segurança por nossas vias públicas.

Numa das minhas visitas à sede da banda, fui surpreendido por um Temístocles totalmente diferente, revestido de empresário. Encontrava-se atrás

de um balcão comandando uma mercearia bem sortida. Ali se encontrava de tudo, inclusive um açougue. Fiquei feliz em constatar que meu amigo havia prosperado, aquela mercadoria era a prova dessa constatação. Conversando, fiquei sabendo que o recurso para aquele investimento viera da venda da própria banda. As inconstâncias dos músicos e as dificuldades de contratos tinham levado meu amigo a tomar aquela decisão, fato que o tinha magoado profundamente.

Sem pesar as circunstâncias, elogiei a decisão, desatei a língua falando de negócios, cheguei mesmo a afirmar que faltava a penas mais um passo para que ele fosse dono de um supermercado. Notei que meus elogios iam lhe tirando o ânimo; a tristeza habitou seu semblante e a voz saiu embaraçada: “Vou vender tudo e comprar outra banda”.

Aquilo me soou como uma bofetada. Aquele camarada devia dar graças a Deus por poder agora dormir os finais de semana com sua família; ele agora estava livre do abuso de certas pessoas que impõem suas vontades só porque tem dinheiro. Melhor ainda: tinha se livrado daqueles cantores, daqueles músicos...

Minha mente foi povoada por um mundo de impropérios que só estancou quando meu amigo voltou a falar como alguém que reconhece sua divina missão: “Meus clientes são os músicos desempregados da banda”.

Baixei a cabeça.

Zeca Tocantins

### THE FIRST TIME

She breathless, wants to scream: No, no!

Faints. Manly hands. Prepare the female.

He tears her clothes. Man on top of her.

Lips on lips. Once. Twice. Again and again

Hands crushing her chest, her breasts. Finally, the gush.

The fluid. Abundant. Smearing down her cheeks. They embrace. She sobs.

She cries.

He smiles. The lifeguard.

Who is warmly saluted for rescuing the drowning young lady.

(Edmilson Sanches)

(Transposição - alunos)

### A PRIMEIRA VEZ

Ela. Ofegante. Quer gritar. Não! Não!

Desmaia. Mãos másculas. Preparam a fêmea.

Rasgam suas roupas. Homem em cima.

Lábios sobre lábios. Uma vez. Duas. Mais. Mais

Mãos que lhe esmagam o tórax, os seios. Enfim, o jorro.

O líquido. Farto. Lambuzando-lhe pelas faces. Abraçam-se. Ela soluça.

Ela chora.

Ele sorri! O salva-vidas.

## **IS THIS HORRENDOUS CREATURE YOUR HUSBAND?**

Gonçalez is a Bolivian who, for not resisting the charm of a beautiful woman born in the city of Imperatriz, Maranhão, Brazil, took the city as his homeland. Although unemployed he had a great skill for music and because of that he decided he would live on music by playing musical instruments and thus supporting his family. In less than three months he filled his agenda with shows which kept him busy for several weekends. Besides hiring great singers and musicians, Gonçalez also included the Maranhenses' culture in his shows as all civic occasions and holidays are largely celebrated in this state.

People who have, or have had, a musical band know how hard it is to keep it working. There are many problems and concerns to face. Only the ones who have no other work choice in life can stand the many setbacks that undergo such all profession.

Gonzalez kept facing the adverse situation: he faced drunken people, argued with the mayor's sons, and fought against some people under the police protection. These people argued that they had free pass to see the show without paying the ticket. In situations such as these ones Gonzalez, obviously, would feel humiliated and even demoralized.

Once he signed a contract to a concert in São Miguel, a city on opposite side of the Tocantins River, right after Porto da Balsa. Fulfilling one of the clauses, at 10pm sharp, the show started. The audience was cheerful and so was the band, given the high wages each of its members had received in advance. Everything was perfect and quiet. But suddenly a man started molesting Gonzalez's wife. However, as the saying says the musician would prefer not to notice what was going on. His wife tried to avoid flirting the man in order to prevent a more serious problem.

However, the Don Juan in the audience was persistent, daring, and approached her. To prevent from being grabbed against her will, the honored

lady had to beg for the poor Gonzalez's protection. The musician was managing the party when someone warned him that his wife needed him urgently. He came across her and asked:

-Did you call me?

-Yes. There's a naughty man harassing and trying to grab me without my consent.

-What? Where is this bastard so that I can face and smash him?

Before he had finished the utterance, he heard a gruff, hoarse and thundered voice behind him:

-Here I am!

Turning around abruptly Gonçalez, who seemed to be ready to stand up and fight for his honor at any price, confronted a big black whose figure looked like an eight-open-door closet. Stammering a little bit, the musician tried to negotiate. He argued that he wanted the honored citizen to understand he was stuck in a marriage with the mother of his children.

While he turned to the woman whose husband has threatened him, the big black cried out loud: is this horrendous creature your husband?

On hearing that, Gonçalez felt again humiliated and could no longer stand that. Either he would react or become even more demoralized. Next step, he closed his eyes and jumped on the black's chest.

Hours later the poor musician was in the ICU (Intensive Care Unit) of Santa Maria hospital. Luckily enough, his state of coma lasted only the time for the gossips to diminish and for Gonçalez to put aside the idea of throwing the musical equipment in the Tocantins River and to induce him to never think of musical bands again.

Livaldo Fregona

(Transposição - Rute e Regina)

## ESSA MUCURA AÍ É QUE É SEU MARIDO?

Gonçalez é o nome de um boliviano que, depois de não resistir aos encantos de uma linda imperatrizense, fez daqui sua terra natal. Embora desempregado, possuía tino musical e foi nos instrumentos que resolveu buscar o sustento de sua família. Em menos de três meses, sua agenda já andava ocupada por vários fins de semana. Não bastasse ter arrebanhado bons cantores e ótimos instrumentistas, ainda pode contar com a cultura festeira dos maranhenses. Nesse Estado, um traque governamental é motivo de batuque.

Também já tive um conjunto musical e sei como é penoso mantê-lo. São tantos problemas, tantas encrencas... que só mesmo não encontrando coisa melhor para ganhar a vida, uma pessoa se submete a tantos contratempos.

O Gonçalez vivia contornando situações, enfrentando bêbados, discutindo com filhos de prefeitos do interior e trocando tapas com protegidos da polícia, que alegavam o direito de entrar sem pagar. Claro que, sempre, nessas situações, nosso Gonçalez era humilhado... e até mesmo, desmoralizado.

Certa feita, ele firmou um contrato para tocar ali do outro lado, em São Miguel do Tocantins, logo depois do porto das balsas do rio Tocantins. Cumprindo uma das cláusulas, às 22 horas em ponto, o primeiro acorde foi dado. A moçada estava animada e o conjunto também, pois o cachê pelo trabalho já se encontrava no bolso do grupo. Tudo transcorria perfeito e sereno, quando alguém resolveu se embandeirar para o lado da esposa de Gonçalez. Mas, como diz o provérbio, “o que os olhos não veem, o coração não sente”. Deixando por menos, sua mulher ia se esquivando das cantadas e evitando um problema maior.

Acontece que o “Dom Juan” era persistente e atrevido, tanto que, para não ser agarrada à força, a digníssima teve de apelar para a proteção do marido, no caso, o pobre do Gonçalez. Ele estava lá supervisionado e administrando o

andamento do baile quando alguém lhe disse que sua mulher o estava chamando urgentemente. Ele acorreu incontinenti:

—Que foi mulher?

—É um cabra safado aí que está querendo me agarrar à força.

—O quê?!... Onde está esse canalha para eu lhe arreben...

E, antes mesmo de terminar a frase, ele ouviu, atrás de si, uma voz rouca, grave e tonitruante:

—Estou aqui, cabra!

O Gonçalez virou-se de chofre, assim como quem vai lavar a honra a qualquer preço, mas, quando viu à sua frente, um negão que mais se parecia com um armário com oito portas abertas, ele negaceou, gaguejando um pouco, e tentou negociar, dizendo que esperava que o ilustre cidadão compreendesse que estava interessado numa mulher compromissada, mãe de seus filhos...

— O quê?! — perguntou exclamando o negão, ao tempo que se virava para a mulher do marido ameaçado: esta mucura aí é que é seu marido?

Não dava mais para aguentar tantas humilhações. Era reagir ou ficar para sempre desmoralizado. Por isso, fechou os olhos e pulou no peito do negão.

Horas depois estava na UTI do Santa Maria. Por sorte, o coma só durou o tempo necessário para que os comentários diminuíssem e ele pudesse esquecer a ideia fixa de jogar todo equipamento no Tocantins e nunca mais falar em conjunto musical.

Livaldo Fregona

## WHERE IS THIS BASTARD NIGGER?

Five years ago, my nephews decided to try their luck in Transamazon, 140 kilometers from Altamira and 40 kilometers before Uruará in Para. Seven years ago, when they committed this madness, it took them two days in a small car to get rid of the route. In the winter time, it was almost impossible.

With all my energy I am proud to participate genetically in that job they started over there. It would be a futile attempt to describe thousands of problems that they faced till they build one of the most powerful firms in the region: nearly an empire.

As long as the time goes by, great part of the road was paved. The energy and telephone started functioning and the trade exportation was improved. About hundreds of houses for employees were built. Small traders (mostly kiosk sellers of rum), settled down, forming a large village.

A typical nightclub was inaugurated over there later. What was a simple sawmill became a small town. A little church, a soccer field, nightclubs and different kinds of business. Everyone wanted the amount that the employees didn't have where to spend.

The "club " soon became the most visited place by both: the single men who thought they were right to be there, as much as some hidden married men who always found an excuse to "change the meal ."

And it was that way that "Bigode", a strong nigger who deserved his nickname, started visiting that place at the expense of his wife`s hints who was distrusted cause of the extreme change of night habits of her husband . Up until, he got home, watched something on television and saying he was dead tired, went into his hammock. Suddenly, he looked like someone who was very worried about the future because he had a lot of problems to get even with his boss.

His woman who was tired of fight, with a lot of children to take care of, decides to stop that humiliating situation. Under a lot of threats, on a rainy

winter night, after a serious argument, “Bigode” said - even under thunders and lightnings - he needed to “drop by the office of the firm to solve an urgent problem that had happened at the department where he worked. The wife’s threats were pointless. He put on his Sunday shoes, the best t-shirt, fastened his belt and got into the mud: the issue was very serious and urgent to be postponed until the following day.

His wife, a courageous black woman was armed with a handgun and a kitchen knife. Around 11 o’clock p.m. she decided to take part in the conversation with her husband's boss. They’re walking without going straight to the club.

The spree was very dynamic: carimbó, forró (for all) ... skirts fluttering, gallons of rum on makeshift tables and all the people from the sawmill were there, as if they did not envy vibrating beds or any tricks of metropolitan luxurious motels.

She came sneakily, and through a crack in the wall of the board spied “Bigode”, in a rough wooden table, drinking and bragging to the girls who reclined eating cracks and white rums.

Without thinking a lot, no neuron to help the good sense, involved in anger and indignation, the humiliated wife who spent the best of her life raising children, washing and cooking to rest in the old age, held the gun from her own husband, took a sharp knife to cut onions and invested in a scream that any Taoist from the century V to a.C., specializing in the art of Kung Fu would sign:

- You will see now, “bastard nigger”, how many sticks a canoe is made. In the room, there were at least 20 negroes guys, all married and threatened by their wives - God knows how many times! From people who were at the counter for a coffee, to the soldier who kept the order, all of them ran away, knocking down tables, spreading rum, jumping through the windows, puffing like a strayed and embarrassed bull...

It's because almost all of them were niggers, almost all were married and they were searching for dirty tricks. In a scream: "you will now see, bastard nigger!" none of them dared to make sure of which one was the woman. It was no time to investigate but to make a decision right away.

Next day, there was "Bigode", in a chainsaw in hand, at the foot of a jatobá tree with five feet in circumference, all sweated, earning the family support and making thousands of plans to get rid of a jam he was involved. He would go back home, only after a few long months of celibacy.

That's it! ... the negro bastard was discovered!

Livaldo Fregona  
(Transposição – Paulo)

## CADÊ ESSE NEGRO SAFADO?

Há cinco anos, meus sobrinhos resolveram tentar a sorte na Transamazônica, num fim de mundo a 140 quilômetros além de Altamira e a 40 quilômetros antes da cidade de Uruará, no Pará. Há sete anos, quando cometeram essa loucura, gastava-se dois dias de carro pequeno para desfazer o percurso. Em tempo de inverno, normalmente não se conseguia de jeito algum.

E lá, com toda fibra da qual me orgulho participar geneticamente, eles começaram a trabalhar. Seria tentativa vã descrever os milhares de problemas que enfrentaram até constituírem uma das firmas mais poderosas da região: quase um império.

Com o passar do tempo, grande parte da estrada foi asfaltada, a energia passou por lá, o telefone chegou e o comércio de exportação melhorou. Com quase uma centena de casas para funcionários, logo pequenos comerciantes (principalmente quiosques vendedores de cachaça), instalaram-se pelos arredores, formando uma grande vila.

Mais um pouco e uma boate típica desses cafundós foi inaugurada. O que era uma simples serraria foi tomando forma de cidade, com igreja, campo de futebol, boates e comércio variado. Todos queriam o dinheiro que os funcionários não tinham onde gastar.

A "boate" logo passou a ser o local mais frequentado, tanto pelos solteiros que se achavam no direito, quanto por alguns casados furtivos que sempre encontravam uma desculpa para "mudar a refeição".

E foi assim que o Bigode, um crioulo forte que fazia jus ao apelido, começou a visitar o ambiente, em detrimento das indiretas da mulher desconfiada com a mudança radical dos hábitos noturnos do marido. Até então, ele chegava, assistia um pouco de televisão e, dizendo-se alquebrado, recolhia-se em sua rede. De repente, parecia alguém muito preocupado com o futuro, tendo, quase todas as noites, problemas para acertar com o patrão.

E a mulher, cansada de guerra, com uma porção de filhos para cuidar, resolve dar um basta àquela vexatória situação. Sob sucessivas ameaças, numa noite chuvosa de inverno, depois de acirrada discussão, o Bigode disse - mesmo debaixo de trovões e relâmpagos - que precisava "dar um pulinho" ao escritório da firma para resolver um problema urgente, que surgira no setor em que trabalhava. As ameaças da esposa foram vãs. Calçou os sapatos domingueiros, vestiu a melhor camiseta, apertou o cinto e se meteu na lama: o assunto era muito sério e urgente para ser adiado para o dia seguinte.

A mulher dele, uma crioula não menos destemida, lá pelas 23 horas, munida de um revólver e da faca da cozinha, resolveu "participar" da conversa do marido com o patrão, indo, sem fazer curvas, para a boate.

A farra estava animadíssima: carimbó, forró... saias esvoaçando, litros de cachaça sobre as mesinhas improvisadas e toda crioulada da serraria lá, como se não invejassem camas vibratórias ou qualquer artifícios dos luxuosos hotéis metropolitanos.

Ela veio sorradeira e, por uma fresta da parede de tábua lobrigou o Bigode, numa mesinha tosca de madeira, bebendo e contando vantagens para as meninas que se refestelavam com torresmos e pinga.

Sem muito pensar, já sem um neurônio a auxiliar o bom senso, cega de raiva e revolta, a humilhada esposa, que passou o melhor de sua vida criando filhos, lavando e cozinhando para folgar na velhice, sacou do revólver do próprio marido, empunhou a afiada faca de cortar cebolas e investiu num grito que qualquer taoísta do século V a.C. .especializado na arte do Kung Fu assinaria:

- Tu vai ver agora, nego safado, com quantos paus se faz uma cangaia!..

Na sala havia pelo menos uns 20 crioulos, todos casados e ameaçados por suas mulheres - sabe lá Deus quantas vezes! De gente que estava no balcão para um café, ao soldado que mantinha a ordem, todos deram no pé, derrubando

mesas, espalhando pinga, saltando pelas janelas, bufando como um boi arreado peado.

É que quase todos eram crioulos, quase todos casados e todos atrás de safadezas. No grito "tu vai ver agora, negro safado..", nenhum deles ousou certificar-se de qual deles era a mulher. O momento não era de averiguar e sim de tomar decisão urgente.

No outro dia, lá estava o Bigode, de motosserra em punho, no pé de um jatobá com cinco metros de circunferência, todo molhado de suor, ganhando o sustento da família e fazendo mil planos para resolver a enrascada em que se metera. Pra casa, só depois de alguns longos meses de celibato.

É..., o negro safado foi descoberto!

Livaldo Fregona

## APÊNDICE I - FOLDER DA MOSTRA DOS CONTO

<p><b>MOSTRA DE CONTOS DE ESCRITORES DA ACADEMIA IMPERATRIZENSE DE LETRAS, TRANSCRITOS PARA A LÍNGUA INGLESA</b></p> <p><b>Apresentação</b></p> <p>O evento trata da produção de textos orais e escritos – narrativas em língua inglesa – pesquisados na Academia Imperatrizense de Letras, sintetizados, transpostos e organizados pelos alunos do 6º período de Letras da Universidade Estadual do Maranhão.</p> <p><b>Justificativa</b></p> <p>Tendo em vista a concepção de leitura como construção de significados e a concepção de letramento como a inserção da escrita em práticas sociais, os alunos do 6º período do curso de Letras promoveram uma noite cultural com mostras de contos de escritores da Academia Imperatrizense de Letras, em língua inglesa. Como um dos objetivos da pesquisa é promover eventos de letramentos que possibilitem a aproximação dos alunos com a cultura local e divulgar e tornar acessíveis o acervo de escritores da Academia, não só na língua materna, mas também na língua inglesa, é relevante a realização desse evento.</p> <p><b>Objetivo</b></p> <p>A mostra visa o resgate da cidadania, da cultura e de valores. Ademais, busca contribuir para a formação do leitor crítico e responsivo.</p>	<p><b>Programação</b></p> <p><b>Dia 17 de dezembro de 2013</b> (terça-feira)</p> <p>19:30 – Abertura</p> <p>20:00 – Apresentação musical</p> <p>20:10 – Conhecendo a Academia</p> <p>20:20 – Breve relato sobre as obras e o estilo literário dos acadêmicos</p> <p>20:45 – Apresentação dos contos</p> <p>Hora extra e hora grátis Gilmar Pereira</p> <p>A primeira vez (Edmilson Sanches)</p> <p>Não sinto falta de mim (Liratelma Alves Cerqueira)</p> <p>21:30 – Dramatização</p> <p>Origem sem fim (Gilmar Pereira)</p> <p>21:45 – Relato de experiências (alunos)</p> <p>22:00 – Exposição de obras e sessão de autógrafos</p>	<p><b>Contos objeto de estudo</b></p> <p>O açougueiro «esperto» (Gilmar Pereira)</p> <p>Hora extra e hora grátis (Gilmar Pereira)</p> <p>Origem sem fim (Gilmar Pereira)</p> <p>A bicicleta (Zeca Tocantins)</p> <p>A primeira vez (Edmilson Sanches)</p> <p>Essa mucura aí é seu marido? (Livaldo Fregona)</p> <p>Cadê esse nêgo safado? (Livaldo Fregona)</p>  <p><b>MOSTRA DE CONTOS DE ESCRITORES DA ACADEMIA IMPERATRIZENSE DE LETRAS, TRANSCRITOS PARA A LÍNGUA INGLESA</b></p>
--	--	---

## APÊNDICE J - CARTA CONVITE



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE IMPERATRIZ  
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

## CARTA CONVITE

**Ao**

**Senhor Gilmar Pereira**

**Membro da Academia Imperatrizense de Letras**

A turma do sexto período do curso de Letras do Centro de Estudos Superiores de Imperatriz, da Universidade Estadual do Maranhão – CESI/UEMA tem a honra e alegria em convidá-lo (a) para A Mostra de Contos de Escritores da Academia Imperatrizense de Letras, Transcritos para a Língua Inglesa, a ser realizada no dia 17 de dezembro de 2013, às 19h30min, no auditório da UEMA.

Imperatriz – MA, 06 de dezembro de 2013.

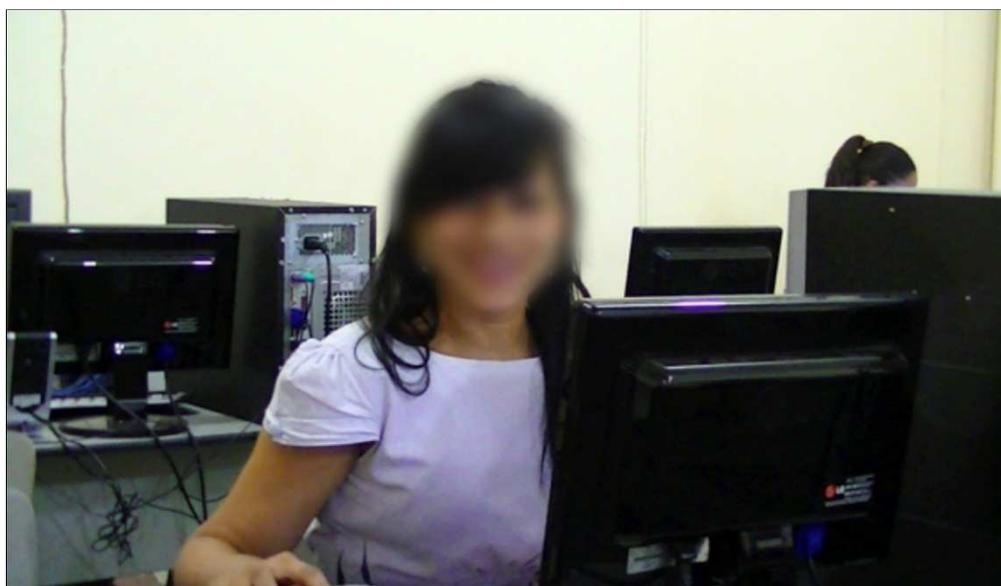
**Ilza Léia Ramos Arouche  
Professora do Curso de Letras – CESI/UEMA  
Coordenação do Evento**

## APÊNDICE K - FOTOS DOS PARTICIPANTES EM SALA DE AULA E NO LABORATÓRIO

Figuras - Leitura dos contos em sala de aula



Figuras - Transposição dos contos no laboratório de informática



Autoria da pesquisadora

**APÊNDICE - L PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAMENTO**

**MOSTRA DE CONTOS DE ESCRITORES DA ACADEMIA  
IMPERATRIZENSE DE LETRAS**

**Imperatriz-MA**

**2013**

## I. JUSTIFICATIVA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ressaltam a importância do ensino-aprendizagem de LE nas escolas brasileiras. Eles tratam o ensino de línguas estrangeiras como algo que não se limita somente a habilitar o aluno a usar as formas linguísticas do idioma alvo, de maneira adequada. O ensino de LE deve contribuir para que os alunos desenvolvam competências que favoreçam o acesso à informações nos distintos gêneros discursivos e, contribua para a sua formação enquanto cidadão (BRASIL, 1999). O processo deve implicar em reflexões sobre o lugar que se ocupa no mundo, na criação de valores, no aprendizado para conviver com a diversidade e a ensiná-lo a ser um agente de transformação. Um processo que favoreça o letramento dos alunos em LE. Schlatter (2009) apresenta reflexões sobre o ensino de LE no ensino médio da rede pública e propõe uma metodologia para o desenvolvimento do letramento – um ensino que fomente à cidadania. Porém, embora a

Esse projeto pedagógico integra o projeto de pesquisa do programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Ele trata da produção de textos orais e escritos – narrativas em língua inglesa, pesquisados na Academia Imperatrizense de Letras, sintetizados, transpostos e organizados na em uma universidade pública, pelos alunos do curso de Letras da habilitação português-ínglês na disciplina Produção textual em Língua Inglesa do turno vespertino da professora pesquisadora .

A motivação para a realização deste projeto veio das inquietudes causadas em conversas em reuniões departamentais que revelavam que havia um distanciamento entre a Academia Imperatrizense de Letras – AIL e o curso de Letras da universidade, alvo deste estudo, pois é reconhecido a falta de participação dos estudantes em eventos promovidos pela AIL. A consequência é muitos alunos não sabem da existência desta instituição, ou nunca estiveram lá. Há um desconhecimento, por parte dos alunos, das obras dos referidos autores.

Outro ponto a ressaltar, é que a maioria dos alunos egressos do ensino médio público apresenta um déficit em relação à prática de leitura, tanto em língua materna quanto na LE que é trabalhada, em Inglês. A inferência que se faz é que o ensino de LE que eles tiveram, se pautou apenas no estudo da língua com reforço em aspectos gramaticais, com memorização de regras e/ou de vocabulário de maneira descontextualizada e desvinculada da realidade (BRASIL, 1999).

Diante do exposto questiona-se: é possível aproximar os alunos do curso de Letras da cultura local? As práticas de letramento que têm como pano de fundo narrativas são viáveis, ou seja, promovem o resgate da cidadania, cultura e dos valores dos alunos?

A implementação deste projeto se justifica, na medida que poderá promover eventos de letramentos que levem os alunos a ressignificarem as práticas de leitura e escrita na língua inglesa, concebendo-as como práticas sociais portanto, poderá contribuir para o resgate da cidadania, da cultura bem como, a formação do cidadão crítico e responsivo.

Para tanto, as questões previamente anunciadas norteiam os seguintes objetivos:

### **Objetivo Geral**

- Possibilitar práticas de letramento em Língua Estrangeira no Ensino Superior, a partir de narrativas, visando o resgate da cidadania, da cultura e dos valores, contribuindo assim, para a formação do leitor crítico e responsivo.

### **Objetivos Específicos**

- Caracterizar as narrativas;
- Conhecer os gêneros contos
- Fazer distinção entre os contos e os micro contos;
- Ler e debater os contos em língua inglesa;
- Produzir micro contos usando o recurso da multimídia;
- Sintetizar os contos na língua portuguesa;
- Transpor os contos para a língua inglesa;
- Entrevistar os escritores Imperatrizenses
- Apresentar os contos;

## II. PLANO GERAL DE ATIVIDADES

Para a execução deste projeto serão realizadas atividades que envolvam os alunos em eventos de letramento em língua materna e L2. Por uma questão metodológica o plano está dividido em etapas; cada etapa do processo envolve reflexão e sistematização e está ancorado em pressupostos teóricos profícuos a saber, letramento e gêneros do discurso, dentre outros. As atividades serão realizadas na sala de aula e também no laboratório de informática do CESI. Segue abaixo as principais etapas.

- 1ª etapa: Levantamento do acervo para a escolha das narrativas.
- 2ª etapa: Seleção das obras dos escritores imperatrizenses.
- 3ª etapa: Caracterização das narrativas.
- 4ª etapa: Leitura e discussão dos contos em língua inglesa.
- 5ª etapa: Visita dos alunos na academia e seleção da obra
- 6ª etapa: Seleção dos contos.
- 7ª etapa: Discussão dos contos dos escritores
- 8ª etapa: Síntese do conto.
- 09ª etapa: Transposição dos contos.
- 10ª etapa: Registro histórico da Academia.
- 11ª etapa: Registro visual via fotografias e filmagens.
- 12ª etapa: Uso da multimídia – storybird para leitura e produção de mini-contos.
- 13ª etapa: Entrevistas aos escritores.
- 14ª etapa: Revisão dos contos.
- 15ª etapa: Organização dos materiais.
- 16ª etapa: Confecção de painéis.
- 17ª etapa: Confecção de portfólio.
- 18ª etapa: Divulgação do evento cultural na UEMA
- 19ª etapa: Apresentação dos contos

## III. PROCEDIMENTOS

Para a execução do referido projeto e cumprimento de cada uma dessas etapas serão realizados os seguintes procedimentos, esses, poderão sofrer alterações e ajustes de acordo a necessidade no desenvolvimento da pesquisa.

### 1ª etapa: Levantamento do acervo

Após a visita na academia para contatos e apresentação da proposta começa-se a fase exploratória para implantação do projeto, ou seja faz-se um levantamento do acervo da academia para a escolha das obras dos escritores e seus respectivos contos.

### 2ª etapa: Seleção das obras

De início, seleciona-se as obras dos escritores que contemplem os contos que retratam a cidade de Imperatriz.

### 3ª etapa: Caracterização das narrativas

Para que os alunos possam reproduzir os contos dos escritores busca-se familiarizá-los com as narrativas. Portanto, faz-se um estudo sobre as narrativas, detalhando suas características. Em um outro momento, também aborda-se os gêneros contos e micro contos com suas especificidades, mostra-se exemplos práticos de cada um deles, diferenciando-os.

### 4ª etapa: Leitura dos contos em língua inglesa

Os alunos leem os contos em língua inglesa na sala de aula em seguida faz-se uma discussão acerca do referido conto para que eles apontem as suas principais características e também apontem os valores e questões sociais abordados. Essa atividade acontecerá em vários momentos para que os alunos não só conheçam os contos, mas também adquiram habilidades linguística- comunicativas na língua alvo.

### 5ª etapa: Visita dos alunos na academia e seleção da obra

Para promover eventos de letramento que aproximam os alunos da cultura local, viabiliza-se uma visita na academia como os alunos para que conheçam o acervo e escolham a obra do autor que irão trabalhar.

### 6ª etapa: Seleção dos contos

Já familiarizados com alguns contos da literatura local os alunos em pequenos grupos selecionam os contos de suas preferências que relatam a cidade.

### 7ª etapa: Discussão dos contos dos escritores locais

Em grupos eles discutem acerca dos contos dos escritores locais para conhecer as memórias, os fatos narrados que retratam a cidade de Imperatriz, bem como, apropriar-se desse gênero.

### 8ª etapa: Síntese do conto

Em trios eles fazem a síntese do conto do seu escritor eleito.

### 09ª etapa: Transposição do conto

Após realizado a síntese na L1 os alunos fazem a transposição do conto para a língua inglesa.

### 10ª etapa: Registro histórico

Pensando na construção e no resgate da cultura, dos valores e da cidadania desses alunos pede-se que eles façam o registro histórico da Academia Imperatrizense de Letras ( a fundação, os escritores e seus estilos literários, principais obras que retratam a cidade).

### 11 etapa: Registro visual

Também realiza-se registros visuais da academia para que posteriormente seja divulgada, pois muitos desconhecem que há uma academia de Letras na cidade e tão pouco, sabem da sua localização. Portanto, se faz filmagens e fotografias do espaço físico.

### 12ª etapa: Uso da multimídia

Com a preocupação também de promover o letramento digital os alunos usam a multimídia no laboratório de informática. Portanto, manuseiam a ferramenta *storybird*. Eles

leem os contos digitais em L1 e em um segundo momento produzem os seus próprios minicontos.

13 etapa: Entrevistas aos escritores

Na vivência de diferentes eventos de letramentos e gêneros discursivos distintos, pede-se que os alunos elaborem um roteiro de entrevista e posteriormente faça uma entrevista com o escritor do conto eleito; a mesma será registrada em áudio.

14ª etapa: Revisão dos contos

Os alunos revisam os contos e corrigem os possíveis erros de concordância, ortografia e transposição para L2.

15ª etapa: Organização dos materiais

De posse dos dados coletados ( os contos transpostos , os registros em áudio, vídeos, fotografias ) começa-se a fase de organização dos materiais para elaboração dos painéis. Para que não se perca nenhum momento dessa organização, as aulas serão gravadas em áudio e vídeo e, ao final, cada aluno poderá receber uma cópia dessas gravações.

16ª etapa: Elaboração dos painéis

Nesta etapa faz-se a revisão dos contos digitalizados e se confecciona os painéis.

17ª etapa: Confecção de portfólio

Os alunos também farão um portfólio com os principais contos contendo as duas versões tanto na L1 quanto na L2 para que se divulgue as obras dos nossos escritores e incentive a produção escrita dos alunos e fomenta o hábito da leitura, além do fato de tornar acessíveis essas narrativas.

18ª etapa: Divulgação do evento cultural na UEMA.

Os alunos divulgam o evento cultural que ocorrerá na UEMA. Elaboram cartazes para serem afixados nas escolas. Fazem carta convite para a direção do centro e departamento de Letras bem como, para os escritores cujas obras foram trabalhadas e também divulgam o evento pela *internet* .

Para que não se perca nenhum momento dessa organização, as aulas serão gravadas em áudio e vídeo e, ao final, cada aluno poderá receber uma cópia dessas gravações. As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais; o nome real do aluno será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação que a professora possa realizar a fim de divulgar os resultados da atividade. O aluno tem todo o direito de assistir, revisar e excluir parcial ou totalmente a gravação em áudio ou vídeo se assim o desejar.

### **CULMINÂNCIA**

A culminância do projeto dar-se-á com uma noite cultural na Universidade alvo deste estudo com a amostra dos contos em painéis e a exposição verbal na língua portuguesa e na L2. Também serão entregues os portfólios ao público presente e os escritores os autografarão, além da publicação dos contos na *internet*.

#### **IV. RESULTADOS ESPERADOS:**

Tornar acessíveis as obras dos escritores imperatrizenses e divulgar a cultura local.

Aproximar a academia da universidade.

Ressignificar as práticas de leitura e escrita na língua inglesa.

Contribuir para que esta universidade se consolide em sua função social e favoreça a construção da cidadania na comunidade local.

## V. AVALIAÇÃO

No decorrer da execução do projeto cada etapa será avaliada qualitativamente e poderão ser ajustadas de acordo a necessidade e interesse dos participantes – professora e alunos. Os alunos serão avaliados com relação ao nível de envolvimento nas atividades propostas; participação e contribuição no grupo.

## VI CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Atividades	2013				
	ago.	set.	out.	nov.	dez.
Elaboração do termo de compromisso para alunos-participantes	x				
Elaboração do termo de anuência para o departamento	x				
Submissão do projeto ao comitê		x			
Planejamento da execução do projeto		x	x	x	
Visita na academia de Letras para contatos e apresentação da proposta		x			
Levantamento do acervo para a escolha das narrativas		x			
Seleção das obras dos escritores imperatrizenses		x			
Caracterização das narrativas para os alunos		x			
Leitura e discussão dos contos em língua inglesa		x	x	x	
Visita dos alunos a academia e seleção da obra		x			
Seleção dos contos.			x		
Discussão dos contos dos escritores			x	x	
Elaboração da síntese dos contos			x	x	
Transposição dos contos para a língua inglesa			x		
Organização da turma para a realização da visita (data, horário, objetivo, formação dos grupos, divisão de tarefas)			x		
Registro histórico da academia (fundação, escritores, estilos literários, principais obras que retratam a cidade etc			x		

Registro visual via fotografias e filmagens			X		
Uso da multimídia – ferramenta <i>storybird</i> para leitura e produção de minicontos no laboratório de informática			X	x	
Entrevistas aos escritores				x	
Transcrição das entrevistas				X	
Revisão dos contos.				X	
Organização dos materiais					x
Confecção de painéis e portfólio					x
Divulgação do evento cultural de encerramento do projeto nas escolas				x	
Elaboração e entrega de carta convite à direção do campus, ao departamento de Letras e autoridades locais.				x	
Noite cultural na universidade					x
Publicação dos contos na <i>internet</i>				x	

Elaboração e coordenação

---

Professora pesquisadora

**ANEXO A - RELATOS DA ENTREVISTA APLICADA AOS ESCRITORES****GILMAR PEREIRA**

Gilmar Pereira escritor imperatrizense da Academia de Letras, iniciou sua carreira quando começou a ler e percebeu que tinha aptidão para a escrita; como todo adolescente iniciou escrevendo poesias que ele entregava para outras pessoas ler e opinar sobre elas, tais pessoas perceberam o seu talento e acabaram o instruindo a prosseguir com esse talento, foi aí que ele começou a se dedicar ainda mais. Possuía como referências literárias, os escritores: Fernando Sabino, Ribamar Silva e Rubens Braga.

Quando se casou e teve seus dois filhos encontrou neles uma fonte de inspiração, o que acabou tornando a sua escrita diferenciada dos demais escritores da região, passou a escrever contos infantis, caminhou por alguns romances, mas atualmente se identifica com as fábulas. Seu talento já lhe rendeu 9 (nove) obras, sendo a maioria delas fábulas. Quando perguntado sobre qual sua obra preferida Gilmar diz que são como filhos, por mais que você tenha um preferido, não pode falar qual deles é o mais queridinho, mas aponta duas obras que receberam reconhecimento a nível regional e estadual, que são: A Bela Amortecida e O camaleão que queria ser gente.

A respeito do conto “O Açougueiro Esperto”, Gilmar conta que a muito tempo atrás ouviu uma piada a respeito, mas que também por morar em frente a um açougue ele pode presenciar a mesma situação que aconteceu no conto e afirma ter sido um fato verídico apesar da piada que fica evidenciada no contexto da narrativa. Conta ainda sobre sua parceria com um jornal da cidade, que publica todas suas obras, inclusive nessa obra supracitada o editor do jornal mudou o nome, na qual ele não recorda qual foi.

Em seguida foi questionado sobre seu público alvo e forma de divulgação das suas obras. Respondeu que atualmente o seu maior público é o público jovem, mas que não sai do campo de visão dos adultos, confessando até que muitas professoras adotam seus livros em algumas escolas. Em relação a divulgação dos seus textos ele afirma que não divulga e acha uma atitude até humilhante o escritor ficar apresentando sua obra para a imprensa como se fosse algo sem valor, ele acredita que é a obra que apresenta o autor e não o autor que deva apresentar a obra.

Apresenta como principal dificuldade para um escritor atualmente, de modo geral, é a falta de patrocínio e que sempre o próprio autor que tem que tirar do seu bolso sem esperar nada em troca; teve apenas dois de seus livros patrocinados pelo estado, e confessa que o que lhe move é o amor pela arte, tendo em vista que a publicação das obras não lhe rende lucro.

Em seguida quando perguntado sobre a academia, apontou a importância da criação da mesma para a sociedade de Imperatriz, quais os requisitos para fazer parte da academia, tais como, ser influente na cidade, ter certo respeito da sociedade Imperatrizense, ser íntegra, não precisa ter livros publicados, mas tem que está envolvido com literatura, além de outros crivos que são feitos. Confessa que hoje em dia ele não aceitaria entrar na academia, por todos os eventos que ele tem que participar, mas reconhece o quanto foi importante esse ingresso na academia. Já possui 21 anos de academia e sempre foi integrante da diretoria, atualmente é secretário geral.

Por fim, por meio da entrevista feita com ele, percebemos se tratar de um autor autêntico, que foge a sua imagem de holofotes e que na verdade deseja que a literatura seja evidenciada. Não gosta de homenagens a ele, evita grandes eventos, não divulga suas obras e vive a arte pela arte.



### **Zeca Tocantins**

Zeca Tocantins (José Bonifácio Cezar Ribeiro) nasceu no ano de 1958 em Xambioá, TO. Há 50 anos mora em Imperatriz. É cantor, compositor, escritor e membro da Academia Imperatrizense de Letras, na qual ingressou em 27 de Janeiro de 1994.

Escreve ensaios, contos, poesias e, dessa forma, tem se destacado como o mais autêntico e original poeta de sua região. Participa ativamente dos movimentos culturais de Imperatriz e da região tocantina. Em 1977, ingressou no movimento teatral de Imperatriz, inicialmente como ator e depois como autor e diretor de peças. Montou vários espetáculos teatrais e escreveu muitas peças. Como cantor viajou muito, participou de inúmeros festivais de música, sendo vencedor de alguns deles. Seu trabalho de escrita sempre esteve atrelado à música. Nos bares ele costumava ir de mesa em mesa, divulgando seus livros.

Tem onze livros editados e um que provavelmente será editado em 2014. Quanto à aptidão para a escrita, Zeca Tocantins comenta que muitas vezes inicia na adolescência, quando há um interesse em escrever cartinhas de amor, sempre de forma correta, com a preocupação de fazer algo bonito para agradar a outra pessoa.

Para ele, o instrumento mais importante de um escritor é a imaginação, pois para a mesma não há paredes, ela invade os espaços e abre portas. A leitura de um bom livro pode ser de grande ajuda a um escritor para que ele possa se expandir. Com respeito ao conto “A bicicleta”, Zeca afirma que há nele um pouco de verdade. No conto há humor, alegria e retrata a cidade de Imperatriz de algum tempo atrás.

Os seus livros são voltados para todos os tipos de leitores e o escritor destaca que não tem nenhuma obra favorita, pois gosta do que está fazendo no presente e comenta que cada obra tem seu momento.

Em relação a Imperatriz, Zeca Tocantins explica que a cidade deixa muito a desejar quanto à divulgação de suas obras. Segundo ele, hoje os acadêmicos imperatrizenses se formam sem ler nenhum livro de escritores locais e por isso, foi criado um projeto chamado Arte e Cidadania na escola, com o apoio da Academia de Letras, da Secretaria de Educação, e da Vara da Criança e do Adolescente, em que mais de 60 escolas foram incluídas, objetivando uma mudança na realidade dos escritores de Imperatriz.



### **Liratelma Alves Cerqueira**

Ocupa a cadeira nº 39 da Academia Imperatrizense de Letras desde agosto de 2004. Trabalhou na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/CESI em 1974, como professora no curso de Letras, lecionando as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Linguística. Foi Chefe de Departamento, Diretora de Curso e, em 1996, eleita Diretora do Centro de Estudos Superiores de Imperatriz, saindo apenas em 2002, quando se aposentou.

Na visão da escritora, escrever não é resultado apenas de aptidão, é muito mais talento, disciplina, sensibilidade e trabalho. Seus 30 anos como professora, a tornou apta a usar a palavra e a frase como instrumento de construção da beleza no espaço de uma página.

Seus textos não têm estilo definido, até porque começou usando uma linguagem mais técnica, cuja finalidade era fundamentar suas aulas de Língua Portuguesa e de Linguística e, todos os bons escritores que leu e que ainda lê, servira como referência literária para suas obras, principalmente aqueles sobre os quais se debruçou por tanto tempo durante sua infância e juventude.

Liratelma escreve quando se sente “crucificada por uma ideia”, surgida a partir de algo visto, ouvido ou lembrado e, para dar forma a essa ideia, começa a gestar o texto (prosa ou poesia) e o seu roteiro de construção, inclusive a conclusão, que pode mudar de rumo durante o percurso textual. É um período de meditação consciente, que pode durar horas ou meses.

Segundo a autora, o conto “Não sinto falta de mim” surgiu da necessidade de registrar e socializar o que viu e ouviu de algumas mulheres sobre seus relacionamentos conjugais e da necessidade não só de falar “por elas, mas também de falar “com elas”. Em seus contos e crônicas estão a sua personalidade e forma de estabelecer contato com o leitor.



### **Livaldo Fregona**

Livaldo Fregona é um dos mais profícuos escritores do Maranhão. Descobriu que tinha aptidão para a escrita logo no ginásio e entrou para a Academia Imperatrizense de Letras no ano de 1991. Em entrevista aos acadêmicos da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, Livaldo contou um pouco sobre sua vida e suas obras, baseadas em fatos reais e mencionou que, como fonte de inspiração, se baseou em livros de escritores seminaristas, com os quais se identifica.

O autor publicou 16 obras, sendo *Causos e Contos*, *Menino da Roça* e *Abismos*, as de sua preferência. Escreveu livros para todos os tipos de leitores. O escritor acredita que qualquer leitura, para fazer sucesso, tem que envolver o leitor de forma que o mesmo possa pensar, sorrir ou chorar.

Em se tratando de divulgação, Livaldo aponta a mídia como o principal meio para que suas obras e as de tantos outros escritores sejam divulgadas e afirma que, no Brasil, há muitos bons escritores escondidos à espera de reconhecimento pelo seu trabalho. O autor possui uma página na internet no site “só cultura”, onde os leitores podem conhecer todos os seus livros.

Ao término da entrevista, Livaldo Fregona relata que só tem a agradecer ao povo Imperatrizense e comenta que a sociedade tem reconhecido o seu trabalho, sendo prova disso o título de cidadão imperatrizense que recebeu e também o reconhecimento por algumas obras em particular. Um dos desejos do autor é que as escolas busquem conhecer mais sobre os escritores e obras Maranhenses e que também se interessem pela escrita.

## ANEXO B - TEXTO "THE LUNCHON"

**Part 2** Reading Skills and Strategies

## The Luncheon

**Before You Read****Strategy****Identifying the Setting, Characters, and Conflict in a Narrative**

Reading a story is easier if you first identify the key elements that every story must have. These are called the *narrative elements*.

- **setting:** the time and place
- **characters:** the main people who are in the story
- **plot:** the action that starts with a **conflict**, develops into a complication, and ends with a resolution (a solution of the conflict)

**1 Identifying the Setting, Characters, and Conflict** Find the setting by looking at the illustration and skimming the first few paragraphs.

1. When does the story take place (more or less)? \_\_\_\_\_ Where?

\_\_\_\_\_

2. Who are the main characters? There is of course the *narrator* (the one speaking) since the story is written in the first person (using *I* and *me*). The other character is a woman whose name we are never told. What do we know about this woman?

Characters: \_\_\_\_\_

About the woman: \_\_\_\_\_

3. We cannot identify in advance the whole plot, but we can find out where it begins. The action always starts with a conflict (a problem or difficulty) because if everything were fine, there would be no story. Read quickly up to line 24 and find the conflict. Explain it here.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

You will have to read the story to see how this conflict gets complicated, rises to a climax (the most difficult and intense moment of the action), and then ends in the resolution.

**2 Getting the Meaning of Words from Context** The author uses exact adjectives and adverbs to describe the feelings of the characters and the appearance of their surroundings. Look for clues in the context and choose the word or phrase closest to the meaning of the word in italics.

1. But I was *flattered* and I was too young to have learned to say no to a woman. (lines 19–20)
  - (A) worried about the future
  - (B) pleased by the praise
  - (C) confused about what to doNotice the clue in line 19
2. She was not so young as I expected and in appearance *imposing* rather than attractive. (lines 26–27)
  - (A) notable
  - (B) good looking
  - (C) unattractive
3. I was *startled* when the bill of fare was brought, for the prices were a great deal higher than I had anticipated. (lines 33–34)
  - (A) depressed by sad memories
  - (B) scared by a sudden surprise
  - (C) filled with hope
4. “What would you like?” I asked, hospitable still, but not exactly *effusive*. (lines 56–57)
  - (A) enthusiastic
  - (B) silent
  - (C) timid
5. She gave me a bright and *amicable* flash of her white teeth. (line 58)
  - (A) angry
  - (B) false
  - (C) friendly
6. It would be *mortifying* to find myself ten francs short and be obliged to borrow from my guest. (lines 92–93)
  - (A) embarrassing
  - (B) boring
  - (C) tiring
7. The asparagus appeared. They were enormous, *succulent*, and appetizing. (lines 99–100)
  - (A) too ripe
  - (B) dry
  - (C) juicy
8. I knew too—a little later, for my guest, going on with her conversation, *absentmindedly* took one. (lines 126–127)
  - (A) with a cruel intention
  - (B) without thinking
  - (C) in a careful way
9. The bill came and when I paid it I found that I had only enough for a quite *inadequate* tip. (lines 131–132)
  - (A) generous
  - (B) small
  - (C) exact

10. But I have had my revenge at last. I do not believe that I am a *vindictive* man, but. . . (lines 141–142)

- (A) forgiving and peaceful
- (B) filled with contentment
- (C) set on getting revenge

## Read

### Strategy

#### Predicting Events in a Narrative

It is helpful while reading a narrative to think ahead of the action. You don't have to understand every word, just try to follow the action, understand what is happening, and think about what might happen next.

**3 Predicting Events in a Narrative** As you read the next selection, try to predict what is going to happen next. The story will be interrupted at a few points and you will be asked some questions to guide you. Do not worry about understanding every word. Just try to follow the action and understand what is happening.

### Introduction



▲ William Somerset Maugham

The following selection is a narrative (a story) by one of the master short story writers of the English language, William Somerset Maugham (1874–1965). Born in Paris and educated in England, he worked as a secret agent for the British government in World War I and then spent the rest of his life writing and traveling throughout many parts of the world. In “The Luncheon,” the narrator starts out by describing how he went to the theater and met a woman he had not seen in 20 years. This brings to his mind the memory of that time long ago, and so he tells the story of that earlier meeting.

Have you ever had the experience of meeting someone you once knew and had not seen in years? How did the experience turn out?

- In what ways do people change over the years?



## The Luncheon

I caught sight of her at the play and in answer to her beckoning I went over during the interval and sat down beside her. It was long since I had last seen her and if someone had not mentioned her name I hardly think I would have recognized her. She addressed me brightly.

"Well, it's many years since we first met. How time does fly! We're none of us getting any younger. Do you remember the first time I saw you? You asked me to luncheon."

Did I remember?

It was twenty years ago and I was living in Paris. I had a tiny apartment in the Latin Quarter overlooking a cemetery and I was earning barely enough money to keep body and soul together. She had read a book of mine and had written to me about it. I answered, thanking her, and presently I received from her another letter saying that she was passing through Paris and would like to have a chat with me; but her time was limited and the only free moment she had was on the following Thursday: she was spending the morning at the Luxembourg and would I give her a little luncheon at Foyot's afterwards? Foyot's is a restaurant at which the French senators eat and it was so far beyond my means that I had never even thought of going there. But I was flattered and I was too young to have learned to say no to a woman. (Few men, I may add, learn this until they are too old to make it of any consequence to a woman what they say.) I had eighty francs (gold francs) to last me the rest of the month and a modest luncheon should not cost more than fifteen. If I cut out coffee for the next two weeks I could manage well enough.

*What do you think of the request that the woman has made of the main character? Why do you think that he accepted it? Do you think he is going to get into trouble? Why or why not?*

I answered that I would meet my friend-by-correspondence at Foyot's on Thursday at half past twelve. She was not so young as I expected and in appearance imposing rather than attractive. She was in fact a woman of forty (a charming age, but not one that excites a sudden and devastating passion at first sight), and she gave me the impression of having more teeth, white and large and even, than were necessary for any practical purpose. She was talkative, but since she seemed inclined to talk about me I was prepared to be an attentive listener.

I was startled when the bill of fare was brought, for the prices were a great deal higher than I had anticipated. But she reassured me.

"I never eat anything for luncheon," she said. 35

"Oh, don't say that!" I answered generously.

"I never eat more than one thing. I think people eat far too much nowadays. A little fish, perhaps. I wonder if they have any salmon."

Well, it was early in the year for salmon and it was not on the bill of fare, but I asked the waiter if there was any. Yes, a beautiful salmon had just come in—it was the first they had had. I ordered it for my guest. The waiter asked her if she would have something while it was being cooked. 40

*What did the man notice about the woman's appearance? Does it perhaps give a clue to her character? From what she has said so far, do you expect her to order any more food? Why?*

"No," she answered. "I never eat more than one thing. Unless you had a little caviar. I never mind caviar."

My heart sank a little. I knew I could not afford caviar, but I could not very well tell her that. I told the waiter by all means to bring caviar. For myself I chose the cheapest dish on the menu and that was a mutton chop. 45

"I think you're unwise to eat meat," she said. "I don't know how you can expect to work after eating heavy things like chops. I don't believe in overloading my stomach." 50

Then came the question of drink.

*What do you think the woman is going to say about the question of drink? What do you think she is going to do? And the man? Why?*

"I never drink anything for luncheon," she said.

"Neither do I," I answered promptly.

"Except white wine," she proceeded as though I had not spoken. "These French white wines are so light. They're wonderful for the digestion." 55

"What would you like?" I asked, hospitable still, but not exactly effusive.

She gave me a bright and amicable flash of her white teeth.

"My doctor won't let me drink anything but champagne."

I fancy I turned a trifle pale. I ordered half a bottle. I mentioned casually that my doctor had absolutely forbidden me to drink champagne. 60

"What are you going to drink, then?"

"Water."

She ate the caviar and she ate the salmon. She talked gaily of art and literature and music. But I wondered what the bill would come to. When my mutton chop arrived she took me quite seriously to task. 65

"I see that you're in the habit of eating a heavy luncheon. I'm sure it's a mistake. Why don't you follow my example and eat just one thing? I'm sure you'd feel ever so much better for it."

"I *am* only going to eat one thing," I said, as the waiter came again with the bill of fare. 70

*The waiter has come once again. What will happen next?*

She waved him aside with an airy gesture.

"No, no, I never eat anything for luncheon. Just a bite, I never want more than that, and I eat that more as an excuse for conversation than anything else. I couldn't possibly eat anything more—unless they had some of those giant asparagus. I should be sorry to leave Paris without having some of them." 75

"Madame wants to know if you have any of those giant asparagus," I asked the waiter.

I tried with all my might to will him to say no. A happy smile spread over his broad, priest-like face, and he assured me that they had some so large, so splendid, so tender, that it was a marvel. 80

"I'm not in the least hungry," my guest sighed, "but if you insist, I don't mind having some asparagus."

I ordered them. 85

"Aren't you going to have any?"

"No, I never eat asparagus."

"I know there are people who don't like them. The fact is, you ruin your palate by all the meat you eat."

*Something is ironic when it is the opposite of what is true or expected. What is ironic about what the woman keeps saying? How do you think the man feels about this? Do you think the man or the woman will order more food?*

We waited for the asparagus to be cooked. Panic seized me. It was not a question now of how much money I should have left over for the rest of the month, but whether I had enough to pay the bill. It would be mortifying to find myself ten francs short and be obliged to borrow from my guest. I could not bring myself to do that. I knew exactly how much I had and if the bill came to more I had made up my mind that I would put my hand in my pocket and with a dramatic cry start up and say it had been picked. Of course it would be awkward if she had not money enough either to pay the bill. Then the only thing would be to leave my watch and say I would come back and pay later. 90  
95



▲ A fancy restaurant in Paris in the 1930s.

The asparagus appeared. They were enormous, succulent, and appetizing. The smell of the melted butter tickled my nostrils as the nostrils of Jehovah were tickled by the burned offerings of the virtuous Semites. I watched the abandoned woman thrust them down her throat in large voluptuous mouthfuls and in my polite way I discoursed on the condition of the drama in the Balkans. At last, she finished.

"Coffee?" I asked.

"Yes, just an ice cream and coffee," she answered.

I was past caring now, so I ordered coffee for myself and an ice cream and coffee for her.

"You know, there's one thing I thoroughly believe in," she said, as she ate the ice cream. "One should always get up from a meal feeling one could eat a little more."

"Are you still hungry?" I asked faintly.

"Oh, no. I'm not hungry; you see, I don't eat luncheon. I have a cup of coffee in the morning and then dinner, but I never eat more than one thing for luncheon. I was speaking for you."

"Oh, I see!"

Then a terrible thing happened. While we were waiting for the coffee, the head waiter, with an ingratiating smile on his false face, came up to us bearing a large basket full of peaches. They had the blush of an innocent girl; they had the rich tone of an Italian landscape. But surely peaches were not in season then? Lord knew what they cost. I knew too—a little later, for my guest, going on with her conversation, absentmindedly took one.

"You see, you've filled your stomach with a lot of meat"—my one miserable little chop—"and you can't eat any more. But I've just had a snack and I shall enjoy a peach."

The bill came and when I paid it I found that I had only enough for a quite inadequate tip. Her eyes rested for an instant on the three francs I left for the waiter and I knew that she thought me mean. But when I walked out of the restaurant I had the whole month before me and not a penny in my pocket.

*So far the luncheon has gone badly for the man. Somerset Maugham is known for his irony and surprise endings. Can you think of some way he might turn the situation around? Will the man somehow get his revenge?*

"Follow my example," she said as we shook hands, "and never eat more than one thing for luncheon."

"I'll do better than that," I retorted. "I'll eat nothing for dinner tonight."

"Humorist!" she cried gaily, jumping into a cab. "You're quite a humorist!"

140

But I have had my revenge at last. I do not believe that I am a vindictive man, but when the immortal gods take a hand in the matter it is pardonable to observe the result with complacency. Today she weighs twenty-one stone.\*

Source: "The Luncheon" *Cosmopolitans* (W. Somerset Maugham)

\*The stone is a British unit of measurement. One stone equals fourteen pounds, or 6.35 kilos.

**After You Read**

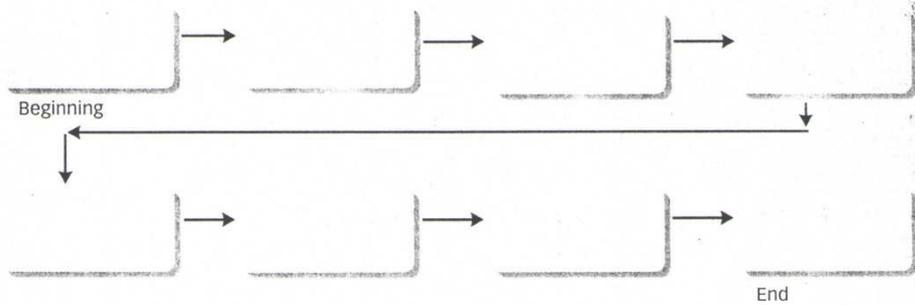
**UNDERSTANDING THE PLOT: RECALLING THE SERIES OF EVENTS**

Besides setting, character, and conflict, another narrative element is the plot. The *plot* is the series of events as they occur in a narrative; they make up the action of the story.

This story, like many others, is a *framework tale*. That means that it contains "a story within a story." The narrator begins by telling us about himself in the present time as a kind of framework to a shorter story, or memory from the past, that he then tells us. (When this technique is used in a movie, it is called a *flashback*, because the picture *flashes back* to an earlier time.)

**Reading Tip**  
Recall that you can use a **chain of events diagram** to take notes on a series of events.

**4 Understanding the Plot: Recalling the Series of Events** Read through the events A through H on page 147 and decide in which are told they occur *in the story*. Write the letter of each statement in a box on the timeline to represent the order of occurrence.



**ANEXO C - FOTO DA AIL - ACADEMIA IMPERATRIZENSE DE LETRAS**