

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**LETRAMENTOS CRÍTICOS, ENSINO DE LÍNGUA**  
**INGLESA E FORMAÇÃO INTEGRAL NO CURSO**  
**TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO**  
**ENSINO MÉDIO**

**VERONICA DAMASCENO DE SOUZA FEITOZA**

**2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
AGRÍCOLA**

**LETRAMENTOS CRÍTICOS, ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E  
FORMAÇÃO INTEGRAL NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA  
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**

**VERONICA DAMASCENO DE SOUZA FEITOZA**

*Sob a orientação da Professora*  
**Dra. Simone Batista da Silva**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, na linha de pesquisa Educação e Gestão no Ensino Agrícola.

**Seropédica, RJ  
Junho de 2017**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D3111 DAMASCENO DE SOUZA FEITOZA, VERONICA, 1981-  
LETRAMENTOS CRÍTICOS, ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E  
FORMAÇÃO INTEGRAL NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA  
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO / VERONICA DAMASCENO DE  
SOUZA FEITOZA. - 2017.  
88 f.

Orientadora: Simone Batista da Silva.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2017.

1. Formação integral. 2. Letramentos Críticos. 3.  
Ensino de Língua Inglesa. I. Batista da Silva, Simone,  
1970-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
AGRÍCOLA III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**VERONICA DAMASCENO DE SOUZA FEITOZA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 26/06/2017.

---

Simone Batista da Silva, Dr. UFRRJ

---

Renata de Souza Gomes, Dr. CEFET -Itaguaí

---

Vanderlei José Zacchi, Dr. UFS

Ao meu Senhor Jesus,  
por ser a presença mais valiosa em minha vida.  
Sem Ele nada tem sentido ou valor.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me inspirar as ideias e me capacitar para escrever. Além de me sustentar e cuidar de cada detalhe durante toda a trajetória deste Mestrado.

Ao meu esposo, Irinaldo, por ser meu incentivador e apoiador incondicional, com quem tenho sempre dividido todos os momentos da vida, fazendo com que nunca me sinta só.

Aos meus pais, Adalberto e Jesuita, por todos os esforços e sacrifícios feitos para que eu pudesse estudar. Agradeço também por sempre acreditarem em mim e se alegrarem com minhas conquistas. Vocês são exemplo pra mim.

À minha querida orientadora, Simone Batista da Silva, por ser um verdadeiro presente cheio de generosidade, carinho e atenção que, com sua presença leve, muito me inspirou, incentivou e fortaleceu ao longo desta pesquisa.

Às minhas irmãs e irmãos, por torcerem por mim e se alegrarem com minhas alegrias.

À UFRRJ e ao PPGEA, pelas parcerias que superaram as distâncias geográficas, em prol do conhecimento.

Ao IFPA, por incentivar e apoiar, por meio dessa parceria, a formação dos servidores.

Ao IFPA *Campus* Castanhal, na pessoa do Diretor Geral Roberto Dias, pelo apoio, inclusive financeiro, diminuindo assim, as dificuldades desta jornada.

À minha chefia imediata, o professor Everaldo Raiol, por não ter medido esforços para que as minhas ausências ao Campus não representassem prejuízo para os meus alunos nem para mim, resolvendo todos os trâmites de modo prático e leve.

Ao meu colega de trabalho, Romier Sousa, por despertar em mim as primeiras ideias para esta pesquisa.

À querida Roseany Carla, por suas preciosas contribuições para o projeto inicial desta pesquisa, e por compartilhar experiências, ideias e livros importantes para este trabalho.

À minha amiga Natasha, por se dispor a ler este trabalho e a contribuir com suas ideias.

Aos meus alunos, por aceitarem fazer parte da pesquisa. Suas contribuições, sem dúvida, enriqueceram este trabalho.

Aos meus colegas de mestrado, com os quais compartilhei momentos de generosidade, lutas e alegrias.

Aos meus amigos “traíras”, por compreenderem minhas ausências.

*“Ensinar não é transferir conhecimento,  
mas criar as possibilidades para a sua própria  
produção ou a sua construção”*

*Paulo Freire*

## RESUMO

**FEITOZA**, V. D. S. **Letramentos críticos, ensino de língua inglesa e formação integral no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio**. . Seropédica: UFRRJ, 2017. 88f. Dissertação - Mestrado em Educação em educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGEA/ UFRRJ, Seropédica, RJ. 2017.

Os projetos de Educação Profissional Técnica no Brasil sempre estiveram voltados para atender aos interesses do mercado econômico e destinados aos trabalhadores como uma formação compensatória para aqueles que não teriam acesso ao ensino superior, sem levar em conta suas necessidades enquanto sujeitos e cidadãos. O Decreto 5.154/04, enquanto legislação mais recente voltada para essa etapa da educação Básica, apesar de também sofrer influências de interesses econômicos, avança no sentido de permitir que a Educação Profissional Técnica seja ofertada na modalidade Integrada ao Ensino Médio sob a articulação dos eixos Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura (BRASIL, 2007). Dessa forma, objetiva-se que as práticas pedagógicas dos componentes curriculares para essa modalidade de ensino superem os conhecimentos puramente técnicos para uma prática com vistas à formação ampla dos sujeitos. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM –, na seção destinada às Línguas Estrangeiras sugerem que as práticas de ensino desse componente curricular sejam embasadas nas Teorias dos Letramentos Críticos com a finalidade de que tais práticas tornem-se meios para o desenvolvimento de senso de cidadania, mente aberta, criativa e crítica (BRASIL, 2006), enfim, conhecimentos que equipem os sujeitos para lidarem com o contexto atual de mudanças constantes e sujeitos diversificados. Dessa forma, esta pesquisa buscou investigar de que modos, ao serem balizadas nas teorias dos Letramentos Críticos, as práticas docentes em aulas de língua inglesa – LI – do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio podem melhor contribuir para a formação integral dos alunos do IFPA – *Campus* Castanhal, como preconizam as legislações pertinentes. Os dados coletados provêm de observação participante e gravação de áudio das aulas de LI durante a execução de uma sequência didática elaborada por mim, enquanto professora pesquisadora, com base nesses princípios teóricos e utilizando textos multimodais autênticos. Os estudos teóricos e a investigação demonstraram que práticas pedagógicas direcionadas por princípios dos Letramentos Críticos podem contribuir com uma formação para além da instrumentação linguística e a preparação para o mercado de trabalho por estimularem os alunos a lerem a si mesmos e ao mundo criticamente.

**Palavras-chave:** Formação integral; Letramentos Críticos; Ensino de Língua Inglesa.

## ABSTRACT

FEITOZA, V. D. S. Critical writing, teaching of English language and integral training in the technical course in agriculture integrated with the secondary education. Seropédica: UFRRJ, 2017. 88p. Discourse (Masters Degree on Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

Technical Professional Education projects in Brazil have always been focused on meeting the interests of economic market and aimed at workers as a compensatory training for those who would not have access to higher education, without taking into account their needs as subjects and citizens. Decree 5,154 / 04, while more recent legislation aimed at this stage of Basic Education, despite also being influenced by economic interests, advances in the sense of allowing Technical Professional Education to be offered in the modality Integrated to High School under the articulation of the axes Work, Science, Technology and Culture (BRASIL, 2007). Thus, it is intended that the pedagogical practices of the curricular components for this modality of education surpass the purely technical knowledge for a practice with sights to the broad formation of the subjects. The Curriculum Guidelines for Higher Education (CGHE) in the section on Foreign Languages suggest that the teaching practices of this curricular component should be based on Critical Literacies Theories in order that such practices become the means for the development of a sense of citizenship, creative, critical and open mind (BRAZIL, 2006), in short, knowledge that equips subjects to deal with the current context of constant change and diverse subjects. In this way, this research has sought to investigate in what ways, when they are based on theories of Critical Literacies, the teaching practices in English Language classes - EL - of the Technical Course in Farming Integrated to High School can better contribute to the integral formation of the students of the IFPA – Castanhal Campus, as advocated by the pertinent legislation. The data collected comes from participant observation and audio recording of EL classes during the execution of a didactic sequence elaborated by me as a researcher teacher, based on these theoretical principles and using authentic multimodal texts. Theoretical studies and research have shown that pedagogical practices guided by Critical Literacies principles can contribute to an education beyond linguistic instrumentation and job market preparation by encouraging students to read themselves and the world critically.

**Keywords:** Integral formation; Critical Literacies; English Language Teaching.

## **LISTA DE ABREVIACÕES**

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

IF – Instituto Federal – Institutos Federais

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LI – Língua Inglesa

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
Contextualizando as necessidades de pesquisa.....	2
Delineando o cenário e os objetivos da investigação.....	5
Opções metodológicas da pesquisa.....	6
Os sujeitos da pesquisa .....	7
A sequência didática – instrumento concreto da coleta de dados.....	8
Os textos utilizados.....	8
Desenvolvimento da ação docente na sequência didática: .....	11
A organização da Dissertação .....	12
<b>1 CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO INTEGRADA E FORMAÇÃO INTEGRAL.....</b>	<b>14</b>
1.1 Contextualizando a educação integrada .....	14
1.2 A formação Integral como princípio .....	16
<b>2 CAPÍTULO 2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA PÓS-MODERNIDADE: O SUJEITO E SUAS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM .....</b>	<b>19</b>
2.1 Currículo e sujeito: estabelecendo relações.....	19
2.1.1. 2.1.1. Identidade e diferença.....	20
2.1.2. Pós-modernidade, sujeito e aprendizagem .....	26
2.2 O ensino de LI na educação formal .....	29
<b>3 CAPÍTULO 3 NOVOS LETRAMENTOS PARA NOVAS NECESSIDADES.....</b>	<b>33</b>
3.1 Letramentos – conceitos e discussões .....	33
3.1.1. Pedagogia Crítica: .....	34
3.1.2. Letramento Crítico:.....	35
3.2 Por que multiletramentos? .....	41
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>48</b>
<b>5 ANEXOS .....</b>	<b>56</b>
Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. ....	57
Anexo B – Parecer da Comissão de Ética – UFRRJ.....	61
<b>6 APÊNDICES .....</b>	<b>62</b>
Apêndice A – Planejamento da Sequência Didática.....	63
Apêndice B – Conteúdo da aula projetado em <i>Powerpoint</i> .....	78
Apêndice C – Conteúdo da aula trabalhado na forma impressa – texto 2.....	87

## INTRODUÇÃO

A Educação Profissional Técnica tem sido, na última década, um tema em bastante evidência, em virtude da publicação do Decreto 5.154/04 e das subsequentes políticas dos quatro últimos governos [Luiz Inácio Lula da Silva, 2003-2006 e 2007-2010; Dilma Rousseff, 2011- 2014 e 2015- 2016] para pensar a expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Essas políticas foram materializadas, mais especificamente, na criação, em 2008, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, doravante, neste trabalho, IF, cuja oferta prioritária é a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM –, preferencialmente na modalidade integrada ao Ensino Médio, devendo representar pelo menos 50% da oferta de vagas desses institutos (BRASIL, 2008).

Embora a educação profissional não constitua um tema novo, haja vista sua presença no cenário brasileiro desde a década de 1940 (LEAL, 2011), o Decreto 5.154/04 traz uma nova e importante diretriz para essa modalidade de ensino, qual seja: a possibilidade de a educação profissional técnica voltar a ser articulada com o ensino médio<sup>1</sup>, trazendo à tona questões político-pedagógicas relacionadas a essa articulação, uma vez que a expansão e valorização da formação profissional atende a uma expectativa do setor produtivo por mão de obra qualificada em um momento de crescimento econômico no país, ao mesmo tempo em que propõe a formação de um trabalhador que é capaz de lutar por sua mobilidade econômica e social.

O que é proposto no Decreto 5.154/04 e, posteriormente, no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007) – ao qual, ao longo deste trabalho, chamarei apenas de Documento Base – em relação à educação integrada, pode ser entendido não apenas como forma – duas modalidades articuladas e concomitantes, mas também como princípio, no qual se pensa uma formação geral ampla com vistas ao desenvolvimento das potencialidades humanas e à preparação para o mundo do trabalho, sem o aligeiramento da formação geral em benefício da formação técnica (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005). Nessa perspectiva, objetiva-se uma educação que supere a formação profissional indo além da formação de mão-de-obra subalterna para atender às demandas do setor produtivo.

O Documento Base ressalta, ainda, a necessidade de se romper com a educação pura e simplesmente tecnicista também no que se refere à formação de profissionais para atuarem no ensino médio integrado visando a

(...) orientar a formação desses profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas que vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia. (BRASIL, 2007, p. 34)

Assim, busca promover uma formação não apenas técnica e científica, como força laboral para satisfazer ao mercado de trabalho, mas uma formação com base em conhecimentos para o desenvolvimento amplo do indivíduo, considerando o ser humano como sendo formado social e historicamente, e levando o aluno a se compreender como tal.

---

<sup>1</sup> A oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio foi inviabilizada por meio do Decreto 2.208, em 1997, permanecendo em vigor até 2004, por ocasião da publicação do Decreto 5.154 que retomou a possibilidade dessa integração até os dias atuais.

Nesta mesma perspectiva, Pacheco (2011) pontua que os Institutos Federais, enquanto política educacional, propõem-se a oferecer

uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. (...) Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível (p.15).

Essas colocações reforçam o caráter formador dos Institutos Federais no sentido de serem uma política educacional que, dentre outros objetivos, deva contribuir para a efetivação da educação integrada.

Nesse mesmo sentido, pesquisadores da Educação Profissional como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Bezerra (2013, 2014), alertam para o fato de que o decreto 5.154/04 torna possível a existência da educação integrada e integral do ponto de vista legal, sem, contudo, negarem que ainda há muito a se fazer para que essa integração aconteça de fato no dia a dia das instituições, bem como das/nas práticas pedagógicas. Nos termos de Ciavatta,

(...) a aprovação do Decreto nº 5154/2004 trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação. Seu horizonte está na sociedade, na adesão ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira. Mas está, também, em uma sinalização clara e efetiva do Ministério da Educação no papel de orientar e de apoiar os projetos de formação integrada. (CIAVATTA, 2005, p. 102)

Ainda sobre essa questão, a despeito do tempo decorrido, Bezerra (2013) aponta para a carência, tanto de publicações bibliográficas, quanto de políticas governamentais de formação docente e administrativa que possibilitem a compreensão e a equacionalização das especificidades e objetivos dessa modalidade de ensino em todos os componentes curriculares. A autora adverte, com base nos resultados de pesquisa em que analisou planos de cursos de ensino médio integrado dos IF de todas as regiões do Brasil, que os objetivos traçados nesses planos em relação ao perfil profissional dos egressos dos cursos por ela analisados ainda “são predominantemente profissionalizantes” (idem, p. 115), sem contemplar, contudo, uma perspectiva de formação ampla para a vida e atuação em práticas sociais diversas.

Apesar do que já foi realizado em termos de publicação do Decreto 5.154 e das políticas educacionais voltadas para a EPTNM, é possível perceber por meio das colocações desses pesquisadores, que os esforços para que a integração ocorra, de fato, é um obstáculo ainda não superado em sua totalidade. Nesse sentido, a formação dos agentes educacionais e a adoção de pedagogias que contemplem os objetivos de formação humana podem representar mais um avanço na efetivação da formação integral na EPTNM integrada ao Ensino Médio.

### **Contextualizando as necessidades de pesquisa**

Do ponto de vista da educação integral, o ensino das disciplinas do ensino médio, como componentes curriculares da educação básica, ganha uma expressão ainda mais desafiadora nos cursos integrados. Tal desafio nasce da necessidade de trabalhar, com o aluno dessa modalidade de ensino, conteúdos inerentes à sua formação técnica, sem abrir mão do compromisso com seu desenvolvimento social, cultural e político.

No contexto geral de educação formal no Brasil, o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, doravante, neste trabalho, LI, sobretudo em escolas públicas, tem uma reputação

duvidosa no que se refere à qualidade, e conseqüentemente, à possibilidade de se aprender essa língua. É comum ouvir pessoas afirmarem sua crença de que o ensino de LI em escola pública não funciona ou até mesmo fazerem tal afirmação baseados em sua experiência como alunos, por meio de relatos de um ensino frequentemente baseado em estruturas gramaticais descontextualizadas e repetidas em todas as séries. Por isso, muitas vezes essa tarefa é atribuída aos cursos de idiomas.

Como professora de LI, essas situações mencionadas acima sempre me causaram desconforto por saber que elas fazem emergir estereótipos. Apesar de ter vivido uma experiência semelhante como aluna de escola pública e por reconhecer falhas na minha formação docente, especialmente no que se refere à relação teoria e prática, jamais desejei que tais estereótipos me representassem como profissional e como pessoa. Por isso, essa inquietação me motivou na busca por desenvolver tanto habilidade linguística quanto conhecimento teórico acerca do ensino e aprendizagem de língua que subsidiasse minha prática docente.

Além dos documentos oficiais já mencionados neste texto, a saber: Decreto 5.154/04, Documento Base (BRASIL, 2007) e Lei nº 11.892, de Criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008), há que se considerar também as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), doravante OCEM, por serem o documento mais recente em termos de diretrizes para o ensino médio – seja na modalidade integrada, ou não – a discutir questões teóricas, pedagógicas e educacionais para os componentes curriculares de modo mais específico, com base na consideração de que a qualidade da educação que se pratica na escola “é condição essencial para inclusão e democratização de oportunidades” (BRASIL, 2006, p. 5).

No que tange ao ensino de Língua Estrangeira, doravante LE, as OCEM trazem discussões acerca dos objetivos e da relevância do ensino de LE na educação formal, defendendo uma educação em que os componentes curriculares se tornem meios para a produção de conhecimentos que atendam às necessidades do ser humano no contexto atual marcado por mudanças tecnológicas, econômicas, sociais e culturais que tornam instáveis e em ebulição constante os vários contextos da vida humana, influenciando assim as relações entre os sujeitos, hábitos e estilos de vida.

Para tanto, as OCEM-LE sugerem que as práticas pedagógicas no ensino de LE sejam realizadas de modo contextualizado a partir de orientações anteriores, como a dos temas transversais, e de concepções teóricas como a dos Novos Letramentos, Letramentos Críticos e Multiletramentos, já que essas teorias têm em seu bojo o comprometimento com a formação crítica, criativa e autônoma dos sujeitos, e por contribuírem para o desenvolvimento de senso de cidadania e de heterogeneidade – características necessárias para a vida no contexto atual, excedendo assim a instrumentação linguística.

Inspirados pelas sugestões das OCEM-LE, pesquisadores brasileiros dos Novos Letramentos, tais como Silva (2012a, 2012b, 2014), Tagata (2015), Jordão (2007, 2013, 2015), Mattos (2014), Ifa (2014), Zacchi (2014), entre outros, advogam, com base em pesquisas realizadas em várias regiões do país, que tais teorias são uma alternativa para o ensino de LI na educação formal. Para Mattos (2014), por exemplo, através da introdução das teorias dos novos letramentos no Brasil foram abertas novas possibilidades “para um tipo de educação linguística que não se preocupa apenas com o ensino do sistema linguístico e as habilidades necessárias para compreendê-lo e produzi-lo” (p. 101-102), enfatizando, com isso, o caráter educacional do ensino de LI.

Partindo do princípio de língua como prática social, o Letramento Crítico, de acordo com Jordão (2013), concebe a língua como discurso, um espaço ideológico de produção e construção de sentido sempre atravessado por ideologias e sofrendo contingências de sujeito, espaço e tempo específicos. Isso coloca em suspensão a suposta rigidez dos significados e das

verdades, já que para essa autora “não é possível ver as coisas ‘como elas são’: sempre as vemos como *achamos* que elas são” (JORDÃO, 2015, p. 198, grifos no original). Nas práticas docentes, esses princípios possibilitam trabalhos que incentivem os alunos a compreenderem que suas leituras, modos de ver e de estar no mundo são influenciados por valores socioculturais, construídos historicamente; mais ainda, que tais visões podem ser transformadas ou mantidas, mas possibilitando um respeito ético em relação às diferenças e uma compreensão mais ampla do lugar que o sujeito ocupa na sociedade. Isso tem relação com o desenvolvimento de senso de cidadania mencionado nas OCEM-LE como sendo um dos objetivos educacionais do ensino de LI.

Em relação à crítica, Silva (2012a) a descreve como um estranhamento de verdades cristalizadas na sociedade e defende que nela esteja a ênfase do ensino de LI. Então, segundo Tagata (2015), atividades de aprendizagem que busquem desenvolvê-la, precisam levar o aluno a

refletir sobre suas próprias crenças, valores, convicções e maneiras de ler o mundo, e perceber que esses valores, opiniões e crenças – longe de serem “naturais” – se originam na comunidade onde vivemos, nas famílias e nos grupos sociais por onde circulamos. (p.166, aspas no original)

Esses e outros princípios dos Letramentos Críticos foram norteadores de pesquisas realizadas por esses pesquisadores, como Ifa (2014), por exemplo, que relata uma experiência na qual uma aluna do curso de Letras, orientada por esse pesquisador, ensina inglês para alunos financeiramente desprivilegiados de outras graduações da Universidade Federal de Alagoas. Em suas aulas, em uma determinada etapa, a aluna-instrutora sugere que os alunos encenem um *role-play* em inglês de um texto que trata do assassinato de um casal gay ocorrido em Maceió. Uma parte dos alunos representaria os amigos, enquanto outros representariam os pais das vítimas. Essa representação buscou aprofundar a discussão iniciada a partir da reportagem que noticiou tal fato, mas que omitia a perspectiva de amigos e familiares. Ao final da atividade, ambos, pesquisador e instrutora, avaliaram-na como relevante e proveitosa por ter promovido reflexões e provocado várias interpretações a partir de diferentes pontos de vista. Considerando a proposição de Silva (2012a) de que os textos não são neutros nem inocentes, já que neles as identidades estão representadas explícita ou implicitamente e estão relacionadas a valores e interesses políticos e culturais, compreendo que práticas de leitura, como a relatada nessa atividade, incentivam os aprendizes a lerem não apenas as perspectivas representadas no texto, mas também as que o texto omite, gerando oportunidades tanto para reflexão crítica quanto para o desenvolvimento de respeito ético para com o outro, tão necessário nos tempos atuais.

Levando em consideração a importância e a necessidade da efetivação da educação integrada, permitida do ponto de vista legal pelo Decreto 5.151/04, para o alcance dos objetivos de formação integral; e motivada pelos resultados de pesquisas envolvendo Letramentos Críticos para o ensino de LI em contexto brasileiro de educação formal, surgiram as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Conforme pressupõe a política educacional dos institutos federais, de quais modos as práticas pedagógicas de ensino de LI, em contexto de EPTNM integrada ao Ensino Médio podem contribuir para a superação de características duais presentes na educação brasileira?
- 2) As teorias dos Letramentos Críticos podem constituir uma abordagem para que o ensino de LI contribua para a formação integral dos estudantes do Curso

Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – *Campus Castanhal*?

3) Como empregar princípios dos Letramentos Críticos nas atividades de ensino-aprendizagem de LI no contexto dos estudantes do IFPA – *Campus Castanhal*?

Em busca de respostas a essas perguntas, este trabalho contextualiza historicamente a dualidade entre a Educação Profissional e o Ensino Médio ao mesmo tempo em que discute os princípios presentes em documentos oficiais tais como o Decreto 5.154/04, que possibilita legalmente a integração entre essas duas etapas da educação; e o Documento Base, que explicita princípios e diretrizes da educação integrada, articulando seu conteúdo às OCEM-LE, que sugerem o ensino de LE com base nos Letramentos Críticos.

O propósito foi compreender de que modo os pressupostos teóricos que norteiam a EPTNM Integrada ao Ensino Médio podem e devem impactar os componentes curriculares, mais especificamente o ensino de Língua Inglesa nesta modalidade de educação formal, como também investigar uma proposta de ensino de LI que pretende superar o ensino de caráter instrumental, para promover, nas aulas de LI, uma educação crítica apropriada às necessidades da nova geração de estudantes.

### **Delineando o cenário e os objetivos da investigação**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus Castanhal*, doravante mencionado neste trabalho como IFPA – *Campus Castanhal*, tem sua origem como instituição educacional voltada para o ensino agrícola em nível médio, e, ao longo de sua existência, passou por diversas modificações nomenclaturais: desde Ginásio Agrícola Manoel Barata, em 1939, até adotar sua atual denominação, transformando-se no IFPA – *Campus Castanhal*, criado a partir do Decreto Federal Nº 11.892 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008). Na sua formação atual, a instituição oferece cursos em outras áreas do conhecimento além do ensino agrícola, tanto em nível médio quanto em ensino superior. No entanto, os cursos voltados para a educação agrícola ainda constituem uma forte marca identitária desse *campus*, uma vez que essa área compõe sua maior oferta tanto em termos de número de vagas disponibilizadas, quanto em termos de variedade de cursos, que se estendem do nível médio, graduação até pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado.

Após alguns anos atuando como professora de LI em escolas públicas estaduais e municipais no estado do Pará, minha prática docente atual é realizada no IFPA – *Campus Castanhal*, como professora de LI para cursos em diversos níveis de educação formal, dentre os quais destaco o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, que representa para mim um novo desafio profissional em virtude de suas peculiaridades e princípios já mencionados neste texto, bem como sua própria história no contexto educacional do Brasil, e por isso mesmo constitui-se como contexto desta pesquisa.

Esta pesquisa tem sua origem nas inquietações oriundas de minha prática como professora de LI na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, que evidenciou a necessidade de adequar minha prática pedagógica às peculiaridades e princípios desta modalidade de Educação.

Historicamente, a região norte, tem sido desprivilegiada não apenas no que se refere ao desenvolvimento econômico, como também em termos de desenvolvimento educacional. Alves e Oliveira (2014) mostram esse cenário ao analisarem a criação, institucionalização e expansão da pós-graduação no Brasil, desde o Regime Militar até os dias atuais. Os autores apontam para uma assimetria regional (ALVES; OLIVEIRA, 2014) no que se refere à oferta de cursos de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado, explicando que a maior parte deles se concentra nas regiões Sudeste e Sul do país, consideradas os grandes centros de desenvolvimento econômico e intelectual, e a menor parte desses cursos é ofertada na região

Norte. Assim, esta pesquisa se justifica por representar um espaço de discussão dos princípios e objetivos da educação integrada, especificamente na região norte do país, ao mesmo tempo em que problematiza o ensino de LI na educação formal e propõe um ensino de LI que possa contribuir para um projeto de educação relacionado à formação de indivíduos críticos, criativos, éticos e ativos em seus contextos, em uma realidade fora dos grandes centros de formação intelectual do país.

Assim, esta pesquisa pretendeu investigar de que modos, ao serem balizadas nas teorias dos Letramentos Críticos, as práticas docentes em aulas de língua inglesa do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio podem melhor contribuir para a formação integral dos alunos, conforme preconizam o Documento Base e as Orientações Curriculares do Ensino Médio. Especificamente, este trabalho teve quatro objetivos norteadores: 1) Empregar princípios dos letramentos críticos em atividades de aprendizagem de língua inglesa; 2) Verificar como os alunos constroem sentidos com textos multimodais; 3) Promover discussões sobre como o contexto social dos indivíduos influencia sua produção de sentidos; 4) Identificar como os alunos percebem certas verdades cristalizadas na sociedade e como percebem o processo de estabelecimento de tais verdades.

### **Opções metodológicas da pesquisa**

Para alcançar os objetivos, esta pesquisa se inspira no método dialético, pois este concebe o mundo como um conjunto de processos ligados entre si, condicionados reciprocamente. Segundo Marconi e Lakatos (2003), “para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está ‘acabada’, encontrando-se sempre em vias de se transformar” (p. 101, ênfase no original). Essa visão processual que a dialética apresenta permite problematizar a ação didática, estabelecendo um diálogo entre a prática e as teorias que a informam durante o processo de processo de investigação. Dessa forma, não busquei elaborar uma síntese dos resultados obtidos, mas estabelecer um diálogo entre teoria e prática visando a investigar o potencial das teorias estudadas, com vistas ao alcance dos objetivos de pesquisa estabelecidos. Como descrevem Marconi; Lakatos (2003), o método dialético apresenta quatro leis fundamentais, as quais eu poderia nominar, também, como leis fundamentais do ambiente de sala de aula, *locus* excelente desta pesquisa: tudo está inter-relacionado, tudo se transforma, as mudanças são qualitativas, os contrários se interpenetram. Desse modo, a investigação foi realizada por meio de atividades de aprendizagem de LI com base nas teorias dos letramentos críticos com vistas à análise de seu potencial no que se refere à formação integral pretendida para o contexto pesquisado.

Por se ocupar do universo dos significados, das interpretações, das relações e das representações que, segundo Minayo (2009) “difícilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (p.21), esta pesquisa constitui-se de abordagem qualitativa. De acordo com Esteban (2010),

a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários sócio educativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Assim, senti que esta investigação adequava-se à descrição, por buscar o aperfeiçoamento e a transformação da prática docente de bases tradicionais e por buscar contribuir para a visão da educação como uma prática de valorização dos sujeitos envolvidos e do contexto em que estão inseridos.

Em virtude de sua finalidade de orientar a prática, em seus procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa-ação participativa. De acordo com Chizzotti (2006), este tipo de pesquisa é “assumida como uma prática social, na qual o conhecimento é produzido pelos sujeitos e em favor deles” (p. 91). Outros autores tais como Kumaravadivelu (2006) incentivam que professores realizem pesquisas em sala de aula, assumindo a dupla identidade de professor e pesquisador teorizando a partir de suas práticas e praticando o que teorizam em busca de construir um conhecimento pedagógico sensível ao contexto. Seguindo essas orientações, assumi a identidade de professora-pesquisadora durante a aplicação desta pesquisa, buscando simultaneamente à minha tarefa de coletar dados, construir conhecimento sobre minha prática e que seja proveitoso também para os estudantes envolvidos.

Para tanto, foram elaboradas por mim, professora da turma e pesquisadora, atividades de aprendizagem de LI com base nos princípios dos letramentos críticos e usando textos multimodais cujo propósito era contribuir não apenas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas como também para o desenvolvimento da consciência crítica e construção de senso de cidadania nos sujeitos envolvidos.

As atividades de aprendizagem foram aplicadas às duas turmas de terceira série do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no horário regular das aulas de LI durante o segundo bimestre do ano letivo 2016, que ocorreu no período de setembro de 2016 a janeiro de 2017, [excetuando-se os meses de novembro e dezembro de 2016, período em que o *campus* foi ocupado pelo movimento estudantil de resistência às reformas e cortes de verbas educacionais propostas pelo Governo Federal interino<sup>2</sup>]. Para efeitos de coleta, os dados foram obtidos por meio da observação sistemática participante das aulas ministradas, além de registros em áudio.

A análise desses dados tem cunho interpretativo por representar minha compreensão de uma realidade situada cujo foco de pesquisa reside no processo e não em resultados. Assim, minhas interpretações visam a analisar o desenvolvimento da crítica nos alunos em relação às atividades multimodais propostas, ao mesmo tempo em que são informadas pelas teorias discutidas neste trabalho a fim de não perder o rigor científico propício à fundamentação da minha prática como docente e pesquisadora. Não há a pretensão de transformar as atividades em metodologia estática; elas são instrumentos didáticos para a aplicação de princípios teóricos em uma realidade situada. Desta forma, os resultados obtidos não podem ser generalizados, mas podem nortear práticas que se proponham a aplicar tais teorias.

### **Os sujeitos da pesquisa**

Conforme já mencionado, a pesquisa foi realizada no IFPA- *Campus* Castanhal, cujos sujeitos são alunos de duas turmas de 3ª série do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, nas quais atuo como professora de LI, com um total de 73 alunos com idades entre 16 e 20 anos. Esses alunos têm sua origem em municípios de diversas regiões desse estado: sul do Pará, região das ilhas, região metropolitana de Belém, e não apenas do município de Castanhal, onde o *Campus* está situado. Muitos desses alunos deixam suas famílias para buscarem, longe de casa, uma educação que lhes permita uma formação de qualidade. Para isso, a maioria desses alunos que vêm de outras partes do estado reside no próprio *campus*, que oferece residência estudantil, ou em imóveis alugados, mantidos por suas famílias e por assistência estudantil oferecida pelo IFPA *Campus* Castanhal, além de realizarem suas refeições no refeitório da instituição. Toda essa logística, associada a questões psicológicas e emocionais representam um conjunto de esforços e renúncias que esses jovens e suas famílias precisam realizar em busca de formação educacional de qualidade.

---

<sup>2</sup> O Vice-presidente Michel Temer assumiu interinamente a presidência da república após o *impeachment* da então presidente eleita Dilma Rousseff que ocorreu em 31/08/2016.

A participação dos alunos do IFPA – *Campus* Castanhal nesta pesquisa foi voluntária e devidamente autorizada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A). Esses documentos foram assinados pelos alunos maiores de 18 anos, ou por seus responsáveis legais, nos casos de alunos menores de 18 anos. Os modelos desses documentos encontram-se nos anexos desta Dissertação, uma vez que os termos assinados encontram-se arquivados para a devida proteção da identidade dos participantes. Desta forma, cabe explicar que os nomes citados durante este trabalho não constituem a verdadeira identidade dos participantes da pesquisa; antes, são nomes fictícios atribuídos por mim com o objetivo de proteger suas identidades. É importante esclarecer que esta pesquisa foi analisada pela Comissão de Ética na Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e autorizada por atender aos princípios éticos que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos (ANEXO B).

### **A sequência didática – instrumento concreto da coleta de dados**

Para a execução desta pesquisa, assumindo o papel de professora-pesquisadora, elaborei uma sequência didática que pudesse ser executada em um bimestre, perfazendo um total de 10 tempos de aula, de 50 minutos cada, em um período de cinco semanas do segundo semestre letivo de 2016. Esta sequência se constitui de atividades de aprendizagem de LI a partir de textos multimodais com base em princípios dos letramentos críticos, com o propósito de, conforme orientam as OCEM-LE, contribuir não apenas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas como também para o desenvolvimento da consciência crítica e construção de senso de cidadania nos sujeitos envolvidos. O planejamento completo desta sequência didática encontra-se no Apêndice A desta Dissertação.

Também é sugestão das OCEM-LE e de estudiosos brasileiros dos Letramentos Críticos como, por exemplo, Tagata (2015), que, com vistas a serem mais significativas para os alunos, as atividades de aprendizagem tenham seu ponto de partida em temas e não em tópicos linguísticos.

Desta forma, escolhi o tema ‘padrões de beleza’ por ser bem presente no universo dos estudantes, e por isso, diretamente relacionado à sua existência. A escolha do tema deveu-se também porque, no ano letivo anterior, durante uma aula de língua inglesa que tratava sobre hábitos alimentares, as garotas haviam se autoavaliado como gordas, e os garotos como muito magros; no entanto, aos meus olhos, esses alunos aparentavam ter uma relação peso/altura dentro dos padrões normais de aparência saudável. Esse fato me motivou a trabalhar com tal tema em minhas aulas por reconhecer que a autoaceitação e autoestima são importantes para o equilíbrio do ser humano e para o desenvolvimento de suas potencialidades, especialmente na adolescência, fase na qual se encontra a maioria dos alunos dessa série. Assim, as atividades tiveram o objetivo de trazer a reflexão sobre padrões de beleza ao redor do mundo.

A opção de trabalhar esse tema por meio de textos multimodais deve-se ao fato de que os alunos lidam com vários gêneros discursivos que envolvem diversas modalidades como imagens, sons, vídeos e GIFs em suas práticas diárias tornando necessário desenvolver habilidade de leitura desses textos e de questões presentes na vida dos alunos. Esse tipo de contextualização é referida por pesquisadores da área dos letramentos como aprendizagem situada (TAGATA, 2015).

### **Os textos utilizados**

Como já exposto nesta parte introdutória da Dissertação, a sequência didática usada para a coleta de dados desta pesquisa foi composta por cinco textos autênticos nas modalidades verbal, visual e multimodal. A maioria desses textos está em uma matéria

publicada no site *Daily Mail Online*, do Reino Unido, na coluna/aba *Femail*<sup>3</sup>, e trata de uma pesquisa na qual um grupo de cirurgiões enviou uma foto de mulher, vestida de roupa íntima, a dezoito *designers* gráficos do sexo feminino de países diferentes, pedindo que a modificassem no *photoshop* de modo que essa figura feminina refletisse o ideal de forma corporal em seu país.

A página, de modo geral, contém a imagem original enviada aos *designers*, as imagens alteradas pelos profissionais, um texto escrito descrevendo a pesquisa e alguns detalhes das alterações realizadas, bem como um vídeo que mostra uma outra modelo sendo fotografada em estúdio, e o processo de sua foto original sendo radicalmente alterada no *photoshop*.

De modo a atender às limitações e contextualizações inerentes à sala de aula, tais como a possível precariedade da qualidade do sinal de internet nos dias de aplicação das atividades, a quantidade de alunos em sala, os objetivos pedagógicos e investigativos da atividade, alguns textos foram adaptados de sua modalidade original [ver nos Apêndices B e C], tal como explico a seguir:

- Texto 1 – texto visual projetado em *powerpoint* – trata-se das imagens extraídas da matéria publicada no site *Daily Mail Online*, fazendo um total de dezenove imagens, a saber: 1) a imagem original, demonstrada a seguir e enviada aos *designers*; e as dezoito imagens alteradas pelos dezoito profissionais de diferentes nacionalidades.



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>, acesso em:21/01/2016

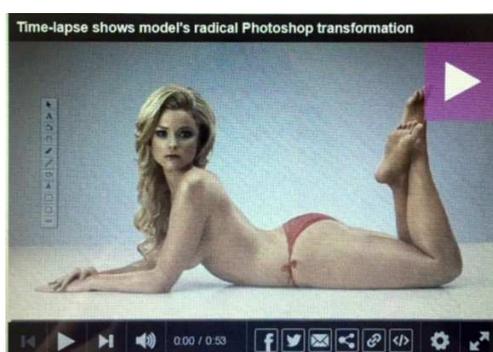
Nas imagens da página, tanto na foto original quanto nas fotos alteradas pelos *designers* gráficos consultados, originalmente aparece uma tarja azul, que identifica a foto como original ou com o nome do país representado. Foram realizadas, para determinados momentos da aula, algumas manipulações no conteúdo dessa tarja, que se encontram descritas mais

---

<sup>3</sup> <http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>.

detalhadamente ainda nesta introdução e também no planejamento da sequência didática, conforme Apêndice A.

- Texto 2 – texto impresso – retirado da mesma página de internet<sup>4</sup>, que descreve como a pesquisa foi realizada e alguns detalhes das alterações feitas pelos profissionais participantes da pesquisa. A atividade impressa realizada a partir desse texto encontra-se no Apêndice C.
- Texto 3 – texto multimodal [vídeo] projetado em sala de aula – O vídeo, cuja imagem inicial está abaixo representada, apresenta o processo de maquiagem e fotografia de uma modelo em estúdio, bem como a alteração da fotografia com recursos de *photoshop*.



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>, acesso em: 21/01/2016

Além do conteúdo dessa página, utilizei também dois outros vídeos disponíveis no site *Youtube*, e descritos a seguir:

- Texto 4 – texto multimodal [vídeo] projetado em sala de aula – este vídeo, que foi produzido pelo *buzfeed*, mostra as reações e reflexões de quatro mulheres comuns<sup>5</sup> que foram maquiadas e fotografadas por profissionais, e tiveram suas fotos retocadas no *photoshop* para transformá-las em modelos capa de revista. Segue abaixo, imagem inicial do vídeo:



disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zRlpkH3b5L>, acesso em: 21/01/2016

<sup>4</sup> <http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>.

<sup>5</sup> Neste contexto, o termo comum apresenta oposição às modelos profissionais, já que as mulheres convidadas para fazerem o vídeo não são modelos.

- Texto 5 – texto multimodal [vídeo] projetado em sala de aula – trata-se de um vídeo produzido pela empresa de cosméticos *Dove*, que mostra crianças expostas aos apelos da indústria de beleza feitos por meio da mídia. Segue abaixo, imagem inicial do vídeo:



disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ei6JvK0W60I>, acesso em 20/09/2016.

### **Desenvolvimento da ação docente na sequência didática:**

Para a fase inicial da aula, trabalhamos os textos escritos e visuais da *homepage*. Nessa fase, as fotos tiveram a informação da tarja azul ocultada. Esta tarja informa se a foto publicada é a original, enviada pelo grupo de cirurgiões, ou o nome do país cujo ideal de beleza foi representado na foto. Assim, esperei obter a opinião dos alunos a respeito das fotos sem a influência do contexto de divulgação da matéria.

Em outra fase da aula, após a atividade com o texto escrito, as fotos foram apresentadas aos alunos em sua forma original com a informação da tarja azul aparente, conforme pode ser conferido no Apêndice A.

As perguntas foram feitas em língua inglesa com o objetivo de construir conhecimento linguístico; portanto, sempre que necessário, os alunos foram auxiliados por mim, com vocabulário e pronúncia. Para respondê-las, no entanto, os alunos tiveram liberdade para fazê-lo em língua portuguesa ou inglesa, conforme se sentissem mais à vontade; como o objetivo principal nesta fase das atividades era de que os alunos expusessem suas leituras de forma livre e equânime, estabelecer a obrigatoriedade da comunicação em LI poderia representar uma forma de exclusão para aqueles alunos com menos proficiência na língua<sup>6</sup>; também porque essa prática me parece normal, já que em algumas situações de uso da LI que se colocam para os alunos, é necessário e suficiente que eles desenvolvam a compreensão oral e escrita dessa língua: em concursos e testes de larga escala como Enem, por exemplo, espera-se que os alunos compreendam as informações nos textos para responder a perguntas em sua própria língua.

Além das perguntas planejadas, conforme Apêndice A, no decorrer das discussões foi necessário introduzir outras perguntas com vistas ao aprofundamento da discussão e ao alcance dos objetivos da atividade. Conforme propõe Kumaravadivelu (2006), o professor precisa ser capaz de reconhecer no contexto da sala de aula as oportunidades para praticar as teorias de que tem conhecimento e teorizar a partir de sua prática. Assim, busquei perceber as necessidades surgidas no processo, fundamentando tais perguntas nos princípios teóricos balizadores deste trabalho, condizente também com a proposta do método dialético adotado nesta pesquisa.

---

<sup>6</sup> Para a maioria dos alunos sujeitos desta pesquisa, o nível de proficiência em LI é baixo. Por essa razão, a compreensão dos textos multimodais [vídeos] foi alcançada, principalmente, por meio dos recursos extralinguísticos, como os elementos visuais e expressões faciais, além de esclarecimentos feitos por mim, professora-pesquisadora, sempre que necessário.

Para efeitos de redação deste texto, as perguntas serão apresentadas em língua materna no corpo do texto e seu original em notas de rodapé, quando se tratarem de perguntas previamente planejadas; já as perguntas surgidas em decorrência da prática aparecerão em língua portuguesa nas transcrições dos excertos.

Além dos momentos de reflexão, foram propostas [conforme Apêndice A] atividades para exploração de elementos linguísticos: 1) leitura instrumental, estudo de vocabulário e pronúncia; 2) estudo de tópicos gramaticais como verbo *have [simple present]*, o uso de adjetivos pátrios e demais adjetivos; 3) produção escrita e oral [*reading aloud*]; 4) trabalho de pesquisa sobre ideais de beleza ao longo da história, apresentado pelos alunos em forma de seminário com o uso da ferramenta *Powerpoint*. É importante observar que o estudo das questões estruturais da língua foi desenvolvido em decorrência das necessidades contextuais geradas a partir do tema e das atividades propostas, conforme sugerem as OCEM-LE (BRASIL, 2006).

Como este trabalho buscou investigar a aplicação de princípios dos Letramentos Críticos em aulas de LI com vistas à formação integral dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – *Campus Castanhal*, as discussões presentes neste trabalho referem-se, mais especificamente, aos dados obtidos nos momentos de reflexão, visto que nesses momentos objetivei levar os alunos a ressignificarem verdades cristalizadas sobre os ideais de beleza. Assim, com a finalidade de analisar o conteúdo dessas discussões sob a perspectiva dos vários princípios teóricos que nortearam a pesquisa empírica, alguns excertos desses dados são repetidos ao longo deste trabalho.

### **A organização da Dissertação**

Além desta introdução, a dissertação apresenta, linearmente, três capítulos de discussão dos trabalhos investigativos, uma seção destinada às considerações finais, outra seção para listar as referências utilizadas para a composição teórico-metodológica da investigação, seguida dos anexos e apêndices.

Em sua organização formal, esta Dissertação não apresenta, como de costume na tradição acadêmica, um capítulo destinado à apresentação e discussão dos dados obtidos. Esses dados são distribuídos ao longo do trabalho dialogando com os princípios teóricos que os norteiam, enfatizando, com isso, o caráter dialógico da pesquisa. Dessa maneira, o foco da pesquisa fica direcionado para o processo: tanto no que se refere ao modo de condução das atividades, como aos posicionamentos dos sujeitos em resposta a esses encaminhamentos.

No Capítulo 1, contextualizo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, relacionando a histórica dualidade que permeia essa etapa/modalidade da educação básica aos respectivos projetos de sociedade vigentes em cada época. Referenciada por documentos oficiais, por estudiosos dessa modalidade da educação básica e por pesquisadores ligados ao ensino de LI, busco abordar o que se quer com a concepção de educação integrada, e o modo como essa dualidade tem afetado o ensino de LI na educação formal, especificamente no Ensino Médio. Por fim, evidencio o potencial educacional da LI (MONTE MÓR, 2011) para fins de formação integral quando suas práticas de ensino-aprendizagem são referenciadas por teorias como a dos Letramentos Críticos.

No Capítulo 2, apresento concepções de sujeito, identidade e diferença na busca por compreender quem é esse sujeito pós-moderno que constitui a sala de aula na atualidade, bem como quais as influências que perfazem suas identidades reformulando suas necessidades e modos de aprendizagem. Nesse capítulo, a pós-modernidade é considerada sob a perspectiva de Bhabha (2007) fazendo referência a um tempo-lugar intersticial e de negociação entre identidades fixas e essencializadas. Ao discutir as concepções de sujeito, identidade e diferença, procuro identificar de que modo elas se materializam nas práticas pedagógicas e que efeitos formativos promovem nas práticas sociais dentro e fora dos limites escolar. Além

disso, acrescento a essa discussão algumas orientações legais e teóricas quanto ao ensino de LI na educação formal, que se articulam a questões sociais, éticas, de poder, de convívio com as diferenças para fins de superação de propostas tecnicistas e que se coadunam com as necessidades de aprendizagem do sujeito contemporâneo.

No Capítulo 3, apresento brevemente um caminho que evolui a partir do conceito de alfabetização e passa pela distinção dos conceitos de letramento relacionados à Pedagogia Crítica e aos Letramentos Críticos. Enfoco, então, a teoria dos Letramentos Críticos com a discussão de alguns de seus princípios que nortearam a aplicação desta pesquisa e relato, de modo mais detalhado, os momentos de reflexão da sequência didática que propus aos alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio interpretando-os à luz desses princípios teóricos na busca por identificar como os estudantes construíram sentidos em resposta às atividades propostas e se esses sentidos construídos evidenciam o desenvolvimento da percepção crítica (MONTE MÓR, 2011) e a promoção da cidadania nos moldes defendidos pelos Letramentos Críticos e pelos princípios norteadores da formação integrada.

# 1 CAPÍTULO 1

## EDUCAÇÃO INTEGRADA E FORMAÇÃO INTEGRAL

Como o principal objetivo deste trabalho é investigar as contribuições dos letramentos críticos no ensino de língua inglesa para a formação integral dos alunos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, faz-se necessário revisitar a literatura disponível, no sentido de esclarecer o que se quer com a concepção de educação integrada presente nesta etapa da educação básica, e como isso se relaciona com as diretrizes existentes para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio. Para tanto, será apresentada uma breve contextualização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio com vistas a compreender seus desafios, objetivos e sua importância no cenário educacional brasileiro.

### 1.1 Contextualizando a educação integrada

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM – Integrada ao Ensino Médio é fruto do Decreto 5.154 de 23.07.2004 (BRASIL, 2004) que revogou o Decreto 2.208/97, resgatando a possibilidade de o Ensino Médio ser integrado à EPTNM. O decreto 5.154/04, ao mesmo tempo em que é fruto de estudos e debates entre representantes da sociedade civil e órgãos governamentais sobre a elaboração de políticas públicas para o Ensino Médio e EPTNM, fomenta vários estudos que servem de base para a discussão e estabelecimento dessas políticas, como também para a própria constituição do Documento Base, conforme apontam Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005).

O Documento Base pretendeu ser uma ação política de “explicitação dos princípios e diretrizes às instituições e sistemas de ensino” (BRASIL, 2007, p. 9) concernentes ao conteúdo do Decreto 5.154/04, especificamente para a modalidade integrada. Posteriormente, em 2008, os dispositivos iniciais deste decreto foram acrescentados à atual LDB por meio da Lei 11.741/08, alterando alguns itens do Título V com vistas a contemplar a EPTNM e suas especificidades como etapa ou modalidade da Educação Básica, culminando nas Diretrizes Nacionais Gerais para a EPTNM, publicadas num contexto de atualização geral do conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as etapas e modalidades de Educação Básica (BRASIL, 2013).

Este último documento discute princípios, finalidades e objetivos das duas etapas da educação básica [EPTNM e Ensino Médio], separadamente, tratando, de modo sucinto, a educação integrada enquanto modalidade curricular, fazendo com que Documento Base ainda esteja em voga quanto à educação profissional integrada ao ensino médio, e seja uma referência para este trabalho.

A educação profissional figura na história da educação brasileira desde a década de 1940; desde então, muitas mudanças foram realizadas nos documentos que regulamentam e norteiam sua efetivação. Todavia, duas características se mantêm como recorrentes e centrais: seu caráter economicista, relacionado à dinâmica de mercado enquanto preparação de mão-de-obra; e seu caráter dual, que a elege como a educação da classe trabalhadora, em muitos momentos com caráter compensatório, de profissionalização daqueles que não teriam acesso ao ensino superior (LEAL, 2011). É em torno dessas duas questões que giram os debates e reivindicações históricas que culminaram em tantas mudanças.

Nos anos 1940, a educação profissional foi economicamente estratégica em decorrência do processo de industrialização do Brasil, que demandava trabalhadores com alguma formação técnica. Naquele momento, não havia equivalência entre os cursos técnicos e os cursos propedêuticos; logo, era impossível para os alunos da educação profissional prosseguirem seus estudos em nível superior. Durante a década de 1950, por força de reivindicações populares, foram aprovadas leis que tornaram os cursos técnicos equivalentes aos de ensino secundário (CIAVATTA; RAMOS, 2011), que permitiam legalmente aos egressos dos cursos profissionalizantes ingressarem no ensino superior. É importante considerar que esta lei de equivalência não resolvia a questão da dualidade, tendo em vista a diferença entre as propostas pedagógicas e, conseqüentemente, a diferença no teor dos conteúdos estudados em cada um dos cursos, o que culminava em diferentes níveis de preparo para o ingresso em instituições superiores.

Durante a ditadura militar, em 1971, a educação profissional foi tornada compulsória e integrada ao Segundo Grau, hoje chamado de Ensino Médio. Nessa fase, o caráter dual se mantinha por meio de um currículo predominantemente instrumental e de caráter compensatório, como alternativa àqueles que não cursariam o ensino superior. A profissionalização obrigatória gerou insatisfação na sociedade devido ao prejuízo que ela representava para a formação geral dos estudantes da classe trabalhadora, já que havia uma maior ênfase na formação profissional. Por essa razão, sua obrigatoriedade foi extinta em 1982. (LEAL, 2011).

Além disso, com o enfraquecimento da industrialização e a conseqüente desestabilização da economia iniciados nos anos 1980, a profissionalização já não era uma necessidade tão urgente; essa crise econômica se estendeu até a década de 1990, quando a educação profissional foi aberta para a iniciativa privada, representando uma maneira de o estado economizar recursos com a oferta dessa etapa articulada ao Segundo Grau. Assim, a educação profissional foi desvinculada do Ensino Médio por força do Decreto 2.208/97, permanecendo desvinculada até 2004.

Ciavatta e Ramos (2011) alertam que

Em nenhuma das perspectivas anteriores, os projetos de ensino médio e de educação profissional estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade. (p.31)

A colocação dessas autoras evidencia o quanto a função educativa dessas duas etapas da educação básica foi negligenciada ao longo da história, sempre privilegiando os interesses do mercado econômico em detrimento dos interesses e necessidades dos sujeitos. Essa herança economicista ainda continua exercendo influência nos projetos de EPTNM e Ensino Médio posteriores a essa fase.

De modo semelhante aos demais dispositivos legais da EPTNM, o Decreto 5.154/04, também foi influenciado pelo momento de crescimento econômico pelo qual passava o país. Ainda assim, a revogação do Decreto 2.208/97 representa uma conquista porque, mesmo em meio a motivações economicistas, oferecer a EPTNM integrada ao Ensino Médio pode representar uma estratégia de acesso da classe trabalhadora a uma educação de qualidade, já que em alguns casos, esses jovens precisam se inserir no mercado de trabalho a partir da formação de nível médio. Porém, essa necessidade de inserção no mercado de trabalho não justifica uma educação dissociada de uma formação geral que os prepare para agirem enquanto cidadãos e/ou prosseguirem sua formação em nível superior. É nessa perspectiva que a educação integrada representa uma oportunidade de travessia para atender, como pontuam Ciavatta e Ramos (2011),

a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores. (p.31)

Com a existência legal da educação integrada, esse projeto de ensino médio a que se referem as autoras pode ser possível a partir do comprometimento dos agentes educacionais para transformar uma possibilidade legal motivada por interesses econômicos em um projeto de educação que leva em conta os sujeitos a quem ela se destina.

Por essa razão, é importante para a sociedade de modo geral, especialmente aqueles que fazem a educação, conhecer a história que permeia a EPTNM e o Ensino Médio (ver FRIGOTTO; CIAVATTA ; RAMOS, 2005; BRASIL, 2007; CIAVATTA; RAMOS, 2011; BEZERRA, 2013; LEAL, 2011; BRASIL, 2013) para compreender a origem das controvérsias em torno dos princípios éticos, ideológicos, enfim, educacionais que envolvem essas etapas, bem como para o reconhecimento da importância do Decreto 5.154/04 como um avanço na direção de uma política educacional de formação ampla e de qualidade para a classe trabalhadora (BRASIL, 2013).

## **1.2 A formação Integral como princípio**

Superada a questão legal com o decreto 5.154/04, outras questões são discutidas no Documento Base a fim de projetar a integralização da EPTNM e o Ensino Médio. Uma delas é preocupação com a composição do quadro de professores efetivos no que se refere à quantidade, e à formação continuada desses profissionais para atenderem às especificidades da educação integrada. A perspectiva é de que essa formação provoque uma mudança na “cultura pedagógica que rompa com os conhecimentos fragmentados” (BRASIL, 2007, p. 33) e contribua para a consolidação da política de integração entre a educação profissional tecnológica e a educação básica. Nesse sentido, está presente no Documento Base um perfil de professor que atenda aos princípios da educação integrada:

Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acrílicos e definidos por especialistas externos, para assumir uma atitude de problematizador e mediador no processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento. (BRASIL, 2007, p. 34)

Percebo, então, nos ideais da educação integrada o reconhecimento do papel do professor como uma das condições para que práticas pedagógicas superem instruções conteudistas e descontextualizadas, e promovam práticas significativas do ponto de vista formativo. Uma vez que os documentos que sustentam a educação integrada (ver BRASIL, 2007; BRASIL, 2013) contemplam seus princípios filosóficos, éticos e políticos, sua efetivação depende de políticas que caminhem na mesma direção. Nesse sentido a formação de professores orientada para o conhecimento da história, especificidades e objetivos da educação integrada pode muito contribuir para o rompimento da histórica dualidade entre essas duas etapas da educação básica.

A concepção de uma educação para o desenvolvimento das potencialidades humanas tem base na Constituição Federal, e é nela que se inspira o princípio de formação integral, enquanto base legal, e ratificado em princípios éticos e ideológicos. O art. 205 da Constituição diz que a educação deve visar “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Isso faz da formação integral um princípio epistemológico para todas as etapas e/ou modalidades de ensino, não apenas para a

EPTNM; porém, por questões históricas e culturais relacionadas a um longo período de escravidão, que culminou na distinção preconceituosa daqueles que executam tarefas manuais como atividades desprovidas de habilidades intelectuais (FRIGOTTO, 2005), é que esse direito tem sido negado a uma boa parte da população brasileira ao longo da história.

O termo integral, conforme Ciavatta (2005) expõe, pressupõe uma ideia de completude, que trata a educação geral como parte inseparável da educação profissional e que busca superar, por meio da integração de todas as dimensões da vida humana no processo educativo, o modelo de educação voltado para o ensino de ofícios e artes manuais dissociado dos conhecimentos científicos. Conforme pontua a autora,

como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 85)

Esta formação humana pressupõe a organização de um currículo que integre trabalho, ciência e cultura, adotando o trabalho como princípio educativo, por meio do qual “se pode compreender as relações sociais, e no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação” (CIAVATTA e RAMOS, 2011, P. 32). Em outras palavras, é construir uma visão holística do homem e suas relações, tendo o trabalho como ponto de partida para essa reflexão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM também trazem uma concepção de educação integrada segundo os mesmos princípios de formação para o desenvolvimento das potencialidades humanas por meio da integração entre trabalho, ciência e cultura, conforme demonstra o trecho a seguir:

uma formação que seja realmente integrada, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos e tecnológicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem em normas de conduta de um grupo social, assim como sobre a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações e obras artísticas, evidenciando a unicidade entre as dimensões científicas, tecnológicas e culturais. (BRASIL, 2013, P. 229)

Práticas pedagógicas orientadas para esse nível de reflexão podem promover nos aprendizes uma compreensão das práticas sociais e sua relação com esses três elementos integradores [trabalho, ciência e cultura], bem como contribuir para a formação do sujeito que Kuenzer (2009) chama de “um trabalhador de novo tipo, (...) crítico, criativo e autônomo intelectual e eticamente, capaz de acompanhar as mudanças e educar-se permanentemente” (p.50), numa visão contextualizada de educação que parte da realidade dos estudantes sem limitá-los ao seu contexto de origem.

Assim, sou levada a acreditar que, se desejamos uma prática pedagógica que contribua para a formação integral do sujeito, é pertinente importarmos-nos não apenas com o que ensinamos [conteúdos] e com o como ensinamos [técnicas ou métodos]; sobretudo, é necessário levarmos em conta as ideologias que sustentam tais práticas, e como os conhecimentos a serem construídos se relacionam com as representações, poder, e identidades que atravessam as práticas sociais nas quais os alunos estão envolvidos. Assim sendo, os conteúdos e as técnicas serão escolhas fundamentadas nas ideologias como parte de um todo complexo que pode afetar as identidades dos estudantes e a sociedade.

Os Institutos Federais, enquanto política pública, representam um espaço de fundamental importância para a efetivação de políticas educacionais voltadas para a EPTNM, uma vez que esta etapa da formação deve representar pelo menos metade de suas ofertas (BRASIL, 2008), preferencialmente na modalidade integrada. Um dos objetivos dos IF, segundo Pacheco (2011), é romper as barreiras entre ensino técnico e científico numa formação orientada para práticas que não se limitem ao conhecimento enciclopédico, mas para práticas que promovam uma formação que prepare os estudantes para o mundo.

O caráter economicista da educação, mencionado por Ciavatta e Ramos (2011), afeta as práticas pedagógicas no interior dos componentes curriculares. A Língua Inglesa, por exemplo, foco principal desta pesquisa, tem sua aprendizagem frequentemente associada à preparação para o mercado de trabalho, acesso a melhores empregos e ascensão a grupos socialmente privilegiados, conforme pontuam alguns autores (SILVA, 2012; EDWARDS e USHER, 2008; CORACINI, 2007; DUBOC, 2015). No entanto, teorias de linha pós-crítica, como os Letramentos Críticos, enfatizam e exploram o potencial de seu ensino para objetivos de formação integral. Para Monte Mór (2011),

há um potencial educacional na disciplina de LI no que concerne à formação de cidadania ativa e à percepção crítica. Por meio do ensino-aprendizagem desse idioma, é possível expandir a perspectiva do aprendiz sobre a pluralidade, a diversidade e a multiplicidade presentes na sociedade atual (de formas de comunicação, de culturas e identidades, linguagens, gêneros e modalidades). (p.14)

Esse potencial formador, uma vez explorado nas práticas de ensino-aprendizagem, pode atuar na construção do senso de cidadania, no sentido de ampliar a percepção de si e do outro, e pode gerar cidadãos ativos, criativos, éticos e responsáveis, enfim, preparados para agirem no mundo contemporâneo.

## 2 CAPÍTULO 2

### O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA PÓS-MODERNIDADE: O SUJEITO E SUAS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM

#### 2.1 Currículo e sujeito: estabelecendo relações

Em seus estudos sobre currículo, Silva (2010) argumenta que, apesar de corriqueiramente associarmos currículo a conhecimento, esquecemo-nos de que o conhecimento está vitalmente ligado àquilo que somos e nos tornamos; logo, o currículo está ligado à identidade, à subjetividade. Por essa razão, esse autor insiste que é pertinente, ao pensarmos em currículo, pensarmos não apenas no que queremos ou devemos ensinar, mas também em que tipo de ser humano queremos ou devemos formar para um determinado tipo de sociedade e, ainda, pensar em que sociedade estamos buscando construir com este ou aquele currículo. A ideia de currículo está, então, relacionada ao contexto no qual se aplica para atender a determinadas necessidades e objetivos.

O currículo de base tradicional, por exemplo, consolidou-se no contexto de desenvolvimento industrial no início do século XX, com o objetivo de preparar um grande número de pessoas para atuarem nesse mercado. A organização do currículo escolar era baseada em princípios administrativos empregados nas fábricas; logo, os conteúdos eram trabalhados de modo uniforme, estável, sem considerar a subjetividade do sujeito e com princípios puramente tecnicistas. Alguns dos princípios que norteavam o currículo tradicional ainda influenciam práticas escolares na atualidade. Duboc (2015) menciona que práticas de leitura que buscam respostas iguais como expressão da interpretação correta de um dado enunciado lembram a homogeneidade das linhas de produção industrial.

As perspectivas de currículo presentes em alguns documentos oficiais mais recentes que versam sobre o ensino e aprendizagem direcionados à Educação Básica, especificamente ao Ensino Médio, direcionam maior atenção para as subjetividades: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) reconhecem o currículo como uma expressão do conceito que a escola tem sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), tratam da noção de currículo para o Ensino Médio descrevendo-o como a seleção de conhecimentos considerados relevantes e pertinentes em um dado contexto histórico, que tem como base os objetivos de formação humana pretendidos e que se materializa por meio de ações educativas articuladas ao contexto sócio-histórico-cultural com vistas ao desenvolvimento cognitivo do estudante e sua formação ética, estética e política. Essas ações educativas são descritas como intencionais e condicionadas pela subjetividade dos envolvidos. Assim, nessas perspectivas, uma educação que se pretenda significativa para os alunos precisa considerar seus interesses, competências e habilidades necessárias para agirem nas mais diversas práticas sociais.

Partindo das proposições de currículo desses documentos, me proponho a discutir, na próxima seção, quem é esse sujeito pós-moderno que constitui a sala de aula nos tempos atuais, quais influências perfazem suas identidades e suas epistemologias, a fim de que essas

análises possam informar, mesmo que minimamente, quais sejam suas necessidades de aprendizagem. Para tanto, inicio revisitando algumas conceptualizações sobre identidade, em diferentes dimensões, no intuito de compreender como elas são formadas e mantidas.

### **2.1.1. Identidade e diferença**

Existem algumas concepções de identidade, consideradas essencialistas, nas quais as identidades são vistas como fixas e imutáveis. Geralmente essas concepções são fundamentadas 1) na natureza [biologia]: é o caso de teorias de identidade com base em relações de parentesco e sexualidade; 2) na história e cultura: é o caso de movimentos étnicos, religiosos ou nacionalistas.

Além dessas concepções, a ideia de identidade tem uma relação indissociável com a diferença. Woodward (2000) declara que a identidade é relacional e marcada pela diferença, no sentido de que a existência de uma identidade depende de outra para que ela se reconheça como tal; para esta autora, uma identidade só existe no contraste com o que ela não é; assim, uma identidade nacional, como a brasileira, por exemplo, só existe porque existem outras identidades não brasileiras, como a argentina, a croata dentre tantas outras.

Silva (2000) acrescenta que costumamos pensar a diferença como produto derivado da identidade. Neste caso, temos a identidade como referência. Isso explica por que geralmente tomamos aquilo que somos como norma por meio da qual “descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos” (p. 76). Entretanto, o autor busca desenvolver outra perspectiva que admite identidade e diferença como mutuamente determinadas e produzidas no interior das relações sociais e culturais por meio de discursos. O autor salienta que o outro [a diferença] é uma criação imaginária do poder agindo por meio da representação, e que é em relação ao outro que também o eu [a identidade] é criado (SILVA, 2010).

Neste mesmo sentido, Hall (2011) pontua que as identidades nacionais, por exemplo, não são coisas com as quais nascemos, como se fizessem parte de nossa carga genética, essas identidades são formadas no interior da representação. Assim, “uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (p.51), e, conseqüentemente, acrescento eu, a do outro. Isso corrobora a proposição de Silva (2000) de que tanto a identidade quanto a diferença são mutuamente, e – por que não dizer simultaneamente? – criadas nos discursos com os quais nos identificamos; significa também que, nas perspectivas não-essencialistas, tratar de questões de identidade leva inevitavelmente a questões de diferença.

A ideia de representação nessas concepções (SILVA, 2000; HALL, 2011) não está atrelada a um sistema transparente de expressão da realidade, mas à perspectiva pós-estruturalista de representação: como sistema de signos, com a ambiguidade e a indeterminação típicas de todo sistema de atribuição de sentidos envolto em relações de poder. Silva (2000) chama atenção para o fato de que os discursos que forjam identidades não estão situados apenas no nível da descrição, mas, conforme o conceito de performatividade, está voltado para a ideia de tornar, fazer acontecer. Assim, os discursos performativos encontram sua eficácia na repetição que é acolhida por meio da identificação dos coenunciadores em práticas sociais diversas num processo de criação e reforço da identidade cultural.

Este mesmo autor, em outra obra (SILVA, 2010), pontua que outras instâncias e instituições culturais [museus, mídia, etc], além da escola, também contribuem para a construção de conhecimentos e, conseqüentemente, alteram as identidades dos sujeitos. Assim, este autor considera que a distinção das fronteiras entre conhecimento cotidiano, conhecimento da cultura de massa e conhecimento escolar estão cada vez menos marcadas

devido ao avanço e popularização das tecnologias de informação e comunicação. Esta percepção mostra a importância de a escola trabalhar a partir desses conhecimentos; a mídia, por exemplo, é um desses sistemas de representação com potencial para – por meio de seus discursos, e graças à repetição e à forte identificação provocada em seu público alvo – construir novas identidades e nos dizer como podemos ocupar tais posições de sujeito. Sobre o conhecimento construído por essas instâncias culturais, este autor alerta que

do ponto de vista pedagógico e cultural, não se trata simplesmente de informação ou entretenimento: trata-se (...) de formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das pessoas de maneiras cruciais e até vitais (SILVA, 2010, p.140).

Assim sendo, encarar o conteúdo veiculado pela mídia como conhecimento e não apenas como entretenimento, conforme esclarece Silva (2010), torna evidente a necessidade de a escola trabalhar com esses conhecimentos de forma crítica, incentivando os alunos a lerem os discursos produzidos pela cultura de massa e a perceberem em que medida esses discursos forjam suas identidades, modos de vida e de ler o mundo. Essa é uma das razões pelas quais julguei importante trabalhar com o tema padrões de beleza em sala de aula.

Então, durante a aplicação desta pesquisa, após os alunos fazerem a leitura do texto escrito para compreensão do contexto de produção e publicação das imagens e após reverem as imagens devidamente identificadas, questionei a turma X sobre as pressões exercidas pela sociedade em torno da beleza. Os alunos evidenciaram como percebem essa pressão e, ainda, pude perceber de modo prático, como os discursos presentes nessas instâncias culturais perfazem suas identidades e modos de agir:

*Professora: Vocês já falaram algo sobre as pressões de beleza, mas eu quero que vocês coloquem mais coisas, que pensem sobre como essas pressões se relacionam com a nossa vida. Vocês acham que sofrem pressão em relação à beleza?*

*Muitos alunos: Sim, sim...*

*Professora: Como essas pressões se materializam em nossa vida?*

*Pietra: A gente ouve relatos até na questão de conseguir empregos, ou coisas assim, cicatriz, tatuagem...*

*Isis: Uma pessoa bonita é muito mais bem recebida nos lugares.*

*Professora: Vocês acham que as pessoas bonitas são mais bem recebidas?!*

*Algumas alunas: Com certeza, professora!*

*Professora: Vocês já viram isso acontecer no dia a dia?*

*Alunas: [burburinho]... com certeza!*

*Edna: Professora, a senhora viu isso acontecer agorinha aqui com o professor Glauco<sup>7</sup>; se fosse o professor Elder<sup>8</sup> que tivesse entrado aqui ninguém nem...[com ar de desdém]*

*[risos]*

*[Durante esta atividade, o professor Glauco havia interrompido a aula para dar um informe aos alunos]*

*Professora: ahh... isso é por que o professor Glauco é bonito?!*

*Muitas alunas: Sim [muitos risos]*

*Professora: Deixa eu contar algo sobre isso. Alguém leu pra mim essa semana que os alunos aprendem mais quando o professor é bonito!!*

*[muitos risos, e lembram que estão sendo gravados]*

*Edna: Professora!! Não vai colocar isso dos professores em sua pesquisa!!!*

*[ eu as tranquilizo lembrando que não vou colocar identificações, e elas prosseguem]*

---

<sup>7</sup> Nome fictício.

<sup>8</sup> Nome fictício.

*Bianca: É verdade professora! Eu também li no facebook. E eu acho que é verdade, a gente fica mais centrado quando o professor é bonito.*

*Isis: A gente tinha um professor bonito no cursinho e a gente nem piscava na aula dele [risos], ninguém mexia no celular na aula dele, era atenção total!!!*

Neste trecho, as alunas demonstram perceber como os conhecimentos construídos por essas instâncias culturais atuam na sociedade em geral e também demonstram a influência desses discursos em seu comportamento e modos de vida, a ponto de se reconhecerem oferecendo um tratamento mais atencioso e cordial àquele professor a quem atribuem beleza física, deixando que isto influencie sua relação com a aprendizagem.

A respeito disso, Woodward (2000) esclarece que a perspectiva construtivista, que defende a identidade como relacional, também vincula a identidade a questões sociais e materiais nas quais a diferença é marcada simbolicamente em relação a outras identidades – isso acontece, por exemplo, quando um determinado grupo é marcado simbolicamente como inferior, seja por questões étnicas, culturais ou de qualquer outra natureza – já que essa marcação simbólica acarreta na exclusão social e material desses indivíduos. Assim, quando damos sentido às práticas e relações sociais por meio do valor simbólico, damos origem a um processo classificatório, no qual, mesmo que inconscientemente, definimos hierarquias e critérios de inclusão e exclusão que, por sua vez, se materializam nas relações sociais. Desta forma, os sistemas simbólicos produzem identidades por meio da cultura, e nos posicionam enquanto sujeitos, no interior das relações sociais. Essas posições de sujeito e todas as suas implicações sociais e materiais podem ser percebidas, de modo prático, na discussão sobre padrões de beleza e a marcação simbólica de inferioridade daqueles que não estão adequados a esse padrão.

Em outra turma, que aqui chamarei de turma Y, ao desenvolver o mesmo trabalho, enquanto discutia esse tema com os alunos no momento de reflexão, após os alunos reverem as imagens identificadas com os nomes dos países, eles demonstraram compreender que a mídia cria discursos; naquele caso específico, perceberam a mídia como um dos responsáveis pela criação de padrões de beleza. Perguntei-lhes como eles viam as pessoas que estavam adequadas ao padrão de beleza existente, bem como aquelas que não estavam<sup>9</sup>, acrescentando a essa pergunta se eles percebiam diferença de tratamento, oportunidade e aceitação entre as pessoas que estão adequadas ao padrão de beleza e aquelas que não estão. A maioria dos alunos respondeu que sim. No trecho abaixo, a aluna Cibele expõe um exemplo em que essa diferença se mostrou clara:

*Cibele: Eu conheço uma menina que ela é obesa, ela foi falar com uma amiga dela que trabalhava na loja pra pedir emprego, ela era quase a gerente de lá, ela disse que por ela não teria nenhum problema em dar o emprego pra ela, mas os donos não aceitariam porque ela era obesa.*

O exemplo citado pela aluna ilustra seu posicionamento diante da questão lançada, mas também expõe a atuação social excludente de um discurso criado e reforçado pela mídia, o qual marca simbolicamente uma pessoa como inadequada para o cargo devido à sua condição estética, sem considerar suas habilidades físicas e intelectuais necessárias à execução da atividade. Isso demonstra como o conhecimento veiculado pela mídia perfaz a identidade das pessoas e cristaliza alguns discursos, como é o caso da associação feita entre moda e um determinado padrão de beleza.

Então, podemos considerar que a ideia de beleza corporal, homogeneizada na sociedade, é uma criação discursiva que age no interior das relações sociais, influenciando a percepção

---

<sup>9</sup> How do you see people who are suitable for this pattern? And those who are not?

dos sujeitos em relação a si e em relação ao outro. Essa identidade pode ser criada e reforçada por discursos performativos presentes na mídia, como é possível perceber na fala do aluno Arthur, da turma Y, enquanto discutia com seus colegas a respeito de quem cria tais padrões:

*Acho que é a gente também, porque a TV, a mídia mostra, a gente acha bonito e quer que o outro seja igual, aí a gente acaba criando um padrão pra todos. De certa forma é isso, é a pessoa, a pessoa vê, acha legal e quer parecer com aquilo.*

Por outro lado, se os discursos performativos podem ser usados de modo eficaz para produzirem e reforçarem identidades hierarquicamente posicionadas e/ou homogêneas, eles também podem significar um ponto de ruptura das relações de poder que mantêm tais hierarquias, como também da homogeneidade. Neste sentido, como pontua Silva (2000),

a repetição pode ser interrompida. A repetição pode ser questionada e contestada. É nessa interrupção que residem as possibilidades de instauração de identidades que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes. (SILVA, 2000, p.95)

Fomentar reflexões de como os discursos constituem as identificações dos sujeitos em sala de aula pode representar pontos de ruptura e de questionamento. Com o objetivo de tornar minhas aulas de inglês em um desses espaços de questionamento de repetições, após exibir as imagens que compõem o texto 1 (sem identificação de países), indaguei aos alunos da turma X, quais critérios nós utilizamos para achar alguém bonito ou não<sup>10</sup>. O excerto abaixo transcrito expõe as reflexões realizadas por eles:

*Antony: Preconceito.*

*Professora: Por que preconceito, Antony?*

*Antony: Preconceito, seria é... a sua mentalidade do passado, o que você leva em consideração é a perspectiva das pessoas do passado, é também o que as outras pessoas consideram belo e não levam, assim, o seu lado pessoal.*

*Professora: É por isso que muda [critérios de beleza] muito de uma pessoa pra outra?*

*Antony: Não muda muito.*

*Professora: Por quê?*

*Antony: Por causa que (sic) as pessoas tendem a pensar em grupo, por exemplo, é... foi feito um estudo, que um indivíduo onde ele vive, se 15% migrarem para um pensamento os outros 85% vão migrar também.*

*Professora: Nossa! Que perigoso isso, né?!*

*Antony: Sim*

*Professora: Por que será que isso acontece?*

*Antony: Por causa que o ser humano tende a viver em grupo, sozinho ele não consegue sobreviver.*

*(...)*

*Professora: Entendi, (...). Mas, para vocês, pensar parecido é bom ou é ruim?*

*Hiago: Depende, depende do pensamento.*

*Isis: É, depende do pensamento.*

*Professora: Vocês podem dar um exemplo?*

*Hiago: Se você pensar em algo ruim, pensamento ruim vai gerar algo ruim, agora se você influencia as pessoas a fazerem o bem, tipo ser solidário, aí vai ser bom.*

*[os demais parecem concordar]*

---

<sup>10</sup> Based on which criteria do we find someone beautiful or not?

*Professora: Entendo... e aquelas coisas que as vezes não sabemos se são boas ou ruins, por exemplo, já que estamos falando sobre ideal de beleza, por exemplo, ter um padrão pra maioria concordar ou discordar é bom ou é ruim?*

*Edna: Eu acho que é ruim, porque faz todo mundo querer ser igual.*

*Pietra: É subjetivo.*

*Professora: Por que Pietra?*

*Pietra: Eu acho que cada um tem seu padrão sem se influenciar muito pelo outro.*

*Emilly: Eu acho que depende muito do ponto de vista da pessoa, a gente aqui na sala de aula até acha que é subjetivo, mas, por exemplo, as pessoas que fabricam os produtos de beleza, os cosméticos, o pessoal da estética, das cirurgias, essas coisas, eles não vão achar ruim porque se não tivesse o padrão, como é que eles iam vender o produto deles? Porque o padrão vai mostrar a siliconada, como é que eles vão vender o produto deles... a maquiagem...e tal*

*Professora: Quando o Hiago falou, eu pensei nisso aí que você falou, Emilly; e pensei também: é bom para quem está no padrão, mas para quem está fora? (...) Como é que fica a situação de uma pessoa que não está adequada a esse padrão?*

*Bianca: Uma tristeza só!*

*Professora: Verdade! Como será que essas pessoas se sentem?*

*Bianca: Inferior*

*(...)*

*Isis: Professora, eu acho que isso é culpa do capitalismo, né? O padrão de beleza é muito pelas pessoas que tão na mídia.*

*Edna: É..., a beleza tá muito comercial hoje em dia, né?*

Considero esse trecho da aula como uma interrupção da repetição (SILVA, 2000 op. cit.), na medida em que os alunos refletiram sobre os efeitos da aceitação dos discursos repetidos em grupos sociais, bem como sobre os efeitos do pensamento hegemônico sobre as identidades dos sujeitos e suas consequências socioemocionais. Considero-o como uma interrupção também porque proporcionou aos alunos um momento de construção coletiva das suas respostas, no qual puderam exercitar sua capacidade de ouvir o outro e de permitirem deslocamentos em relação às suas respostas iniciais sobre a satisfação com sua forma corporal que ecoavam discursos cristalizados na sociedade. Suas colocações me levam a crer que eles compreenderam um ciclo discursivo gerador de identidades reproduzidas na sociedade; uma compreensão que pode levá-los a questionar e romper os mecanismos de poder que agem na criação dessas identidades.

Para Hall (2011), a identidade é definida historicamente e mediada nas relações de poder que atravessam os discursos. Então, para pensarmos na identidade do sujeito pós-moderno, é necessário considerar as mudanças que estão transformando as sociedades nos dois últimos séculos. Hall (2011) pontua, ainda, que essas mudanças têm “fragmentado as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (p.9). Este autor acrescenta que na mesma proporção em que os sistemas de significação e representação se multiplicam, somos expostos a uma multiplicidade de identidades possíveis com as quais podemos nos identificar simultânea e temporariamente.

Com base nessas considerações, entendo que, na pós-modernidade, o processo de projeção das nossas identidades culturais tornou-se provisório e variável; o sujeito é, agora, fragmentado, não tendo uma identidade fixa, mas várias identidades cambiantes que são formadas e transformadas continuamente nas relações de representação e interpelação no interior dos sistemas culturais pelos quais transitamos, podendo, um sujeito, assumir identidades diferentes e até mesmo contraditórias em diferentes momentos.

A diferença inscrita nessa discussão tem um papel importante nas práticas educativas, que difere da concepção de multiculturalismo e diversidade observáveis no discurso escolar.

A grande diferença reside no fato de o multiculturalismo apoiar-se nos princípios da tolerância e do respeito com a diversidade, que, por sua vez, tem base em mitos de origem nacional, que colocam as culturas das nações dominantes como superiores e tratam as culturas das nações dominadas como folclóricas ou exóticas; assim, “a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas” (SILVA, 2000, p.73), e, por essa razão, a diversidade limita-se ao reconhecimento da existência da diferença.

Nas práticas pedagógicas, essa concepção se materializa em trabalhos alusivos a datas comemorativas e em temas transversais como forma de celebração e reconhecimento da diversidade cultural. Por serem práticas cuja concepção de identidade é estática, passiva e conformista, não problematizam as relações que sustentam essa diversidade e acabam por manter e reafirmar as posições de sujeito já hierarquizadas nas relações sociais. De outro modo, as teorias culturais e sociais contemporâneas concebem a diferença e a identidade como produção social em um processo dinâmico de criação e recriação constantes, e não como elementos passivos da cultura ou da natureza.

Estudiosos da identidade, como Silva (2000), argumentam em favor de uma pedagogia da diferença, na qual a identidade e a diferença sejam tratadas como questões políticas, e as práticas pedagógicas sejam direcionadas a discutir e questionar os processos de sua produção e fixação na sociedade, bem como o poder ao qual estão associadas. Este autor ressalta por que questões como essas são importantes para a formação dos sujeitos, e como elas se relacionam com questões pedagógicas:

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. (...) o problema é que esse “outro”, numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente. (SILVA, 2000, p.97)

Esse parece ser o grande desafio educacional para a contemporaneidade: uma postura curricular que articule criticamente saberes escolares ao conhecimento das culturas de massa, a questões de identidade e diferença, a questões sociais, econômicas, culturais e ideológicas, buscando ensinar os alunos a lidarem com as diferenças que permeiam essas áreas de suas existências (DUBOC, 2015; SILVA, 2000; SILVA, 2010; MENEZES DE SOUZA, 2011). Essa articulação é premente uma vez que, apesar de vivermos numa sociedade atravessada pela diferença, cujas identidades são cada vez mais difusas e híbridas, episódios de intolerância e incapacidade para negociar discursos e diferenças são amplamente observáveis nas relações sociais, mesmo, e, sobretudo, naquelas mantidas através de espaços virtuais, como é o caso das redes sociais, onde os sujeitos se sentem mais à vontade para expor seus posicionamentos com tom de imposição e superioridade como se lançassem mão de argumentos irrefutáveis. Como consequência dessa intolerância, polaridades são alimentadas e os sujeitos se fecham em grupos de identificação, perdendo assim a riqueza da convivência e aprendizagem com o outro transformando os encontros inevitáveis, aos quais Silva (2000) se refere, em momentos de opressão, dos quais a escola é exemplo.

Nessa mesma direção, teóricos do *New London Group* advertem que “o papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia de pluralismo que forneça acesso sem que as

peças tenham que apagar ou deixar para traz as diferentes subjetividades”<sup>11</sup> (THE NEW LONDON GROUP, 2005, p. 18, tradução minha). Apreendo dessa declaração que as práticas pedagógicas precisam estimular uma legitimação dos variados discursos que questione e negocie relações de poder estabelecidas e naturalizadas; todavia, essa legitimação não precisa ter sua base em polaridades e identidades estáveis. Ao invés disso, precisa ser exercitada no conhecimento de si e do outro, em posicionamentos éticos, em uma convivência respeitosa que problematize a diferença não a considerando como um desvio a ser corrigido ou deletado, mas como uma potencialidade enriquecedora das identidades, em um tipo de convivência da qual não se sai igual, mas, cada vez mais, diferente, híbrido e portador de uma riqueza interessante e incessante.

Para isso,

a criação de um ambiente de confiança, que disponibilize o outro como diferente e não como um modelo que impede a minha presença no mundo é fundamental para o processo de construção da pergunta, fundamental para a construção do conhecimento escolar. Assim, o processo criativo do aluno, em qualquer idade, exige uma relação com o outro, e do respeito ao seu universo cultural (...) (SILVA;SILVA, 2016, p.140)

Esses autores apontam para a importância de um ambiente de aprendizagem que, por ser centrado na construção da pergunta e não na busca da resposta correta, representa um encontro inevitável (SILVA, 2000) que estimula a criatividade discente ao mesmo tempo em que evidencia e legitima os diferentes discursos e culturas.

### 2.1.2. Pós-modernidade, sujeito e aprendizagem

O conceito de pós-modernidade adotado neste trabalho tem sua base na perspectiva de Bhabha (2007). Apesar de reconhecer seu controverso deslizamento, o autor emprega o termo para designar as marcas existenciais da contemporaneidade, esclarecendo que o prefixo *pós*, no uso corrente do termo *pós-modernidade*, não está relacionado à ideia de sequencialidade [depois, como em pós-feminismo] ou de polaridade [anti, como em pós-colonialidade]. Em suas palavras,

esses termos que gesticulam insistentemente para o além, só incorporam sua energia inquieta e revisionária se transformarem o presente em um local expandido e ex-cêntrico de experiência e empoderamento (Bhabha, 2007, p.6, tradução minha)<sup>12</sup>.

Neste sentido, o termo pós-modernidade faz alusão a um tempo-lugar de fronteiras enunciativas no qual as grandes narrativas são rompidas em um tempo-lugar intersticial entre identidades fixas, que abre espaço para a diferença, contestação e negociação de discursos e hierarquias sem as polaridades típicas das identidades modernas. A pós-modernidade, então, é marcada pelo dinamismo e pela aceleração do fluxo global de pessoas, produtos, ideias e informações. Assemelha-se ao que Bauman (2007) chama de *modernidade líquida*.

---

<sup>11</sup> “The role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provide access without people having to erase or leave behind different subjectivities”

<sup>12</sup> “These terms that insistently gesture to the beyond, only embody its restless and revisionary energy if they transform the present into an expanded and ex-centric site of experience and empowerment.”

O avanço e a disseminação global das tecnologias de informação e comunicação associados à rápida locomoção física permitida pelos meios de transporte e à abertura do mercado global ao capitalismo têm operado mudanças profundas no estilo de vida das pessoas e alterado suas subjetividades. Edwards e Usher (2008) descrevem o fenômeno da globalização como “processos e práticas que produzem resultados globalizados” (p.11, tradução minha)<sup>13</sup>. Assim, podemos considerar que a interconexão e interdependência em nível planetário, que comprime espaço e tempo afetando os mais variados aspectos da existência humana, são causas, e, ao mesmo tempo, consequências da globalização.

Woodward (2000) considera que a interação econômica e cultural decorrente da globalização pode alterar os padrões de produção e consumo, construindo identidades novas e globalizadas com tendências homogeneizantes. Neste sentido, Hall (2011) pontua que o fluxo cultural e o consumismo (seja como realidade ou sonho), em função da globalização, torna possível a existência de identidades compartilhadas, que decorrem do compartilhamento de bens, serviços e ideias por pessoas diferentes em variadas partes do mundo, como é o caso do discurso acerca dos padrões de beleza, assunto tratado na sala de aula com os alunos sujeitos da investigação de que trata este trabalho. Isso cria novas formas de identificação, que vão muito além da cultura nacional; nesse processo “as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicas” (HALL, 2011, p.75), dando uma ideia de homogeneização.

Em contrapartida, o autor esclarece ainda que “há, juntamente com o impacto do global, um novo interesse pelo local” (HALL, 2011, p.77), e, nesse caso, local deve ser entendido não como formas antigas puramente enraizadas em tradições e com fronteiras bem delineadas, mas considerando o fato de que questões globais podem tomar formas locais (EDWARDS e USHER, 2008). Assim, mesmo essas identidades locais são produzidas dentro da lógica da globalização, e não simplesmente como uma forma de resistência a ela.

Segundo Woodward (2000), outro fator que está associado à globalização é a aceleração das migrações, sobretudo das migrações internacionais – movidas por necessidades econômicas de acesso ao mercado de trabalho, que são características da desigualdade de desenvolvimento entre estados, regiões, países e até mesmo continentes; a autora salienta que “a migração tem impactos tanto sobre o país de origem quanto sobre o país de destino” (p.21), uma vez que o convívio com uma cultura diferente, seja a cultura do novo lugar, ou a cultura do novo habitante, produz alterações nas identidades dos sujeitos na medida em que evidencia novas possibilidades de lidar com o mundo. Neste mesmo sentido, Bhabha (2007) pontua que “a demografia do novo internacionalismo é a história da migração pós-colonial, as narrativas da diáspora política e cultural” (p.6-7, tradução minha)<sup>14</sup>. Isso implica a consideração de que as identidades construídas nesse processo migratório são desestabilizadas e híbridas.

Na verdade, o hibridismo não está relacionado apenas às migrações e às identidades nacionais, mas também a uma dinâmica nos diferentes territórios da identidade provocada pela interconexão e convivência [real ou virtual] com diferentes identidades culturais, desestabilizando a ideia de fixidez e unidade das teorias essencialistas, bem como a perspectiva da dualidade simplória entre o ‘nós’ e ‘eles’ para gerar um novo espaço enunciativo, ao que Bhabha (2007) define como terceiro espaço, no qual esses dois elementos [‘nós’ e ‘eles’] são mobilizados pelos discursos que os interpelam. A identidade resultante dessa mobilização não é mais integralmente uma [hegemônica] nem outra [contra-hegemônica], mas uma nova, gerada a partir da negociação de discursos, e, consequentemente, negociação de poder.

---

<sup>13</sup> “globalisation refers to processes and practices that result in globalized outcomes.”

<sup>14</sup> “the demography of the new internationalism is the history of postcolonial migration, the narratives of cultural diaspora”

Hall (2011) descreve essas identidades híbridas a partir do termo *tradução*. Para este autor,

[as pessoas] são o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas” (...) elas estão irrevogavelmente traduzidas (...) são o produto das novas diásporas criadas pelas migrações pós-coloniais. (HALL, 2011, p.89, ênfase no original)

Sendo assim, a hibridização da identidade, seja por migração ou por negociação de discursos em decorrência da interconexão global, ganha contornos complexos e deslocados que representam a própria constituição da sociedade pós-moderna.

Como desdobramentos dos processos de globalização, podemos destacar que as distâncias parecem mais curtas: é possível comunicar-se com outras pessoas em qualquer parte do mundo por meio de mensagens instantâneas em áudio e vídeo transmitidas via *internet*; podemos nos locomover fisicamente para longas distâncias em pouco espaço de tempo – o mundo parece mesmo ter encolhido. Além disso, as notícias circulam por todo o globo simultaneamente aos acontecimentos e as consequências de tais acontecimentos têm influência sobre a vida de pessoas em lugares distintos. Não obstante, essa interconexão promove também uma interdependência, de modo que as nações não consigam, sozinhas, resolver seus problemas, já que estes são afetados por ações realizadas em outras partes do globo (MATTOS, 2015).

Para Bauman (2007), as relações mundiais são tão interconectadas que “o bem-estar de um lugar, qualquer que seja, nunca é inocente em relação à miséria do outro” (p. 12). Da mesma forma, a consciência que as pessoas têm dessa conexão – seja ela econômica, cultural e/ou ecológica – faz com que os sujeitos tenham uma compreensão holística de como seus atos e escolhas afetam outras pessoas tanto em nível local, quanto global.

De acordo com Mattos (2015), a educação é também fortemente influenciada pela globalização. O contato intenso com outras culturas, frequentemente mediado pelas tecnologias de informação e comunicação, expande o número de informações a que os sujeitos têm acesso, abrindo um universo cultural diante deles, mesmo aqueles que residem em localidades mais remotas. Edwards e Usher (2008) acrescentam que todo esse processo de globalização e a existência de espaços anteriormente inexistentes, como o ciberespaço, remodelam as subjetividades de modo intenso e afetam a pedagogia, as identidades dos aprendizes e também suas identidades enquanto aprendizes. Isso implica que não só as necessidades de aprendizagem desses sujeitos foram afetadas, mas também a maneira como eles aprendem.

Neste sentido, a internet assume um caráter não apenas instrumental, como uma ferramenta eficiente de comunicação. Para além do caráter instrumental, ela precisa ser encarada como um espaço construído social e culturalmente, no qual são geradas novas formas de interação, identidades reformuladas e crioulas<sup>15</sup> e, conseqüentemente, novas relações de poder. Essa conectividade e o fluxo de informação que permeia todos os domínios da existência pós-moderna precisam permear também as práticas pedagógicas explorando o caráter social da aprendizagem. Para esses autores,

os espaços pedagógicos da instituição educacional não podem mais estar isolados daqueles do lar, da rua e do trabalho, etc. Cada um desses abarca uma variedade de

---

<sup>15</sup> Neste texto, a palavra crioulo refere-se àquele que é descendente de estrangeiros nascidos fora do país de origem de seus ascendentes, logo uma identidade crioula refere-se à mistura de influências das duas culturas nacionais.

pedagogias através das quais as pessoas aprendem a ser e a tornar-se de maneiras específicas. (EDWARDS e USHER, 2008, p76, tradução minha)<sup>16</sup>.

Esta perspectiva dialoga com Silva (2010) quando adverte sobre a quase inexistência de fronteiras entre os conhecimentos produzidos no cotidiano, pela cultura de massa e o conhecimento escolar, já tratado neste texto. Isso reconfigura o papel do professor, que deixa de ser o transmissor do conteúdo para ser aquele que ensina aos alunos “como buscar conhecimentos diferentes, como avaliar a relevância desses conhecimentos diferentes para seus interesses, as suas necessidades” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.289); também reconfigura o papel da escola, antes encarado como legitimador do conhecimento e como único local legitimado para promover o conhecimento.

Durante esta pesquisa, busquei, conforme pontua Menezes de Souza (2011), estimular os alunos a avaliarem a relevância dos discursos presentes nas diversas instâncias culturais para seus interesses e necessidades. Isso pode ser percebido no excerto transcrito na seção 2.2.1 deste capítulo, quando o aluno Antony menciona um estudo que relata a tendência de pessoas a pensarem de modo semelhante em um determinado grupo; nessa mesma conversa, questiono se pensar parecido é bom ou ruim. Dessa forma, busco estimulá-los a refletirem sobre as consequências práticas dessa construção de pensamento coletivo a respeito do padrão de beleza, levando a aluna Emilly à seguinte reflexão:

*Emilly: Eu acho que depende muito do ponto de vista da pessoa, a gente aqui na sala de aula até acha que [beleza] é subjetivo, mas, por exemplo, as pessoas que fabricam os produtos de beleza, os cosméticos, o pessoal da estética, das cirurgias, essas coisas, eles não vão achar ruim porque se não tivesse o padrão, como é que eles iam vender o produto deles?*

Assim sendo, a escola precisa dar lugar a uma rede de elementos e sujeitos complexamente combinados – que envolve outros sujeitos como familiares e demais profissionais do ambiente escolar, outros conhecimentos produzidos em diferentes contextos, bem como outras mídias e artefatos (EDWARDS e USHER, 2008) – que ajudem os aprendizes não apenas a acessarem como também a usarem criticamente as informações disponíveis transformando-as em conhecimentos aplicáveis em suas múltiplas relações com o mundo. Para que isso aconteça, conforme pontua Zacchi (2014), novas epistemologias e metodologias são necessárias para que alunos, professores e demais agentes educativos, estejam preparados como sujeitos híbridos e flexíveis para lidar com os contextos multifacetados e instáveis da pós-modernidade.

## **2.2 O ensino de LI na educação formal**

A despeito das demandas educacionais já elencadas e discutidas na seção anterior, as práticas de ensino-aprendizagem de LI em contexto de educação formal no Brasil ainda sofrem influências de teorias tradicionais; de modo geral, têm demonstrado caminhar numa direção que contribui para que o ensino de LI na educação básica (seja pública ou particular) goze de má reputação quanto à sua eficiência. As dificuldades vivenciadas são inúmeras e frequentemente discutidas por estudiosos da área (ver LIMA, 2011; SILVA, 2012a e 2015; MENEZES DE SOUZA e MONTE MÓR, 2014; DUBOC, 2015), que mencionam dificuldades estruturais [carga horária reduzida, turmas numerosas], problemas quanto à

---

<sup>16</sup> “the pedagogic spaces of the educational institution cannot any longer be isolated from those of the home, the street and the workplace, etc. Each encompasses a range of pedagogies through which people learn to be and become in specific ways.”

formação dos professores [qualidade dos cursos de letras, professores formados em outras áreas que lecionam LI como complemento de carga-horária], questões teórico-metodológicas e curriculares [estruturas gramaticais descontextualizadas e repetidas ao longo das séries, conteúdos descontextualizados, ensino de habilidades com caráter instrumental] e até de questões éticas [carnavalização do ensino], que corroboram o quadro de insatisfação com o ensino de LI na educação básica e evidenciam a necessidade de reformulações.

Diante das questões já discutidas neste capítulo, apreendo que pensar no processo de ensino-aprendizagem de língua, sobretudo de LI é, inevitavelmente, pensar na construção social, linguística e cultural do sujeito. É uma construção que parte do princípio de que esses três eixos constituintes de sua identidade estão em constante mutação, num estado de fluxo que acompanha a vida do ser humano. Rajagopalan (2008, p. 59) comenta que “volatilidade e instabilidade tornaram-se as marcas registradas das identidades no mundo pós-moderno”. São marcas deixadas também pelo avanço das tecnologias que alteram as formas de interação entre o indivíduo e o mundo, influenciam seus estilos de vida, seus valores, modos de pensar e aprender; aproximam povos e geram demandas de inserção e interação entre os sujeitos.

Neste contexto de sujeitos inseridos em um mundo globalizado e de computação ubíqua, toda a sociedade faz uso das tecnologias no seu cotidiano – até mesmo aqueles que não têm acesso direto a um computador, mas têm suas vidas, seu jeito de ser e de estar no mundo alterados pela tecnologia. Em um contexto assim delineado, urge a necessidade de um ensino de LI que supra as necessidades comunicativas e contextuais desses sujeitos e que contribua para sua formação como cidadão crítico e como profissional qualificado e apto para atender às diversas demandas que surgirão em decorrência de seu exercício social e profissional.

De acordo com Jordão e Fogaça (2007), o aprendizado de uma língua estrangeira pode levar o aluno a tornar-se mais consciente da diversidade que constitui o mundo no sentido de que ensinar e aprender línguas significa ter a possibilidade de ampliar percepções de mundo, de se posicionar criticamente em relação a si e em relação ao outro, contribuindo para o desenvolvimento de senso de heterogeneidade, na medida em que as relações com pessoas de culturas, formação e hábitos diferentes se estreitam e se tornam cada vez mais frequentes, sejam essas relações de forma presencial ou via internet, estando fisicamente próximas ou do outro lado do mundo.

Assim, parece-me importante para os objetivos desta pesquisa dispensar mais atenção para a problematização de questões que se relacionam mais diretamente com as necessidades de aprendizagem já discutidas neste capítulo, uma vez que é a nova ordem global, com toda a sua complexidade, que traz consigo novas demandas para a educação. Conforme adverte Silva (2015),

se o perfil do público a que serve a escola mudou, vai ser apropriado transformar também a escola e o papel da educação formal; não somente trocar de ferramenta para realizar as mesmas práticas, mas reformular a pedagogia e as relações que se estabelecem nesse ato social chamado aula. (p. 139)

Considerando as constantes transformações na comunicação, na linguagem, nas formas de interação, nas vivências pessoais, sociais e profissionais que afetam as necessidades de aprendizagem dos sujeitos contemporâneos, as OCEM-LE (BRASIL, 2006) trazem reflexões teóricas, pedagógicas e educacionais que pretendem exercitar e expandir o pensamento sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira para lidar com os conflitos inerentes a esse processo e para a construção de visão de mundo, coadunando-se com os princípios de formação integral e educação integrada explicitados nesta pesquisa (CIAVATTA, 2005; BRASIL, 2013).

Um aspecto importante discutido nas OCEM-LE diz respeito ao papel do ensino das línguas estrangeiras na educação formal [neste trabalho está relacionado ao ensino de língua inglesa] e sua contribuição para a formação humana, democratização dos conhecimentos e inclusão social. As OCEM-LE indicam que o fracasso frequentemente atribuído à educação formal, deve-se, também, a uma determinada confusão no reconhecimento do que seja o objetivo do ensino de LE e a priorização do conhecimento linguístico em detrimento de outros conhecimentos, como educacional e cultural. Assim, esclarecem que

com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. (BRASIL, 2006, p. 90).

Dessa forma, esse documento esclarece que os objetivos do ensino de LE na educação formal diferem dos objetivos dos cursos de idiomas, e que a contribuição da aprendizagem de uma língua estrangeira está para além da instrumentação linguística. Por essa razão, as OCEM-LE orientam que os conhecimentos linguísticos sejam trabalhados com vistas ao desenvolvimento de habilidades comunicativas, balizadas em princípios dos letramentos críticos, e contextualizadas nas questões locais e globais que permeiam as práticas sociais nas quais os alunos se envolvem fora do ambiente escolar, e que, por essa razão, são relevantes para eles. As habilidades comunicativas às quais as OCEM-LE se referem não estão limitadas ao desenvolvimento de *listening*, *speaking*, *reading* e *writing* apenas, já que estas não são as únicas habilidades requeridas para participação e agência nas interações sociais.

Ferraz (2015) aponta que as imagens, assim como outras modalidades semióticas, são textos atravessados por discursos que “podem ser interpretadas ao mesmo tempo em que podem gerar interpretações, controlar massas, alienar, educar” (p. 258). Outros pesquisadores dos letramentos críticos (SILVA, 2012a, 2015; DUBOC, 2015; FERRAZ, 2015) advertem que, ao manter práticas pedagógicas grafocêntricas de leitura instrumental para constatação de informações nos textos, a escola pode estar perdendo a oportunidade de trabalhar outros letramentos para que os aprendizes desenvolvam habilidade de ler criticamente os textos multimodais que envolvem, além da linguagem escrita, sons, imagens, vídeos, *emoticons*, *gifs*, muito presentes em seu cotidiano fora da escola.

Trabalhar com essa linguagem multimodulada, que muitas vezes representa os interesses e referências dessa nova geração, favorece a contextualização tal como é sugerida pelas OCEM-LE, na medida em que traz para dentro da sala de aula textos que permeiam a realidade sociocultural dos alunos permitindo-lhes apropriarem-se da língua ao mesmo tempo em que refletem criticamente questões ligadas à sua existência e à sua relação com o mundo (TAGATA, 2015). Além disso, dar esse enfoque crítico aos textos permite ao aluno expandir a leitura para além da constatação de informações e intenções do autor para focalizar em aspectos éticos, estéticos, expressões de subjetividades e relações de poder. Isso pode favorecer a expansão do repertório identitário do aluno em termos de construção de novos conhecimentos (MATTOS, 2015; BARRETO, 2009) e desenvolvimento da crítica.

Com o propósito de ir além da constatação de informações no texto, após a visualização das imagens produzidas pela pesquisa sobre ideais de beleza no mundo, perguntei aos alunos quais interesses os pesquisadores tinham nesses padrões de beleza. O aluno Enzo faz uma leitura para além do texto escrito:

*Enzo: Dineiro.*

*Teacher: De que modo?*

*Enzo: É o trabalho deles, eles sabendo qual é o padrão de beleza, sabem o tipo de cirurgia que o pessoal vai querer fazer.*

Além do exposto, propor atividades pedagógicas a partir de textos multimodais sobre temas que fazem parte das práticas sociais dos sujeitos envolvidos na aula pode contribuir também para construção de conhecimento estrutural tanto em língua materna, quanto em LI no sentido de que a negociação de discursos também produz a negociação de estruturas linguísticas (SILVA, 2012a) inscritas na diversidade presente na sala de aula. Além disso, as estratégias de construção de conhecimento linguístico em LI podem fazer mais sentido para os alunos, e por isso, ser mais significativas quando contextualizadas nas discussões em que eles estejam engajados e produzindo sentidos como coenunciadores, conforme busquei empreender na aplicação desta pesquisa.

Assim, é importante considerar que o emprego dos princípios pedagógicos dos letramentos críticos não pressupõe o abandono de outras estratégias de ensino-aprendizagem tampouco o abandono do ensino estrutural, mas orienta as práticas de ensino linguístico para objetivos educacionais de formação integral conforme sugeridos nas OCEM-LE e no Documento Base. Por essa razão, em momentos oportunos e distintos da sequência didática que propus, foram desenvolvidas práticas de leitura de texto escrito, estudo de vocabulário, gramática e produção escrita contextualizadas no tema estudado e nas discussões realizadas em sala.

Conduzidas com esses objetivos, as atividades de ensino de LI que objetivem a formação crítica para o desenvolvimento de senso de cidadania podem, por exemplo, estimular a construção de sentidos a partir de informações que estão presentes no texto e, através de determinadas inferências a partir dessas informações, ampliar a percepção do leitor no sentido de perceber o que não está no texto, que vozes foram silenciadas, bem como o porquê de determinadas escolhas do autor entre o que está presente ou ausente no texto, e, gradativamente, promover a compreensão e a reflexão sobre o lugar que ele [o leitor] ocupa na sociedade, se está incluído ou excluído do processo social e cultural que analisa em determinada prática comunicativa, possibilitando o conhecimento de si, de seu papel na sociedade e assim o desenvolvimento do senso de cidadania.

Para tanto, as atividades podem ser conduzidas por meio de questionamentos que incentivem a exposição de sentidos, visões e leituras diferentes, buscando levar os alunos a refletirem o porquê de essas leituras serem diferentes, e a identificarem quais identidades e interesses estão ali representados. Para Duboc (2015), práticas pedagógicas assim direcionadas incluem a heterogeneidade, problematizando a diferença e não apenas a expõem como algo atípico ou exótico. Além disso, conforme advertem Silva e Silva (2016),

a educação que privilegia as respostas, em detrimento da construção da pergunta, funda-se nesses princípios de interdição da singularidade, (...) tornando-se um obstáculo para o exercício da criatividade. Sem espaço para criação, a formação crítica e cidadã corre o risco de fragmentação, e a educação escolar pode se restringir à mera técnica. (SILVA; SILVA, 2016, p.138, 139)

Considerando essas perspectivas, entendo que buscar as intenções do autor do texto nas atividades de leitura pode não ser suficiente para as necessidades de aprendizagem do sujeito pós-moderno. Parece-me importante tornar a sala de aula em um ambiente propício à criatividade que, por meio de perguntas, ajudem a refletir e a produzir sentidos sobre os discursos circulantes nesses textos e na sociedade, questionem a quais interesses servem tais discursos e quais relações de poder se estabelecem nessas leituras, levem em conta diferentes perspectivas na busca de ampliar o repertório identitário dos sujeitos e de tornar a convivência com a diversidade pacífica e respeitosa, e, por fim, estimulem a compreensão dessa diversidade como espaço produtivo e criativo extremamente importante para a vida em sociedade.

### 3 CAPÍTULO 3

#### NOVOS LETRAMENTOS PARA NOVAS NECESSIDADES

##### 3.1 Letramentos – conceitos e discussões

Durante muito tempo, concebeu-se o envolvimento em situações comunicativas que envolvem a língua escrita como mera codificação [escrita alfabética] e decodificação [leitura] de códigos linguísticos desvinculados de seu contexto de uso e de seus usuários. Jordão (2015) nos explica que concepções como esta, baseadas no estruturalismo linguístico, têm norteado práticas de ensino descontextualizadas e a partir de regras gramaticais, por conceberem a língua como um conjunto de estruturas linguísticas cuja função primordial é a transmissão de ideias construídas na mente do ser humano. Ainda nesta concepção, a realidade ou as verdades existem independentes da língua; aos sujeitos cabe a tarefa de perceber a realidade e transmiti-la através de um código comum, ou seja, a língua.

De acordo com Soares (2009), pode ser considerado como alfabetização, o estado de saber utilizar a tecnologia da escrita para codificar e a habilidade para decodificá-la, sem necessariamente viver em estado ou condição de quem sabe ler e escrever, ou seja, sem fazer uso da leitura e da escrita para atender às demandas sociais que envolvem essas habilidades. Assim, a alfabetização se diferencia da perspectiva de letramento, cujo termo tem sua origem no inglês *literacy*. A concepção de letramento e sua distinção da alfabetização são evidenciadas por essa autora da seguinte maneira:

(...) adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos (...) O "estado" ou a "condição" que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*. (SOARES, 2009, p.18, grifos no original)

O letramento, então, não pode ser reduzido à codificação e interpretação de códigos linguísticos, visto que suas consequências envolvem aspectos mais amplos da vida dos sujeitos, bem como outras modalidades semióticas. Tais consequências não estão condicionadas a habilidades para ler e escrever apenas, mas ao que “as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2009, p.72, grifo no original). Dito de outra forma, são as práticas sociais, com todas as suas implicações históricas e culturais nas quais as diferentes tecnologias de construção de sentidos estão inseridas, que trazem as consequências evidenciadas por Soares (2009), e não as habilidades de ler e escrever dissociadas dessas condições e/ou de outros sistemas de representação. Dessa forma, o letramento assume uma dimensão mais subjetiva que altera as identidades dos sujeitos nos múltiplos aspectos da vida, e altera, com isso, seu modo de ser e de estar no mundo.

Ainda nesta mesma linha de pensamento, Lemke (1998) define letramento como “um conjunto de competências culturais para construir significados socialmente reconhecíveis pelo

uso de tecnologias materiais específicas”<sup>17</sup> (p. 283, tradução minha). Esta definição amplia a noção de letramento para além da tecnologia da escrita, visto que mesmo as sociedades ágrafas possuem complexos sistemas de representação e consequentemente letramentos; além disso, o autor pontua também que as sociedades consideradas grafocêntricas sofrem um movimento na direção de outros recursos semióticos dos quais o texto escrito, em si, é um mero componente. O autor esclarece ainda que para se compreender um enunciado, mesmo que neste se faça uso apenas da linguagem escrita, não é suficiente saber a língua em termos de código – a gramática e os significados das palavras. É necessário que se conheça seus contextos de uso. Menezes de Souza (2011) ratifica essa ideia exemplificando que saber o alfabeto não é suficiente para ler um contrato e compreender tudo na língua materna; essas são evidências do caráter social e situado do letramento.

Muitas vezes, o termo letramento pode parecer análogo a diversas abordagens pedagógicas que parecem semelhantes, mas que têm sua base em concepções históricas e filosóficas distintas, especialmente quando esse termo está associado à crítica. Dentre as concepções de letramento, faz-se pertinente a esta pesquisa revisitar brevemente os pressupostos teóricos da pedagogia crítica e dos letramentos críticos, a fim de compreendermos as distinções existentes entre ambas as abordagens, bem como explicitar quais desses princípios norteiam este trabalho de pesquisa. Antecipo ao leitor, no entanto, que essa última abordagem é o objeto de estudo deste trabalho, referido aqui como: novos letramentos, letramentos críticos e multiletramentos, uma vez que essas teorias preconizam que o ensino de língua seja um espaço [ideológico] de construção crítica de sentidos para o conhecimento de si, do outro, e para o desenvolvimento de cidadania, coadunando-se com os objetivos de formação integral desta pesquisa.

### **3.1.1. Pedagogia Crítica:**

A pedagogia crítica tem sua base em teorias modernas, influenciadas pelo Marxismo, e nasce como resposta crítica às teorias tradicionais que reproduzem os ideais capitalistas e neoliberais na educação. Segundo Giroux (1997), um de seus expoentes,

a teoria educacional crítica determinou-se a desvelar como a dominação e a opressão são produzidas dentro dos diversos mecanismos de escolarização. (...) Sendo assim, sua principal tarefa política e ideológica é desvelar como as escolas reproduzem a lógica do capital através das formas materiais e ideológicas de privilégios e dominação que estruturam as vidas de estudantes (GIROUX, 1997, p. 25)

Assim, essa pedagogia busca uma educação libertadora com vistas a emancipar o aluno de seu lugar de oprimido e levá-lo a combater, por meio do discurso de resistência autorizado na escola, a cultura dominante. Paulo Freire, reconhecido mundialmente por ser um precursor da pedagogia crítica, preconiza que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1997, p.11). Concepções como esta exerceram e ainda exercem influência nas teorias de leitura e letramento em todo o mundo.

Segundo Jordão (2013), esta pedagogia se insere no contexto educacional ainda com base no estruturalismo linguístico e sua concepção de língua como um código de representação da realidade. A realidade, por sua vez, existe independente do sujeito, e por isso mesmo, constitui-se a mesma para todos (JORDÃO, 2006). Os autores Cervetti, Pardales e Damico (2001) esclarecem que esta concepção de realidade ancora-se na crença empirista de

---

<sup>17</sup> “a set of cultural competences for making socially recognizable meanings by the use of a particular material technologies”

que o mundo pode ser experimentado e conhecido através dos sentidos e, por essa razão, acreditam que o sentido correto do texto pode ser apreendido por meio da decodificação.

Nesta perspectiva, a língua serve como instrumento de transmissão de ideias ao mesmo tempo em que se apresenta a serviço das ideologias dos sujeitos comunicantes, não de forma neutra, mas como um instrumento ideológico utilizado de modo estratégico para transmitir suas ideias de modo velado, a fim de que o conhecimento produzido pelas classes dominantes [considerado mais complexo e mais sofisticado] permaneça restrito a ela (JORDÃO, 2013). No caso de textos escritos, por exemplo, a língua funciona como um código a serviço das ideologias do autor do texto; sendo assim, as práticas de leitura constituem-se na busca dos significados, como se eles estivessem lá, prontos para serem interpretados, e então, por meio das respostas corretas, desvendadas tais ideologias.

Uma das implicações de se conceber a língua enquanto um sistema neutro e transparente de representação do mundo é que a concepção de realidade de um determinado sujeito depende de seu ângulo de visão: quanto menos detalhes são conhecidos, mais limitado o ponto de vista sobre esta realidade, mais limitada será sua interpretação dela e, portanto essa interpretação terá menor relação com a suposta verdade. Note-se que concepções de realidade e verdade são rígidas, sinônimas e naturalizadas, sem nenhuma relação contextual com quem a lê e/ou a observa. Por essa razão, o desenvolvimento de letramento, sob esta perspectiva, busca preparar o aluno para a compreensão de sentidos predeterminados no texto, mas que estão ocultos a um olhar não habilidoso e acrítico, formando um leitor que pode ser considerado como passivo consumidor da linguagem.

Para Silva (2013), as “teorias críticas ainda concebem o homem como estável, centrado e com características absolutas” (p. 31). Essas características pressupõem uma essência a ser preservada e/ou resgatada (SILVA, 2010) e apesar de avançar em questões de ideologia e poder, correm o risco de direcionar os sujeitos para uma visão polarizada que não dá conta da dinâmica social tão diversa que constitui os sujeitos contemporâneos.

### **3.1.2. Letramento Crítico:**

O letramento crítico é uma abordagem pedagógica com base em teorias pós-modernas e pós-críticas que considera a perspectiva de língua como opaca e preconiza um ensino de língua que vai além da construção de conhecimento linguístico dissociado das relações sociais, ideológicas e, portanto, relações de poder que envolvem os discursos nas interações sociais.

Devido a essa opacidade da língua, o letramento crítico parte do entendimento de que não há necessariamente a correspondência direta entre os sentidos produzidos no momento da produção de um determinado enunciado [oral, escrito ou imagético] e aqueles produzidos no momento da recepção desse enunciado pelo leitor/receptor (TAVARES; STELLA, 2014). Esta não correspondência deve-se às diferenças de contexto entre ambos os interlocutores e à não-passividade do receptor perante o enunciado. Parte-se do princípio de que os significados são atribuídos no momento da leitura (JORDÃO, 2013), não são inerentes ao texto e nem ao seu autor, mas constroem-se na interação entre texto/leitor/contexto como parte de um processo de reflexão e construção de sentidos a partir do que se lê e de quem lê para representar, através da linguagem, seus entendimentos da realidade. Desta forma não existe apenas uma leitura possível, mas leituras, no plural, que são possibilitadas e/ou limitadas pelas condições de produção. Nas palavras de Barreto (2009),

é indispensável considerar como dizemos as coisas, que essas coisas fazem sentido dentro do contexto em que são enunciadas e, ainda, saber que elas podem remeter a

diversos outros sentidos em diferentes condições de produção, incluindo os lugares de onde são vistas, ditas, lidas, pensadas. (p. 99)

Durante a execução desta pesquisa, essa perspectiva de várias leituras possíveis ficou evidente em alguns momentos, dos quais destaco o excerto a seguir:

*Professora: Que outros aspectos afetam o padrão de beleza?*

*(...)*

*Emanuel: O financeiro*

*Professora: Interessante! E como o dinheiro pode influenciar no padrão de beleza?*

*Cibele: Fazer plástica, a mãe dele [Emanuel], minha sogra [risos], fez plástica!!*

*Também pode usar roupa bonita e cara que valoriza o corpo da pessoa.*

*Emanuel: Pode ir pra academia; é... e fazer plástica, ter um personal...*

*Arthur: A alimentação, acesso à prática de alguns esportes e academias.*

*Ítalo: Eu acho que não influencia muito não! Uma pessoa pobre pode malhar a hora que ela quiser! Tem academias baratas, eu conheço um monte de gente pobre que é magrinha porque faz esporte todo dia!! [com muita veemência]*

Podemos perceber que os alunos constroem suas leituras com base em suas vivências; assim, não há dentre estas respostas uma que seja correta ou incorreta, ou ainda, uma que esteja mais aproximada da realidade/verdade. Pelo contrário, reforça o princípio de que “a realidade não é dada, não tem existência independente de quem a pensa ou a experimenta (...) mas é interpretada a partir de nossa experiência dela” (JORDÃO, 2006, p. 4). Nesta perspectiva, a linguagem, concebida como discurso, é ideológica e carrega em si valores e crenças que influenciam e são influenciados nas práticas de leitura que, por sua vez, estão relacionadas a modos culturais de usar a linguagem.

As OCEM-LE (BRASIL, 2006) reiteram que, assim como outras tecnologias, os usos da linguagem variam de acordo com as especificidades das práticas sociais, mesmo que estas práticas sejam localizadas em sociedades que fazem uso da mesma língua – quando pode surgir a falsa sensação de homogeneidade –, já que tais práticas são influenciadas por fatores socioculturais tais como: idade, sexo, região de origem, classe social, além de questões contextuais e culturais dos grupos sociais pelos quais uma determinada pessoa transita. Esses fatores são formadores da identidade dos sujeitos, não numa perspectiva única e pura, mas na perspectiva híbrida das “muitas sobreposições de suas identidades e as muitas dimensões do seu ser”<sup>18</sup> descrita por Cope e Kalantzis (2005, p. 202, tradução minha). Sendo assim, a leitura e a escrita não podem ser desvinculadas de seu contexto de uso e de seus sujeitos, dadas suas implicações tanto no aspecto pessoal quanto social.

Assim sendo, tanto a linguagem quanto a cultura se manifestam como variantes locais, sócio-historicamente determinadas em contextos específicos e não como totalidades homogêneas (BRASIL, 2006). A respeito disso, Jordão (2007) esclarece que “o leitor se apoia em sua cultura para validar seus procedimentos interpretativos e para estabelecer diferentes maneiras de construir significados que sejam socialmente aceitos” (p.90). Isso implica dizer que a percepção do contexto e dos significados por parte do leitor é condicionada pelo seu próprio contexto (ZACCHI, 2014), e, mais ainda, que suas identidades são atravessadas por esses contextos.

Na perspectiva dos Letramentos Críticos, ser crítico não significa engajar-se em assuntos polêmicos (ZACCHI, 2012; JORDÃO, 2013) ou, ainda, ressaltar aspectos negativos das realidades interpretadas para impor sua leitura como a única possível, mas compreender que as leituras são condicionadas social e historicamente. Barreto (2009) esclarece que, “em

---

<sup>18</sup> “The many layer of their identity and the many dimensions of their being.”

meio aos sentidos historicamente possíveis, um tende a ser mais ‘lido’ que outros: é formalizado e legitimado, enquanto os demais sequer chegam a ser cogitados” (p.22, grifo no original); é, pois, por esta razão, que Silva (2014) ressalta que os textos nunca são neutros ou inocentes, mas imbuídos em ideologias, interesses e relações de poder. Sendo assim, ler criticamente envolve uma visão desnaturalizada daquilo que parece natural, no sentido de problematizar as várias leituras possíveis buscando compreender em que contextos tais leituras se sustentam para estimular a compreensão das ideologias e jogo de interesses contidos em cada discurso, sejam eles legitimados e/ou não legitimados.

Foi o que me propus a fazer com a sequência didática que elaborei com base nestes princípios dos letramentos críticos: contribuir para a formação de leitores críticos por meio de questionamentos que levassem os alunos a refletirem criticamente sobre o tema *padrões de beleza*, e a perceberem as representações sócio-históricas construídas a respeito desse tema.

Assim, após expor textos imagéticos representativos de padrões de beleza em diferentes países, propus aos alunos da turma X algumas perguntas que os levaram às seguintes leituras:

*Professora: Os padrões de beleza apresentam grandes ou sutis diferenças?*<sup>19</sup>

*Alunos: Alguns, poucas diferenças; outros bastante.*

*Professora: Por quê?*

*Edna: Acho que é alguma coisa cultural*

*Pietra: História*

*Marcos: Genética*

*Professora: Quando vocês pensam em cultura, vem o quê na mente de vocês? É que cultura é muito abrangente, qual o entendimento de cultura de vocês que afeta esses padrões?*

*(...)*

*Hiago: Regime político*

*Emilly: Mídia*

*Hiago: Conhecimento*

*(...)*

*Emilly: A cultura é o reflexo do que a gente vive, por exemplo, se a gente vivesse numa ditadura, não seríamos o que a gente é agora, e o conhecimento, de acordo com o que ela [a pessoa] estuda e depois ela vai escolher se ela quer seguir ou não um determinado padrão.*

Entendo que as perguntas realizadas permitiram que os alunos construíssem sentidos diversos que se complementam e caminham na direção de expor seus entendimentos das realidades que sustentam aqueles padrões de beleza. A aluna Emilly reflete sobre como os elementos anteriormente citados pelos colegas e por ela mesma compõem o repertório identitário através do qual são construídas as leituras dos padrões de beleza. Ela também problematiza os diferentes padrões quando diz que a cultura é o reflexo do que se vive; exemplifica de modo prático essa definição dada por ela e, ao mesmo tempo, se percebe nesse processo de construção de sentidos quando afirma que se vivêssemos de outra forma não seríamos as mesmas pessoas. Interpreto que, ao fazer essa reflexão, a aluna se encaminha num processo de autoconhecimento e reconhece como suas leituras são construídas - nesse caso específico, a leitura sobre a noção de beleza. Apesar de ressaltar a fala de Emilly, compreendo que os demais alunos participantes dessa aula puderam negociar sentidos com base em suas realidades e também ampliar seus repertórios com base nas diferentes visões expostas na sala de aula.

Retomo Silva (2012a) quando afirma que os letramentos críticos buscam promover uma educação na qual os sujeitos possam se ver de fora, que provoque estranhamento das verdades

---

<sup>19</sup> Do the beauty standards have large or subtle differences?

estabelecidas e que estabeleça crise em relação a discursos cristalizados na sociedade. A autora defende que uma educação que vise aos letramentos críticos pode contribuir na formação de um aprendiz que

consiga enxergar de onde lê, quais leituras lhe são permitidas, por que são permitidas, a quem são permitidas, a quem não são permitidas, como modificar tal situação, por que modificar (...) (SILVA, 2012a, p.57).

Isso implica, dentre outras coisas, que as práticas de ensino de LI poderiam pautar-se na preocupação de compreender como os sujeitos produzem sentidos a partir de seus repertórios identitários e estimulá-los a refletirem sobre a influência desses repertórios nas suas interpretações, buscando levá-los a se compreenderem nesse processo de construção de sentidos.

Ainda com o objetivo de estimular os alunos a uma leitura crítica, em outro trecho da aula, indago-lhes sobre quem cria esses padrões e para servir a quais interesses<sup>20</sup>. Nesse momento da aula os alunos da turma Y construíram diferentes sentidos e tiveram a oportunidade de negociá-los, conforme transcrito a seguir:

*Arthur: A mídia.*

*Enzo: Nós mesmos.*

*Vitor: A mídia cria, nós que seguimos.*

*Professora: Vamos pensar nas duas proposições: se a mídia cria, como isso acontece?*

*Arthur: Através dos vídeos.*

*Vitor: Comerciais, novelas.*

*Arthur: Desenhos.*

*Vitor: Jogos.*

*Guilherme: Nas propagandas sempre aparece (sic) mulheres magras.*

*Professora: Ok, se a mídia cria, ela cria nesse processo... E se somos nós que criamos, como nós criamos?*

*Enzo: Pelo que a gente acha bonito.*

*Professora: E como é que criamos os critérios pra gente achar bonito?*

*Enzo: Pelo que vê na TV.*

*Professora: E aí? Como é que fica? É a gente ou a mídia que cria?*

*Arthur: Acho que é a gente também, porque a TV, a mídia mostra, a gente acha bonito e quer que o outro seja igual, aí a gente acaba criando um padrão pra todos. De certa forma é isso, é a pessoa, a pessoa vê, acha legal e quer parecer com aquilo.*

*Professora: Ahh! Eentendi: a mídia mostra, o povo gosta, daí...*

*Enzo: A gente se acostuma.*

*Arthur: Aí se espalha!*

*Professora: E fica parecendo natural né, a ponto de a gente achar que somos nós né, Enzo?*

Além de negociar discursos, buscando desenvolver as duas proposições dos alunos sobre quem cria padrões, também busquei questioná-los acerca dos processos de criação dos padrões de beleza. Assim, eles tiveram a oportunidade de refletir sobre como algumas leituras são legitimadas na sociedade a ponto de parecerem naturais, conforme evidencia a fala de Enzo. Esse aluno parece chegar à conclusão de que os padrões de beleza são criados, não por nós mesmos, como ele parece supor em sua primeira resposta, mas por um processo de

---

<sup>20</sup> Who creates these standards? To serve which interests?

naturalização no qual, para usar as suas palavras, “a gente se acostuma” e não percebe esse processo.

Na sequência da aula, ainda respondendo a quem cria os padrões, os alunos demonstram perceber que as realidades e leituras são sócio-historicamente construídas:

*Professora: E essa conversa paralela, é sobre quem cria o padrão? Eu quero ouvir, quem cria os padrões?*

*Nícolas: A sociedade*

*professora: E como isso acontece?*

*Jamile: Acho que não temos um padrão ideal, porque o que é bonito pra uma pessoa pode não ser bonito pra outra pessoa.*

*professora: Ok, na sua opinião a beleza é subjetiva.*

*Jamile: Isso professora, também muda com a época.*

*Matheus: A mídia era outra e a moda era outra!*

*Professora: Isso! E quem cria a moda?*

*Matheus: A mídia*

*Professora: Então tudo acaba na mídia?! Sem contar que antigamente a gente era menos bombardeado pela mídia do que agora, por causa das novas tecnologias de comunicação, né?*

*(alunos fazem gestos de concordar)*

As percepções dos alunos são demonstradas mais especificamente na fala de Jamile, por constatar que os padrões mudam com as épocas; e na fala de Matheus, por identificar a influência da mídia e da moda ao longo do tempo. Pelo desenvolvimento da pesquisa empírica na sala de aula, entendi que, para que momentos como este aconteçam, é importante que a aula de LI seja um espaço não apenas de construção de conhecimento linguístico, nem de imposição de um único sentido correto, por ser este legitimado na sociedade; mas que seja um espaço aberto para que os diferentes sentidos produzidos sejam compartilhados, sejam expostas as diferenças identitárias existentes na sala de aula – evidenciadas no discurso do próprio aluno – e que essa exposição à diferença oportunize uma leitura complexa que estimula a negociação de sentidos, ao mesmo tempo em que leva o estudante a compreender a relação entre as leituras e as realidades que as sustentam.

Foi com o objetivo de tornar minhas aulas de LI um ambiente plural de negociação e legitimação de sentidos diversos que questionei os alunos da turma Y sobre o porquê desses padrões serem diferentes. As respostas evidenciaram diferentes perspectivas e criaram um momento de crise que interpreto como sendo terreno fértil para a exposição do outro como legítimo e não como ameaça, estimulando, assim, a negociação e construção de uma identidade flexível, conforme exposto no excerto abaixo:

*Professor: Por que esses padrões de beleza são diferentes?<sup>21</sup>*

*Alunos: A cultura*

*Professora: Quando vocês falam em cultura, vocês pensam em que aspecto da cultura? Porque cultura é muito amplo. Que aspecto da cultura afeta o ideal de beleza?*

*Arthur: A mídia*

*Cíntia: Depende muito de quem colonizou, mas também tem muita diferença; tipo, eu acho que a Vivian tem corpo mais de africana, eu já acho que meu corpo é mais de*

---

<sup>21</sup> Why are these beauty standards different?

*índia, eu acho que no Brasil não tem muito um padrão porque tem influência de muitas raças.*

*(...)*

*Professora: Que outros aspectos afetam o padrão de beleza?*

*Hugo: A religião, é... nos países que usam a burca, por exemplo*

*Professora: As expectativas a respeito do corpo feminino são as mesmas?*

*Hugo: Com certeza não, porque não mostram o corpo.*

*Emanuel: O financeiro*

*Professora: Interessante! E como o dinheiro pode influenciar no padrão de beleza?*

*Cibele: Fazer plástica, a mãe dele [Emanuel], minha sogra [risos], fez plástica!!*

*Também pode usar roupa bonita e cara que valoriza o corpo da pessoa.*

*Emanuel: Pode ir pra academia; é... e fazer plástica, ter um personal...*

*Arthur: A alimentação, acesso à prática de alguns esportes e academias.*

*Ítalo: Eu acho que não influencia muito não! Uma pessoa pobre pode malhar a hora que ela quiser! Tem academias baratas, eu conheço um monte de gente pobre que é magrinha porque faz esporte todo dia!! (com muita veemência)*

*(muito burburinho...alunos divididos entre concordar e discordar - os ânimos se alteram)*

*Professora: Gente!! Olha só! Todas essas coisas que vocês estão falando é verdade, existem os dois contextos, uma pessoa que tem dinheiro tem acesso às roupas e às plásticas como Cibele falou; Arthur lembrou de uma alimentação mais balanceada... mas o que Ítalo colocou também é verdade, no Brasil as pessoas têm acesso a alguns esportes, existem academias ao ar livre ou mais acessíveis, então vai depender do contexto da pessoa, os dois contextos são reais.*

Como é possível perceber por este excerto, busquei transformar esse momento de tensão e conflito de identidades em um momento de democratização dos discursos, no qual o foco foi direcionado para a realidade que sustenta essas visões, e não para um ponto de vista determinado ou considerado mais legítimo que outro. Essas diferentes realidades se evidenciam nas falas de Emanuel, Cibele e Ítalo. Então, esclareço que as duas visões explicitadas estão corretas e que ambas são aplicadas a contextos de vida diferentes. Nas falas de Hugo, quando ele explica que as expectativas em relação à beleza feminina em países onde suas vestes cobrem todo o corpo, a exemplo da burca, são diferentes das expectativas exercidas em outras culturas nas quais o corpo feminino é mais exposto, fica evidente para mim sua percepção acerca de como o contexto influencia e reconfigura a visão dos sujeitos. Interpreto, então, que este momento da aula proporcionou algo semelhante ao que Barreto (2009) pontua, quando diz que

na escola, diferentemente do que acontece na mídia, é possível contemplar os vários sentidos (...). Em uma turma, é possível considerar os espaços, lugares sociais ocupados e subjetividades em confronto nas práticas discursivas e/ou sociais (...) é possível exercer a democratização dos discursos e das práticas sociais mais amplas. (BARRETO, 2009, p. 98)

Partindo do princípio de que a aula é uma micro-célula da sociedade, é possível considerar que aulas de inglês, assim conduzidas, podem proporcionar estímulo a identidades flexíveis por meio do engajamento crítico e respeitoso com o diferente, além de um ambiente de construção de novos conhecimentos para que o aluno amplie a visão construída fora do ambiente escolar.

Com essa perspectiva, é possível considerar que, ao desenvolver atividades de aprendizagem que provoquem o estranhamento de verdades estabelecidas na sociedade, o

professor esteja assumindo uma postura de problematizador e mediador, descrita no Documento Base, contribuindo para a formação integral do sujeito tal como abordada por Ciavatta (2005), bem como construindo senso de cidadania conforme sugerido nas OCEM-LE.

### 3.2 Por que multiletramentos?

Levando em conta a concepção de que “a missão da educação... é garantir que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de forma que lhes permitam participar plenamente da vida pública, econômica e em comunidade”<sup>22</sup> (THE NEW LONDON GROUP, 2005, p.9, tradução minha), linguistas e teóricos de áreas afins vindos de vários países como Estados Unidos, Austrália e Grã Bretânia, reuniram-se em setembro de 1994, em *New London, New Hampshire* – EUA, para discutirem o futuro do ensino de letramento: o que seria necessário ensinar em um mundo em constante mudança e como deveria ser ensinado; o que seria apropriado ao ensino de letramento em um contexto de diversidade local e conectividade global; o que fazer a pedagogia de letramento para atender às demandas educacionais dos sujeitos em termos de habilidades e conhecimentos que precisam para atingir suas aspirações no contexto atual.

Em suas discussões, considerando as rápidas mudanças nos meios de comunicação, sua multiplicidade de canais e o encurtamento das distâncias entre povos, bem como a diversidade cultural alimentada por essa aproximação, os teóricos do *New London Group* chegaram ao termo multiletramentos. Nessa proposta pedagógica, as modalidades escrita e oral [verbal] de construção de sentido são partes de um todo multimodal que envolve também as modalidades visual, gestual, auditiva e espacial; nesse caso, o termo multimodal refere-se à integração de mais de uma dessas modalidades referidas. Da mesma forma, questões como migrações, multiculturalismo, diversidade cultural e linguística fazem com que lidar com essas diferenças torne-se questão central na vida dos sujeitos e conseqüentemente da pedagogia dos multiletramentos com vistas a superar um modelo anterior explicitado a seguir:

A noção de Multiletramentos complementa a pedagogia de letramento tradicional abordando estes dois aspectos relacionados com a multiplicidade textual. O que poderíamos chamar de ‘simples letramento’ permanece centrado apenas na língua, e geralmente, em uma forma singular de língua nacional em que, sendo concebida como um sistema estável com base em regras de correspondência entre sons e letras. (...) Uma pedagogia de multiletramentos, em comparação, focaliza mais amplamente nas modalidades de representação que na língua apenas. Essas diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos específicos sociais, culturais e cognitivos (COPE e CALANTZIS, 2005, p.5, tradução minha).<sup>23</sup>

Assim, dois aspectos são centrais na proposta dos multiletramentos: a diversidade de modalidades textuais disponíveis que demandam letramentos diversos dos sujeitos; e a

---

22 “the mission of education... is to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life”

23 “The notion of multiliteracies supplements traditional literacy pedagogy by addressing these two related aspects of textual multiplicity. What we might term ‘mere literacy’ remains centred on language only, and usually on a singular national form of language at that, being conceived as a stable system based on rules such as mastering sound-letter correspondence. (...) A pedagogy of multi-literacies, by contrast, focuses on modes of representation much broader than language alone.”

diversidade cultural que justifica o ensino não mais centrado em um único inglês canônico, mas de diferentes variedades que circulam no mundo.

A existência de uma multiplicidade de canais e mídias faz circular os mais variados discursos e difunde uma diversidade cultural e linguística da qual nossos alunos precisam estar inteirados de sua existência, se perceber como parte dessa nova configuração e ser capazes de interagir e produzir sentidos com e a partir delas, bem como compreender que a interação com esses textos circulantes são práticas linguísticas constituídas social e historicamente, e por isso, representam confrontos de identidades e relações de poder.

De fato, há em curso, uma mudança nos padrões de comunicação na contemporaneidade (LANKSHEAR, KNOBEL & CURRAN, 2013), dos quais é exemplo o crescente uso de recursos visuais, combinados, ou não, ao texto alfabético, desalojando a linguagem escrita do centro da comunicação tradicionalmente atribuído a ela, como Kress (2005) vem observando em suas investigações. A própria noção de texto, de acordo com Lankshear, Knobel e Curran (2013), tem sido ampliada para além dos limites da linguagem verbal. Imagens, logomarcas, ícones, apresentações visuais, bem como a combinação de texto e imagens em diversos gêneros textuais, associados, ou não, às tecnologias digitais demandam uma competência comunicativa diferente da requerida em leitura tradicional de textos verbais realizadas de cima para baixo e da esquerda para direita, por exemplo. Esses textos não são necessariamente lineares e podem incorporar diferentes modalidades [verbal, visual, sonora, gestual] em um mesmo texto; podem também conectar-se a outros textos em diferentes páginas através de *hiperlinks* demandando uma nova tarefa de leitura, cuja sequência é escolhida pelo leitor, já que os caminhos da leitura são diversos assim como as modalidades textuais envolvidas.

Pensando nessas necessidades, me propus a discutir com os alunos, sujeitos desta pesquisa, o tema padrões de beleza a partir de várias modalidades textuais, envolvendo, além de texto verbal, imagens estáticas e em movimento que retratam uma diversidade de discursos que sustentam esses padrões, tentando levá-los a perceberem as imagens como textos repletos de informações, ideologias, interesses; enfim, representações que, de algum modo, se relacionam com suas vivências diárias, e ao mesmo tempo, discutindo em que medida eles se percebem fazendo parte dessa configuração, seja reproduzindo ou contestando discursos circulantes na mídia e na sociedade em geral.

A noção de letramentos também está relacionada às tecnologias disponíveis em um dado momento histórico; logo, ser letrado apenas em linguagem verbal escrita não é suficiente para o cidadão pós-moderno (SILVA, 2012b). Para os estudiosos dos letramentos, a competência comunicativa para essa nova ordem semiótica [multimodal] e tecnológica requer novos letramentos, a fim de que o sujeito contemporâneo possa dar conta de compreender e produzir textos híbridos nas interações comunicativas multimodais. Para tanto, sugerem uma gramática aberta, flexível e funcional (COPE & KALANTZIS, 2005; SILVA, 2012) que esteja a serviço dos sentidos, capaz de abarcar, além da diversidade de modalidades semióticas, diversidades linguísticas tanto em nível nacional e regional, cultural e subcultural, bem como diversidades contextuais de naturezas diversas.

A respeito das mudanças nas tecnologias de informação e comunicação, Cope e Kalantzis (2005) apontam que elas têm “reformulado nossa maneira de usar a linguagem”<sup>24</sup> (p.6, tradução minha), enquanto Silva (2012a) advoga que essas novas tecnologias têm transformado as práticas e modos de pensar das pessoas, “trazendo uma nova configuração social e mental ao indivíduo” (p. 75). E reitera, ainda, que

---

<sup>24</sup> “New communications media are reshaping the way we use language”

pode-se perceber uma necessidade estética premente nos textos verbais na atualidade: o uso de fontes diferentes, tamanhos, cores de fontes e priorização de imagens (...) os telejornais, que antes só mostravam o rosto do locutor responsável por informar os telespectadores; hoje, há a busca pela aproximação do telespectador, a preocupação com cenários que possam dar a ideia de proximidade (...). Quanto às revistas, a proliferação de imagens também é notória. Percebe-se que a imagem está constituindo a identidade das pessoas. (SILVA, 2012a, p. 70)

Considerando essas colocações, as ideias dessa autora não apenas dialogam com Lemke (1998) e Kress (2005) no sentido de evidenciar o crescimento do emprego de outras modalidades semióticas na comunicação em sociedades historicamente consideradas grafocêntricas, como também evidencia suas implicações nas epistemologias dos sujeitos contemporâneos.

Assim, os novos letramentos são *multi* não apenas pela variedade de canais e mídias que transpõem fronteiras estreitando as relações globais por meio das tecnologias de informação e comunicação, mas também pela consequente diversidade linguística e cultural que evidencia, também, a diversidade local. Já não se pode pensar em culturas nacionais singulares. Teóricos do *New London Group* (2005) apontam para a uma sociedade de subculturas<sup>25</sup>, permeada por diferenças de identidade e filiações em subgrupos por identificação étnica, religiosa, de orientação sexual, de gênero, para citar algumas. Neste sentido, eles apontam, ainda, outro elemento nessa diversidade local que, a meu ver, representa os sujeitos contemporâneos: o fato de uma pessoa não ser parte de um grupo apenas, mas de vários grupos sociais simultaneamente, formando identidades híbridas que estabelecem uma relação complexa de negociação de discursos entre si. O *New London Group*, na tentativa de exemplificar identidades com várias afiliações, menciona um sujeito que seja um advogado por formação acadêmica, e que ao mesmo tempo, tem seu desempenho profissional influenciado pelo fato de ser um afro-descendente.

A partir da percepção destes elementos que perfazem as identidades dos sujeitos contemporâneos, é possível notar que o ensino de LI como tem ocorrido no contexto brasileiro, tende a não se justificar para atender as demandas de nossos alunos em tempos atuais. Afinal, essas práticas pedagógicas apresentam as seguintes características: foco na compreensão de códigos verbais, e na memorização e uso de regras gramaticais desconectadas de seus contextos de uso e de seus usuários; centralização em uma única variedade da língua e a partir de uma única modalidade textual; busca a compreensão de significados prontos contidos no texto sem levar em conta a interação leitor/autor/texto/realidade e todas as implicações presentes nessa interação, e ainda, é voltado para a preparação do aluno para servir ao mercado de trabalho.

Por essa razão, teóricos dos multiletramentos como Silva (2012a), sugerem o uso de textos não canônicos como *weblogs*, *sites* e demais textos visuais, tão comuns nas práticas diárias dos alunos, como textos válidos para fins educacionais, dialogando com Barreto (2009) quando diz que “a escola precisa trabalhar com as diversas linguagens, culturas, perspectivas, sem privilegiar somente os textos escritos” (p. 98), nem tampouco os sentidos hegemônicos veiculados pela mídia e legitimados na sociedade.

Logo, ignorar essas novas epistemologias dos estudantes contemporâneos, nativos digitais, pode deixar as práticas pedagógicas aquém de suas necessidades educacionais,

---

<sup>25</sup> O termo subcultura, neste trabalho, representa um hipônimo de cultura, ou seja, sub no sentido de estar ligada a um grupo maior e mais abrangente. Não supõe ideia de inferioridade, ou mesmo, de menor complexidade em relação a outras culturas. Mas opõe-se à ideia de uma cultura nacional singular; neste caso, a cultura considerada nacional é plural, constituída de muitas culturas, referidas neste trabalho como subculturas.

exatamente por reforçar o distanciamento dos textos utilizados nas práticas escolares daqueles que circulam na sociedade. Mattos (2015) corrobora esta perspectiva dizendo que

os alunos precisam ter contato com diferentes tipos de conhecimento que os equipe para a vida futura e os prepare para novas atividades que lhes serão requeridas, como avaliar criticamente informações, compreender pressuposições tácitas, selecionar informações relevantes dentre milhões de possibilidades encontradas na Internet, assumir procedimentos éticos, investigar e criar novos conhecimentos. (p. 291)

Com base nestas orientações e compreendendo seu potencial para uma formação ampla e integral do sujeito, escolhi para a sequência didática textos disponíveis na *internet* por serem textos autênticos, utilizados em contextos reais de comunicação e também por serem comuns nas práticas diárias dos alunos do IFPA – *Campus* Castanhal, já que a maioria deles tem acesso a computadores e/ou possui aparelho de telefone celular com acesso à *internet*. Além disso, já que o objetivo da aula era refletir sobre padrões de beleza – tema que julguei relevante para estes jovens – ao mesmo tempo em que objetivava também construir conhecimento linguístico acerca deste tema, os textos foram escolhidos por seu conteúdo contextual, desta forma busquei romper com um ensino centrado em conhecimento estrutural descontextualizado para empregar, conforme os estudiosos dos letramentos sugerem e já mencionado neste trabalho, uma gramática aberta, flexível e a serviço dos sentidos construídos na aula. Assim sendo, as questões estruturais trabalhadas na aula emergiram das necessidades comunicativas e não o contrário, como tradicionalmente se guia o trabalho docente, como foi o caso do uso de adjetivos pátrios para se referirem aos padrões de beleza encaminhados pelas *designers* de diversos países, bem como o uso preposto dos adjetivos usados nas descrições físicas.

Outro aspecto levantado por teóricos dos multiletramentos e que norteou minhas escolhas é a necessidade premente de se desenvolver letramento visual crítico na escola (COPE e CALANTZIS, 2005; LANKSHEAR, NOBEL e CURRAN, 2013; SILVA, 2012; ZACCHI, 2014; MATTOS, 2015), buscando superar a prática escolar tradicional e restrita de letramento em linguagem verbal, uma vez que esses alunos são expostos a textos multimodais em suas práticas diárias. Para tanto, o trabalho foi desenvolvido a partir de textos multimodais que comportam as modalidades visual [com imagens estáticas e vídeos] e verbal [oral e escrita].

Segundo Silva (2014), esses textos multimodais não canônicos podem fazer surgir discussões a respeito de diferenças identitárias e discursivas presentes nos sujeitos envolvidos na aula, que é vista como espaço de interação entre esses sujeitos e os textos, tornando-a um ambiente propício ao conhecimento de si, à percepção das diferenças e interação engajada e respeitosa dos diferentes discursos que circulam na sala de aula e na sociedade, conforme pude perceber em minhas práticas e já mencionado neste trabalho. Todavia, volto a destacar como exemplo de autopercepção possibilitada na interação textos/sujeitos, a fala da aluna Cíntia explicando por que os padrões de beleza diferem entre os países relatados na pesquisa estudada.

*Cíntia: Depende muito de quem colonizou, mas também tem muita diferença; tipo, eu acho que a Vívian tem corpo mais de africana, eu já acho que meu corpo é mais de índia, eu acho que no Brasil não tem muito um padrão porque tem influência de muitas raças.*

A fala dessa aluna demonstra, conforme esclarece Jordão (2007), já citada no início deste capítulo, que nos apoiamos na nossa cultura para validar nossos procedimentos

interpretativos. Assim a aluna retoma sua autopercepção para criar sentidos que possam ser aceitos como resposta à pergunta lançada por mim.

As atividades de aprendizagem embasadas nos princípios dos multiletramentos críticos, precisam fomentar discussão sobre como o contexto social dos alunos influencia em sua produção de sentidos, levando-os a compreender que suas verdades são estabelecidas de modo contextual e a se descobrirem como “sujeitos interpretantes” (SILVA, 2014) e ativos em seus contextos. Em outras palavras, estimulá-los a reconstruir significados de forma crítica e reflexiva sobre temas e verdades já convencionadas na sociedade como naturais e irrefutáveis, levando em conta sua realidade e as relações de poder imbricadas nessas verdades.

No primeiro momento de aplicação desta pesquisa, questionei os alunos de ambas as turmas se eles estavam satisfeitos com sua forma corporal e o porquê<sup>26</sup> de suas repostas. Com essas perguntas, tive o objetivo de perceber as representações de beleza corporal que perfazem as suas identidades e ao mesmo tempo engajá-los com o tema das aulas que seguiriam – uma espécie de *warm up* que faz parte de meus procedimentos didáticos quando da introdução de um novo tema. Destaco a seguir alguns trechos do diálogo estabelecido na turma X em que eles expõem suas representações:

*Professora: Ok. Bianca você disse algo, entendi você dizer que a gente quer ser mais bonito, é isso?*

*Bianca: É professora, tô muito magrinha.*

*(...)*

*Professora: E você Edna, tá satisfeita?*

*Edna: Não professora, a gente quer ser igual a uma modelo.*

*Professora: Alguém mais concorda que buscamos ser igual a uma modelo?*

*[Poucos concordam]*

*Isis: Nem sempre!*

*Professora: E então qual seria o alvo? A pergunta é pros meninos também...*

*Isis: Perna grossa, bunda grande...*

*Antony: Ficar monstro!*

*Professora: Ficar monstro? Como assim? Forte?*

*Antony: Sim!*

*(...)*

*Antony: Eu não tô satisfeito com meu corpo é...tipo assim... é... porque assim, talvez eu poderia ser... com um pouco mais de massa e menos gordura, poderia pesar mais também.*

*Bianca: Ei gato, vai malhar!!*

*[risos]*

*(...)*

*Amanda: Queria ser malhadona.*

*Professora: Queria ser malhadona é?*

*Bianca: Quem não quer né?!*

*Mônica: É... tô*

*Professora: Por quê? A segunda parte da pergunta: Why?*

*Mônica: Ah.. eu tô pq eu tô!! [em tom impaciente]*

*Bárbara: Sim, eu tô! Porque Deus me fez assim! [também em tom impaciente]*

*(...)*

*Vanessa: Há dois meses eu tava, aí machuquei meu joelho, parei de malhar, aí eu perdi peso, começou aparecer uma gordurinha aqui outra ali, mas eu já voltei a malhar e em três meses eu tô bacaninha de novo!*

---

<sup>26</sup> Are you satisfied with your body shape? Why?

É pertinente ressaltar que a noção de beleza [feminina e masculina], assim como outras representações, é uma construção sócio-histórica. Dentre os sentidos historicamente possíveis em relação à beleza, o mais lido, legitimado e naturalizado é aquele propagado pela mídia, ao qual Barreto (2009) se refere como “ditadura do corpo perfeito” (p.71), representado por características de juventude como sinônimo de autossatisfação, aceitação e felicidade. Este modo de representação está inscrito em inúmeras práticas sociais cotidianas e, por essa razão, não raras vezes, é aceita como natural. Percebo, então, nas falas da maioria dos alunos a presença de elementos comuns em suas representações de ideal de beleza corporal que me levam a apreender que o perfil por eles almejado não está relacionado unicamente à magreza, mas à presença de músculos, força, e ausência de gordura, frequentemente associado à musculação, compatível com as figuras frequentes na mídia brasileira, especialmente a mídia direcionada às massas, das quais são exemplos as mulheres-frutas e dançarinas de programas de TV.

Mesmo aquelas alunas que se disseram satisfeitas, quando indagadas sobre o porquê de sua satisfação, não construíram argumentos detalhados em defesa de suas respostas, levando-me a considerar, com base na quase ausência de argumentos, que o ideal de beleza aparente nas representações da maioria dos alunos é uma verdade cristalizada (SILVA, 2012), um discurso naturalizado, tornado tão óbvio – como sugere a fala de Bianca: “*Quem não quer, né?!*” – que dificulta a defesa de outro ponto de vista.

Esses mesmos princípios são reforçados em outro momento da aula. Como o padrão brasileiro de beleza feminina não foi apresentado na pesquisa estudada, pedi que os alunos descrevessem para mim como seria essa mulher. O trecho transcrito a seguir mostra suas descrições como também outras leituras realizadas por eles:

*Professora: Lembram das reações de vocês ontem ao verem as imagens? Vocês acharam algumas estranhas...*

*Edna: Bem feias!*

*Professora: Isso, umas bem feias, outras mais bonitas, pois é ... (...) vocês acham que existe um padrão, a mulher brasileira, por exemplo, existe um padrão de beleza aqui?*

*Alunos: Existe*

*Professora: Qual seria esse padrão?*

*Antony: Peitão, bundão!*

*Amanda: Mulher gostosa!*

*Professora: Um falou algo e parece que o outro definiu: o que é uma mulher gostosa? É ter peitão e bundão? O que mais?*

*Antony: As curvas têm que ser bem sinuosas, geralmente a cor tem que ser meio caramelo...assim...*

*Marcos: Pernão, cabelão!*

*Professora: E a cor do cabelo?*

*Vários alunos (Antony, Edna, Bianca): Loiro*

*Rosy: Professora, se ela souber sambar não interessa a cor do cabelo!*

*Professora: Rosy falou algo interessante! Qual é a imagem da mulher brasileira que é propagada lá fora?*

*Alunos: Morena, mulata...*

*Professora: Pois é gente, por mais que exista o gosto individual, também existe o padrão, o estereótipo. Então, voltando pro contexto das imagens, é nessa visão que as designers fizeram as alterações, não na perspectiva do gosto pessoal, podemos imaginar que, na visão das designers, elas colocaram as características que fazem parte daquela imagem de mulher bonita para aquele país.*

Essas falas reforçam a presença de um padrão de beleza, bem como de outros estereótipos sobre a mulher brasileira propagada dentro e fora do país por alguns meios de

comunicação e que perfazem os discursos desses alunos. Mostra também algumas de suas leituras em relação às imagens de padrões de beleza de outros países, que representam estereótipos de beleza tal qual a descrição verbal de beleza brasileira que eles construíram.

Com o objetivo de estimular os alunos a construir outros sentidos, além desses já legitimados, e a perceberem as relações de poder que atravessam esse discurso tão presente em seu cotidiano, expus os três vídeos após a leitura das imagens produzidas na pesquisa sobre ideais de beleza no mundo.

O terceiro vídeo trata de uma peça de campanha publicitária da marca *Dove* sobre autoestima; várias crianças são mostradas nesse vídeo, com ênfase para uma criança do sexo feminino; paralelamente, aparecem vários *flashes* de programas de TV, vitrines e propagandas com apelo para uso de produtos e procedimentos estéticos, inclusive cirurgias plásticas. Após esses *flashes* aparece a frase “Converse com sua filha antes que a indústria de beleza o faça”<sup>27</sup>. Para esse vídeo, assim como para os outros dois exibidos, solicitei apenas que os alunos expusessem suas leituras a partir dos elementos visuais e verbais disponíveis durante a apresentação. O excerto a seguir é um exemplo das leituras realizadas a partir do terceiro vídeo:

*Professora: O que vocês entenderam desse vídeo? O que vocês têm a dizer sobre isso?*

*Íngrid: Que a gente é bombardeado com as informações da mídia!*

*Emilly: É impressionante como a gente vê esses comerciais o tempo todo e a gente praticamente nem percebe, é como se a mídia quisesse, a mídia faz, na verdade, com que a gente fique sempre insatisfeito com o nosso próprio corpo pra que a gente passe a comprar os produtos!*

Como sugerido por Silva (2012a), gostaria de incentivá-los a se verem de fora, a enxergarem de onde eles constroem suas leituras cotidianas. Nesta perspectiva, a fala de Íngrid me permite dizer que ela se viu de fora, enxergou de onde suas leituras cotidianas são construídas quando diz que somos bombardeados pela mídia; e Emilly, como se desse continuidade ao pensamento da colega, demonstra compreender as relações de poder ali presentes quando estabelece uma relação entre o discurso midiático, com sua representação de beleza, e a construção de um discurso de insatisfação a respeito da forma corporal não percebida por ela nas práticas diárias. Essa reflexão contribui também para o desenvolvimento do senso de cidadania na medida em que ela se compreende como inserida numa dinâmica social permeada de relações de poder ao mesmo tempo em que articula essas relações a sua existência e práticas.

Compreendo que o ensino desses novos letramentos com enfoque na crítica pode tornar-se uma experiência relevante para as demandas da sociedade contemporânea, interconectada e multicultural, uma vez que pode levar os estudantes a aprenderem a partir de diferentes tecnologias, identificando os discursos e as relações de poder que as atravessam, para resistirem a tais discursos, aliarem-se a eles, e/ou modificarem-se como sujeitos, de acordo com os sentidos que constroem e dos posicionamentos que assumem. O entendimento da crítica nessa atividade não está associado ao convencimento dos sujeitos sobre um determinado ponto de vista – no caso das práticas pedagógicas, o posicionamento do professor – exatamente por não considerar um sentido mais legítimo que outros, mas de oferecer elementos diversos que possibilitem uma atitude reflexiva que os conduza na direção de compreender, respeitar e conviver pacificamente com a diversidade de discursos que atravessam os sujeitos presentes no ambiente escolar e fora dele.

---

<sup>27</sup> Talk to your daughter before the beauty industry does

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discuto nesta pesquisa, apesar de a Educação Profissional Técnica figurar no cenário brasileiro desde a década de 1940, compreendo que em muitos momentos da história, a EPTNM assumiu um caráter compensatório e voltado para os interesses do mercado por mão de obra qualificada. Dessa forma, o Decreto 5.154/04 também sofreu influência do momento de crescimento econômico por que passava o país. No entanto, segundo esse decreto, essa etapa da educação básica pôde ser ofertada em junção ao Ensino Médio trazendo para as políticas educacionais da EPTNM integrada ao Ensino Médio influências de correntes teóricas comprometidas com um projeto de formação para o mundo do trabalho sem negligenciar a existência completa e complexa do ser humano e suas necessidades no que se refere à sua atuação na sociedade.

Com base em minhas leituras e reflexões, entendo que, além das políticas de implantação dessa modalidade de ensino, uma formação docente direcionada para a adoção de pedagogias que contemplem os objetivos de formação humana representa um aspecto de suma importância para o rompimento com práticas tecnicistas e a efetivação de um projeto de educação que se quer comprometido com o desenvolvimento das potencialidades humanas e a formação de sujeitos críticos, criativos e éticos, inseridos em uma sociedade de constantes transformações, de sujeitos híbridos e diversificados. Além disso, por meio de uma formação docente que considere as peculiaridades da formação integrada aliadas às necessidades epistemológicas do sujeito pós-moderno, esses profissionais podem direcionar suas práticas com agência e autonomia, superando o perfil tradicional de mero executor de métodos desenvolvidos por profissionais alheios aos seus contextos de prática.

Assim, conforme sugerido pelas OCEM-LE, a teoria dos Letramentos Críticos foi basilar para o desenvolvimento desta pesquisa. Por meio de seus princípios, pude refletir sobre minha prática pedagógica na busca por modos de tornar as aulas de inglês relevantes para a formação integral dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – *Campus* Castanhal, e de torná-las meios para a construção de conhecimentos pertinentes ao seu desenvolvimento humano (BRASIL, 2006).

Da execução desta pesquisa me vem a percepção do potencial formador dos Letramentos Críticos primeiramente em relação ao professor. Por não se tratar de um método, essa teoria não engessa as práticas pedagógicas. Antes, valoriza e estimula a agência do professor, pois discute as epistemologias dos estudantes contemporâneos relacionando-as a questões culturais, históricas e sociais, tais como diferença, identidade, relações de poder e representações. Assim, contribui para que o professor se torne autor de suas aulas, ressignificando suas práticas e contextualizando-as às necessidades e interesses dos alunos, a partir de elementos de sua realidade sem limitar suas leituras ao seu contexto de origem.

Como professora-pesquisadora, apreendi desses princípios teóricos que é importante tornar a aula em um espaço para construção de perguntas (SILVA; SILVA, 2016) que estimulem a reflexão e criação em detrimento da reprodução de sentidos legitimados na sociedade, que insistem em tornar iguais os sujeitos naturalmente diferentes. Assim, durante a aplicação da pesquisa, questionei os estudantes sobre o tema e deixei emergir na sala de aula várias leituras para proporcionar a negociação das diferenças expostas nos sentidos construídos na aula.

Em relação aos estudantes, percebi durante esse processo um forte engajamento destes com as discussões propostas. Esse engajamento se materializou na riqueza das construções de sentido já discutidas ao longo deste trabalho, proporcionadas pelos estímulos multimodais. É importante ressaltar que a participação dos estudantes era voluntária; no entanto, a maioria fazia questão de expor seus posicionamentos e leituras. Esse engajamento presente nas

discussões também se estendeu às demais atividades, incluindo aquelas que envolviam conhecimento estrutural da língua. Também constatei que estimular o aluno a construir e expor suas leituras distribui melhor as relações de poder na sala de aula, um espaço que costuma ser monopolizado pelo professor.

Ao interpretar as respostas fornecidas pelos alunos, sou levada a pensar que, em alguns momentos, eles tiveram suas verdades cristalizadas postas em crise na medida em que percebiam suas representações de beleza como sendo influenciadas por discursos massificados na mídia. Dessa forma, demonstraram um despertar crítico em relação a modos culturais de ver o mundo, de se ver no mundo, de se perceber como constituinte e, ao mesmo tempo, constituído por ele nas relações contextuais e de poder que envolvem a linguagem. Também demonstraram perceber interesses, ideologias e representações envolvidos nos textos presentes em suas relações cotidianas.

Pelos resultados aqui discutidos, sou levada a concluir que, por meio dos Letramentos Críticos, pude desenvolver um trabalho além da instrumentalização linguística e a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, ao desenvolver práticas pedagógicas que estimularam os alunos a lerem a si mesmos e ao mundo criticamente. Não quero dizer que a preparação para o mercado de trabalho não seja um fator importante; apenas, que esta preparação não representa o fim último da educação. Com efeito, apesar de não voltar seus objetivos para a formação de mão de obra, os Multiletramentos Críticos contribuem para a formação de um novo perfil de trabalhador, a saber: crítico, criativo, autônomo e ético. Além disso, enquanto política pública de superação das características duais que permeiam a história da EPTNM, está na gênese dos IF, oferecer uma formação profissional não aligeirada que aponta para a formação integral do sujeito.

Não tenho como mensurar o quanto e de quais maneiras aqueles momentos de reflexão provocaram deslocamentos nas identidades dos alunos participantes desta pesquisa; todavia, entendo que a mudança de discurso pode ser um elemento de mudança social (BARRETO, 2009). Naqueles momentos, abri um espaço de estímulo à percepção crítica (MONTE MÓR, 2011) por meio de questionamentos nos quais, para buscar respostas às minhas perguntas, aqueles alunos demonstraram estabelecer relações mais profundas entre contexto, cultura e expressão de identidades. Talvez eles possam se ver por detrás destas lentes e perceberem a si e ao outro como contextuais e, por isso, flexíveis e híbridos.

Reconheço que, para que estes resultados permaneçam no aluno, é necessária a continuação dessas práticas. Esse reconhecimento vem da consideração de que uma prática realizada em um bimestre, e apenas na aula de inglês, não é capaz de alterar profundamente um sujeito; e da mesma forma, a educação pública não é remédio para todos os males da sociedade. No entanto, podem deixar um despertar inicial, necessário à agência desses alunos em face dos estímulos que eles receberão em suas práticas sociais futuras. Apesar do reconhecimento dessas limitações, avalio que esta pesquisa promove a troca de conhecimentos e pode servir de base para que estes princípios sejam aprofundados, aperfeiçoados e aplicados em outras realidades.

Pelo que já foi discutido nesta pesquisa, é possível perceber que as políticas educacionais representam os interesses e o projeto de sociedade vigente em um determinado Governo; da mesma forma, conforme aponta a Síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) –, “o conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos, e tem relação com os lugares de onde falam os sujeitos” (p.33). Essa é uma questão que nos permite compreender, não justificar, a existência de projetos de educação e de sociedade que diferencia a educação oferecida para públicos diferentes, como é o caso da história dual entre a educação propedêutica e a educação técnica. No contexto das políticas públicas para a educação, a integração entre a EPTNM e o Ensino Médio tem sido implementada na busca

pela superação das antigas marcas duais por meio dos princípios de formação integral presentes nas políticas da última década. Entretanto, o país tem vivenciado, nos últimos meses, profundas mudanças em suas políticas, executadas por um Governo Federal interino, das quais quero ressaltar as mudanças referentes à política educacional para o Ensino Médio, que colocam em suspense a possível continuação de um ensino ancorado nos princípios pedagógicos aqui discutidos, e trazendo para a classe trabalhadora o fantasma do retrocesso às explícitas formas duais de educação praticadas no passado.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Miriam Fábila; OLIVEIRA, João F. de . **Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais**. In: RBPAE, v. 30, n. 2, p. 351-376, mai./ago. 2014.
- BARRETO, Raquel Goulart. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- Beauty Pressure**. (vídeo) – Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=Ei6JvKOW60I](http://www.youtube.com/watch?v=Ei6JvKOW60I), acesso em 20 de setembro de 2016.
- BEZERRA, Daniella. de S. **Ensino médio (des)integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular**. Natal (RN): Editora IFRN, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Ensino de língua estrangeira e ensino médio (integrado): sob a mira(gem) da formação omnilateral e politécnica**. In: Revista Horizontes de Linguística Aplicada, ano 13, n. 1, p. 131-158. 2014.
- BHABHA, Homi K. **The location of culture**. New York: Routledge, 2007.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio – OCEM: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento Base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 13/03/2016.
- \_\_\_\_\_. **Síntese das Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio. Síntese elaborada pelo conselheiro José Fernandes de Lima. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Resolução CNE/CEB nº 2/2012. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2016-pdf/32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf>. Acesso em 23 de abril de 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [portal.mec.gov.br/docman/abril.../15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf](http://portal.mec.gov.br/docman/abril.../15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf). Acesso em 16 de fevereiro de 2017.
- CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy**. 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/91727607/2001-a-Tale-of-Differences-Critical-Reading-x-Critical-Literacy>. Acesso em: 23/11/2016.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação.** In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (orgs.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures.** New York: Routledge, 2005.

\_\_\_\_\_. Designs for social futures. In: COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (orgs.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures.** New York: Routledge, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2007.

DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara H; MACIEL, Ruberval F. (orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

EDWARDS, Richard; USHER, Robin. **Globalisation & Pedagogy: space, place and identity.** 2. ed. New York: Routledge, 2008.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERRAZ, Daniel de Mello. Questões de letramento visual: as imagens e as aulas de inglês. In: TAKAKI, Nara H; MACIEL, Ruberval F. (orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire.** 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade.** 11 ed. 1. reimp – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

**How beauty ideals change around the world:** Designers asked to create the perfect woman by Photoshopping the same photo... with VERY different results, 2015. Disponível em: <http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>, acesso em 21 de janeiro de 2016.

IFA, Sérgio. Reflexões sobre formação de professores e novos letramentos no projeto de extensão Casas de Cultura no Campus da Universidade Federal de Alagoas. In: ZACCHI, Vanderlei J; STELLA, Paulo Rogério. (orgs.) **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa.** Maceió: EDUFAL, 2014.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. **Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo de amor bem-sucedido.** In: Revista Línguas e letras, v. 8, n. 14, p. 79-105. 2007.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso.** 2006. Disponível em: [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HGexdLfMHwIJ:https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem\\_06/o\\_ensino\\_de\\_lem.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HGexdLfMHwIJ:https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem_06/o_ensino_de_lem.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 22/01/2016.

\_\_\_\_\_. **O que todos sabem... ou não:** letramento crítico e questionamento conceitual. In: Revista CROP. N°12, 2007. Pp 21-46

\_\_\_\_\_. Abordagem Comunicativa, Pedagogia Crítica e Letramento Crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, Cláudia H; MACIEL, Ruberval F. (orgs.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas.** Campinas – SP: Pontes, 2013.

\_\_\_\_\_. Birds of different feathers: algumas diferenças entre Letramento Crítico, Pedagogia Crítica e abordagem Comunicativa. In: TAKAKI, Nara H; MACIEL, Ruberval F. (orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire.** 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (orgs.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures.** New York: Routledge, 2005.

KUENZER, Acacia. **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching:** from method to post-method. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele; CURRAN, Caitlin. **Conceptualizing and Researching “New Literacies”.** The Encyclopedia of Applied Linguistics, ed. Chapelle, C.A. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/18716866/Conceptualizing\\_and\\_researching\\_new\\_literacies\\_2013](https://www.academia.edu/18716866/Conceptualizing_and_researching_new_literacies_2013) . Acesso em 30/11/2015.

LEAL, Leila. *Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil – um balanço das conquistas e reivindicações.* In: **Poli**, jan./fev. 2011. pp. 4-8.

LEMKE, Jay L. Metamedia Literacy: transforming meanings and media. In: REINKING, D. et al. (Eds.). **Literacy and technology:** Transformations in a post-typographic World. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998. pp. 283-301.

LIMA, Diógenes Cândido. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATTOS, Andrea M. de A. Novos letramentos, globalização e ensino de inglês como língua estrangeira. In: ZACCHI, Vanderlei J; STELLA, Paulo Rogério. (orgs.) **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa.** Maceió: EDUFAL, 2014.

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

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. ; HALU, R. C. (Orgs.). **Formação “Desformatada”** – Práticas com professores de língua inglesa. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol 15. Campinas: SP: Pontes Editores, 2011. pp. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T.; MONTE MÓR, Walyria. Prefácio. In: ZACCHI, Vanderlei J; STELLA, Paulo Rogério. (orgs.) **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: EDUFAL, 2014. pp. 7-12.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTE MÓR, Walyria. Prefácio. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. ; HALU, R. C. (Orgs.). **Formação “Desformatada”** – Práticas com professores de língua inglesa. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol 15. Campinas: SP: Pontes Editores, 2011. pp. 11-16.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: \_\_\_\_\_(org) **Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília e SP: Ed. Moderna, 2011. pp.13-32.

**Photoshopping Real Women Into Cover Models**. (vídeo) – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zRlpIkH3b5I>, acesso em 21 de janeiro de 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética**. 3.ed. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

SILVA, Simone Batista da. **Da técnica à crítica: os letramentos críticos na formação de professores de inglês**. Porto Alegre: Editora da Oficina, 2012a.

\_\_\_\_\_. **As contribuições da teoria dos multiletramentos na formação do professor de língua inglesa do ensino básico: Reflexões iniciais**. In: Revista X, v. 1, p. 61-75, 2012b.

\_\_\_\_\_. *Escola de massas no século XXI: as contribuições das teorias pós-críticas para o ensino formal em contexto brasileiro*. In: MORAES, Marco Antonio; SILVA, Wanderley da (Orgs.). **Formação de professores: entre as novas tecnologias e a escola de massa**. Seropédica, RJ: Edur, 2013. pp. 27-42.

\_\_\_\_\_. **Aulas de língua inglesa na contemporaneidade: Espaços para a (re)construção das identidades**. In: Revista Polifonia. Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 215-233, jan-jul.,2014.

\_\_\_\_\_. Leitura digital na graduação em letras: uma experiência no Rio de Janeiro. In: TAKAKI, Nara H; MACIEL, Ruberval F. (orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. –1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Wanderley da; SILVA, Simone Batista. **EJA, Diversidade e Criatividade: e experiência dos núcleos de diálogos interculturais**. In: RIBEIRO, Ana de Almeida (Org.). **Estudos e Práticas em EJA: ampliando olhares**. Rio de Janeiro: Caetés, 2016. pp.135-146

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TAGATA, William M. “It’s mine!” Aprendizagem situada e novos letramentos nas aulas de inglês. In: TAKAKI, Nara H; MACIEL, Ruberval F. (orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

TAVARES, Roseane R & STELLA, Paulo Rogério. Novos letramentos e a língua inglesa na era da globalização: desafios para a formação de professores. In: ZACCHI, Vanderlei J; STELLA, Paulo Rogério. (orgs.) **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: EDUFAL, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (orgs.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2005.

**Time-lapse shows model’s radical photoshop transformation.** (vídeo) – Disponível em: <http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>, acesso em 21 de janeiro de 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZACCHI, Vanderlei J. **O conceito de crítica no ensino de língua inglesa**. Anais Eletrônicos: IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2012. Disponível em: [https://alab.org.br/wp-content/uploads/2012/04/14\\_06.pdf](https://alab.org.br/wp-content/uploads/2012/04/14_06.pdf). Acesso em: 21 de abril de 2017.

ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de Língua Inglesa**. Maceió: Edufal, 2014.

## **5 ANEXOS**

**Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**(Para alunos menores de idade)**

Senhor Responsável,

Gostaria de solicitar autorização para realizar atividades de pesquisa vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) vinculado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) com o(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, regularmente matriculado(a) na 3ª série do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *campus* Castanhal.

De forma a proporcionar um maior entendimento acerca das contribuições dos letramentos críticos no ensino de língua inglesa para a formação integral dos alunos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, utilizarei gravação em áudio das aulas e observação participante (anotações feitas por mim durante as aulas).

Todas as informações coletadas serão apresentadas apenas para fins acadêmicos e científicos da área, objetivando levantar dados que me permitam contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa da disciplina de inglês em nossa escola.

A pesquisa será realizada durante minhas aulas com a turma neste ano, portanto não há riscos para os alunos. Será mantido total sigilo dos informantes, por essa razão, não serão divulgados nomes em nenhuma circunstância durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa.

Gostaria também de esclarecer que será possível, a qualquer tempo, retirar o **consentimento**, sem qualquer prejuízo pessoal ou institucional e que não acarretará custos ao participante, bem como não haverá compensação financeira pela participação do sujeito.

Pesquisadora responsável: Veronica Damasceno de Souza Feitoza

Comitê de Ética da UFRRJ: (21) 2681-4707; 26821220

## CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, abaixo-assinado, autorizo a realização da pesquisa LETRAMENTOS CRÍTICOS, ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E FORMAÇÃO INTEGRAL NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO com o(a) menor: \_\_\_\_\_, e declaro que fui devidamente informado e **esclarecido** pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis benefícios decorrentes da mesma e da ausência de riscos. Foi-me garantido que posso retirar meu **consentimento** a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Castanhal, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

RG/CPF: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para alunos maiores de idade)

Senhor(a) \_\_\_\_\_,

Gostaria de solicitar sua autorização para realizar atividades de pesquisa vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) vinculado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) com vossa senhoria, regularmente matriculado(a) na 3ª série do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *campus* Castanhal.

De forma a proporcionar um maior entendimento acerca das contribuições dos letramentos críticos no ensino de língua inglesa para a formação integral dos alunos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, utilizarei gravação em áudio das aulas e observação participante (anotações feitas por mim durante as aulas).

Todas as informações coletadas serão apresentadas apenas para fins acadêmicos e científicos da área, objetivando levantar dados que me permitam contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa da disciplina de inglês em nossa escola.

A pesquisa será realizada durante minhas aulas com a turma neste ano, portanto não há riscos para os alunos. Será mantido total sigilo dos informantes, por essa razão, não serão divulgados nomes em nenhuma circunstância durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa.

Gostaria também de esclarecer que será possível, a qualquer tempo, retirar o **consentimento**, sem qualquer prejuízo pessoal ou institucional e que não acarretará custos ao participante, bem como não haverá compensação financeira pela participação do sujeito.

Pesquisadora responsável: Veronica Damasceno de Souza Feitoza

Comitê de Ética da UFRRJ: (21) 2681-4707; 26821220

## CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_, regularmente matriculado(a) na 3ª série do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *campus* Castanhal. Autorizo a realização da pesquisa LETRAMENTOS CRÍTICOS, ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E FORMAÇÃO INTEGRAL NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO comigo, e declaro que fui devidamente informado e **esclarecido** pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis benefícios decorrentes da mesma e da ausência de riscos. Foi-me garantido que posso retirar meu **consentimento** a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Castanhal, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

RG/CPF: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Anexo B – Parecer da Comissão de Ética – UFRRJ



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo N° 749/2016

**PARECER**

O Projeto de Pesquisa intitulado “*Letramentos críticos, ensino de língua inglesa e formação integral no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio*” sob a responsabilidade da Profª. Simone Batista da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, processo 23083.003416/2016-88, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 17/06/2016.

Jairo Pinheiro da Silva  
Pro-Reitor Adjunto de  
Pesquisa e Pós-Graduação  
Matr. SIAPE 1109555 /  
UFRRJ

Prof. Dr. Jairo Pinheiro da Silva  
Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação

## **6 APÊNDICES**

## Apêndice A – Planejamento da Sequência Didática



### Sequência didática

Professora: Veronica Feitoza

Série: 3ª série – Ensino Médio

Tema da Aula: Como o ideal de beleza muda ao redor do mundo

Duração: 10 aulas (50 min cada) – 5 semanas

#### Objetivo

Refletir sobre padrões de beleza;

#### Introdução

Esta sequência didática foi elaborada por mim, enquanto professora-pesquisadora, para ser desenvolvida com alunos de uma turma de 3ª série do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, a partir de uma matéria publicada no site *Daily Mail Online*, do Reino Unido. O texto, que será utilizado na íntegra, trata sobre uma pesquisa na qual um grupo de cirurgiões enviou uma foto de mulher, vestida de roupa íntima, a 18 designers mulheres de países diferentes pedindo que elas a modificassem no *photoshop* de modo que refletisse o ideal de forma corporal em seu país.

#### Justificativa

A escolha do tema deveu-se à insatisfação demonstrada por alunos de uma turma de 3ª série do ensino médio a respeito de sua forma corporal durante uma aula de língua inglesa, que tratava sobre hábitos alimentares, no ano letivo de 2015. As garotas se autoavaliaram como gordas, e os garotos como muito magros. No entanto, aos meus olhos, esses alunos aparentavam ter uma relação peso/altura dentro dos padrões normais de aparência saudável. Esse fato me motivou a trabalhar com tal tema em minhas aulas por reconhecer que a autoaceitação e autoestima são importantes para o equilíbrio do ser humano e para o desenvolvimento de suas potencialidades, especialmente na adolescência, fase na qual se encontram a maioria dos alunos desta série.

O texto a ser trabalhado nas aulas constitui-se de linguagem verbal na modalidade escrita e linguagem visual e multimodal na forma de imagens e vídeos. O texto verbal será entregue para os alunos na forma impressa e as imagens serão projetadas para garantir qualidade visual e algumas manipulações que serão descritas na sequência.

A opção de trabalhar conteúdo da internet nas formas impressa e projetada, ou seja, *off-line*, deve-se a dificuldades de acesso à internet durante as aulas e também ao fato de tal matéria já ter sido publicada na rede mundial de computadores em língua portuguesa. Como o objetivo da aula é, também, que os alunos construam conhecimento na língua inglesa, é importante que os textos sejam apresentados nessa língua.

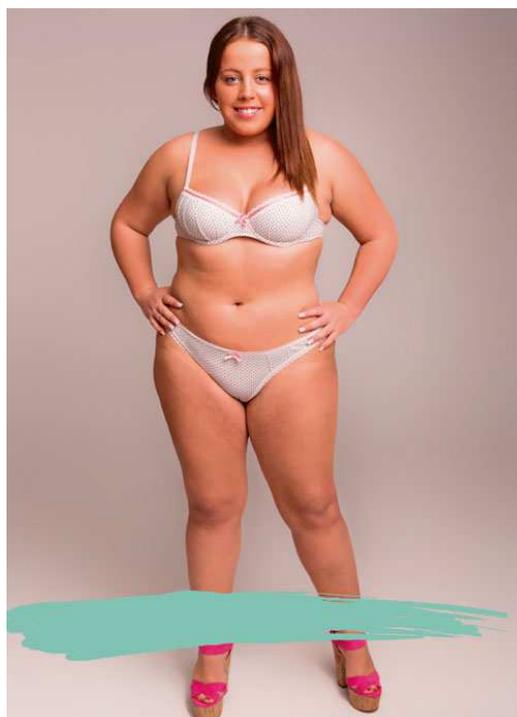
### **Procedimentos metodológicos**

Para a fase inicial da aula, as fotos terão a informação da tarja azul ocultada. Esta tarja informa se a foto publicada é a original, enviada pelo grupo de cirurgiões, ou o nome do país cujo ideal de beleza foi representado na foto.

As perguntas serão feitas em língua inglesa com o objetivo de construir conhecimento linguístico. Portanto, sempre que necessário, os alunos serão auxiliados por mim, professora-pesquisadora, com vocabulário e pronúncia. Para respondê-las, os alunos terão liberdade para fazê-lo em língua portuguesa ou inglesa, conforme se sentirem mais a vontade. Nesta fase da atividade, o objetivo principal é que os alunos exponham suas leituras de forma livre e equânime; sendo assim, estabelecer a obrigatoriedade da comunicação em LI pode representar uma forma de exclusão para aqueles alunos com menos proficiência nesta língua.

### **Warm up**

- ✓ Projetar a tela inicial com o tema da aula ‘Beauty Standards’ e a pergunta ‘Are you satisfied with your body shape? Why?’ para que os alunos respondam;
- ✓ Expor a foto original (texto 1), fazendo aos alunos a seguinte pergunta:
  - What do you think of the woman in the picture? Is she beautiful?



- ✓ Em seguida serão mostradas as fotos alteradas pelos *designers* gráficos pesquisados (texto 1) para que os alunos comentem. Nestas fotos, originalmente aparece, na tarja azul, o nome do país representado. No entanto, nesta fase do meu trabalho docente, os nomes dos países serão ocultados. Assim espero obter a opinião dos alunos a respeito das fotos sem a influência do contexto de divulgação da matéria.
- What about these ones, what do you think of them?



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>, acesso em:21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>, acesso em:21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>, acesso em:21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>, acesso em:21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em:21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em:21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em:21/01/2016



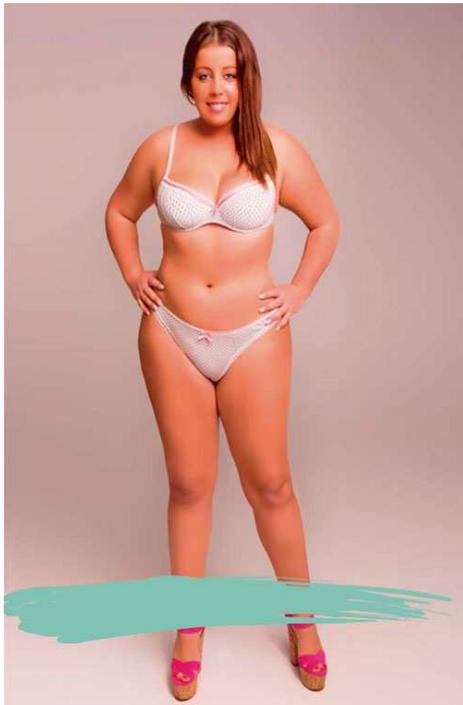
<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em:21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em:21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em:21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em:21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em:21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em: 21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em: 21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em: 21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em: 21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>, acesso em:21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>, acesso em:21/01/2016

- ✓ Após mostrar todas as fotos, fazer as seguintes perguntas para checar as previsões dos alunos:

- Based on which criteria do we find someone beautiful or not?
- Why do you think I'm showing these pictures to you?
- Where these photos were published? Book, magazine, advertising, internet? Why?

### **Desenvolvimento**

Entregar o material impresso (texto 2) aos alunos para que eles chequem suas previsões, auxiliando-os com vocabulário e pronúncia quando necessário. O texto será acompanhado de perguntas em língua portuguesa para checagem da compreensão do texto. Tais perguntas devem ser respondidas pelos alunos em português.

	<p>School Subject: English  Date: ____/____/____.  Teacher: Veronica Feitoza  Grade: 3<sup>rd</sup> ____  Student: _____</p>
---	--

## Leia o texto abaixo e responda às perguntas

### How beauty ideals change around the world: Designers asked to create the perfect woman by Photoshopping the same photo... with VERY different results

- Photo of average British woman sent to designers with each editing the image to reflect their country's ideal body
- China's entry was so thin, it had a BMI of just 17 - below anorexic threshold - while Spain's was most curvaceous

By [RUTH STYLES FOR MAILONLINE](#)

PUBLISHED: 11:37 GMT, 15 August 2015 | UPDATED: 08:31 GMT, 16 August 2015

An online doctor's surgery asked 18 designers to amend an image of a woman in her underwear to reflect the ideal body in their country - and were left astounded by the results.

Perfection appeared to vary considerably depending on the country, with Spain opting for a fuller-figured look and China Photoshopping the model to the opposite extreme. Other countries involved in the survey included the UK, the US and the Netherlands, as were Italy, Egypt and Syria.

Explaining the concept behind the experiment, the unnamed medics involved, writing on the [Superdrug Online Doctors website](#), said:

'We asked female graphic designers from around the world to Photoshop a female form by making her, in their opinion, more attractive to other citizens of their country.

'Widely held perceptions of beauty and perfection can have a deep and lasting cultural impact on both women and men.

'The goal of this project is to better understand potentially unrealistic standards of beauty and to see how such pressures vary around the world.'

Further experiments using a male model are now planned, as are others looking at female beauty around the world.

They added: 'As you can see, our designers' changes made some of these images almost unrecognisable compared with the original photo.

'While some remained largely similar with the exception of slight slimming, others resemble a new woman altogether.

Available at: <http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>; accessed on January, 21<sup>st</sup>, 2016.

## **Compreensão textual**

O texto trata de que assunto?

Em que consiste a pesquisa relatada no texto?

Cite alguns países participantes da pesquisa.

Qual o objetivo do projeto?

- ✓ Após a leitura do texto escrito, serão projetadas as fotos (texto 1) novamente, dessa vez, aparecendo o nome do país, mostrando em paralelo, a foto original para que estabeleçam comparações. Após a projeção, fazer as seguintes perguntas:
  - As you can see Brazil has not participated in the research. If Brazil had participated in the research, how do you imagine it would be the standard of Brazilian female beauty?
  - Who creates these standards? To serve which interests?
  - How do people generally react to these standards, ignore or try to reach them?
  - How do you see people who are suitable for this pattern? And those that are not?
  - What relationship does this standard have on health and welfare?
  - Is there a standard of male beauty? Which would be? Why do you think there is a standard?
  - Do men react the same way to this pattern?



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>, acesso em 21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em:21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em:21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em:21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em:21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em:21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em:21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em:21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em:21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em:21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em:21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em:21/01/2016



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>,  
acesso em:21/01/2016

- ✓ Mostrar três vídeos: um vídeo mostra uma modelo no estúdio fotográfico – sua foto original sendo alterada no *photoshop* (texto 3); o segundo vídeo, divulgado no site *buzfeed*, que mostra um experimento com quatro mulheres – elas foram maquiadas, fotografadas e tiveram suas fotos retocadas no *photoshop* para transformá-las em modelos capa de revista (texto 4); e o terceiro vídeo trata de uma campanha produzida pela empresa de cosméticos *Dove* (texto 5), que mostra crianças expostas aos apelos da indústria de beleza feitos por meio da mídia.

Texto 3: disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lNgD5fpdM5M>, acesso em 21/01/2016

Texto 4: disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zRlpIkH3b5I>, acesso em 21/01/2016

Texto 5: disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ei6JvK0W60I>, acesso em 20/09/2016.

Após a exibição dos vídeos, acrescentar as perguntas abaixo:

- What the media, especially the fashion media, show is always real? The standard of beauty created is real and attainable?
- Are you satisfied with your body shape? Why?

### **Grammar Focus**

Após a conclusão dessas etapas acima, os alunos receberão, de forma escrita, breves descrições das alterações realizadas nas fotos. A partir dessas descrições, será proposto aos alunos que descrevam verbalmente, em língua portuguesa, um possível ideal brasileiro de beleza feminina. À medida que essa descrição é construída pelos alunos, eu os instigarei a construí-lo em língua inglesa. Nessa construção colaborativa entre professora e alunos, serão trabalhadas questões estruturais da língua como, verbo *have* (*present tense*), adjetivos pátrios e demais adjetivos usados em descrições pessoais. Esta exploração estrutural da língua tem o objetivo de prepará-los para a atividade de produção posterior.

### **Produção – Homework**

Ao término dessas aulas os alunos terão duas atividades de produção como *homework*: na primeira delas, serão formadas equipes, de modo que cada uma delas fique responsável por redigir uma pequena produção, em língua inglesa, a partir da comparação entre a foto original, enviada pelos idealizadores da pesquisa, e uma das fotos alteradas pela *designer* gráfico de um dos países, observando o uso dos adjetivos na construção do texto. Esta tarefa será entregue na forma escrita.

A segunda atividade é, também em equipe, pesquisar na internet padrões de beleza de séculos anteriores (XV, XVI, XVIII, XX) e em lugares diferentes (Grécia, França, Inglaterra, América). Eles apresentarão os resultados contendo fotos e/ou pinturas dos padrões pesquisados com descrições em língua inglesa.

Para compor as descrições nas duas atividades, os alunos poderão contar com ajuda de ferramentas de tradução da internet.

## **Recursos**

- ✓ Data Show;
- ✓ Material (texto) impresso;
- ✓ Notebook;
- ✓ Quadro Branco;
- ✓ Marcador para quadro branco;
- ✓ Caixa de som;

## Apêndice B – Conteúdo da aula projetado em *Powerpoint*

# Beauty standards

Let's talk...

- Are you satisfied with your body shape?
- Why?

fppt.com



What do you think of the woman in the picture? Is she beautiful?

If you could, what changes would you do?

fppt.com

What about these ones, what do you think of them? Are they beautiful?



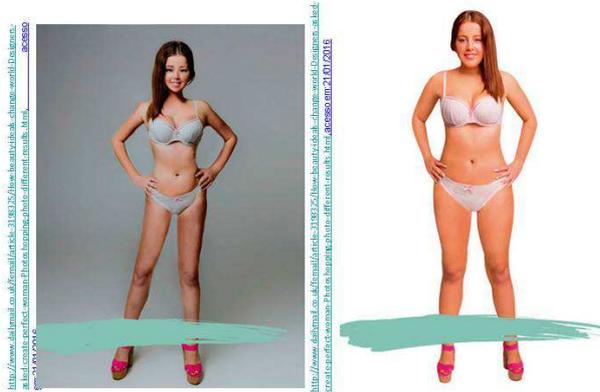
fppt.com

What about these ones, what do you think of them? Are they beautiful?



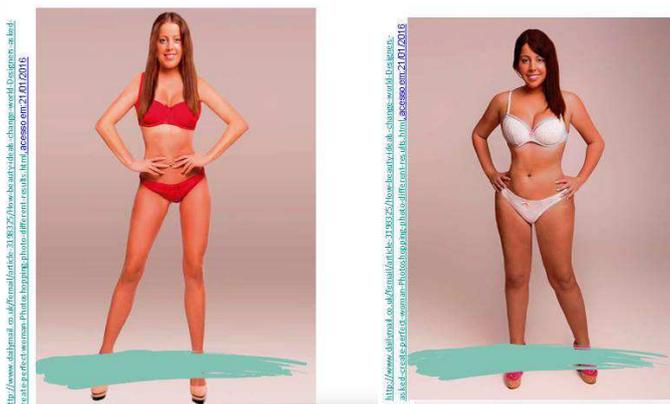
fppt.com

What about these ones, what do you think of them? Are they beautiful?



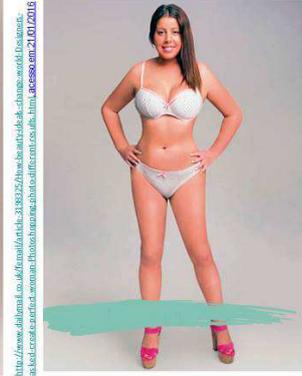
fppt.com

What about these ones, what do you think of them? Are they beautiful?



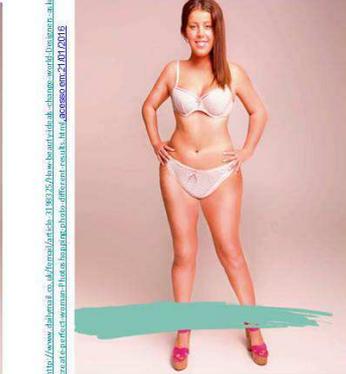
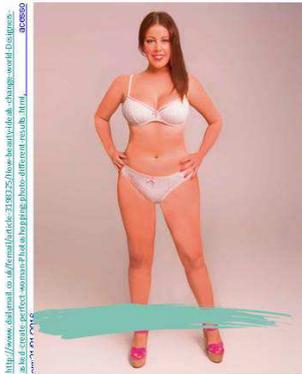
fppt.com

What about these ones, what do you think of them? Are they beautiful?



fppt.com

What about these ones, what do you think of them? Are they beautiful?



fppt.com

What about these ones, what do you think of them? Are they beautiful?



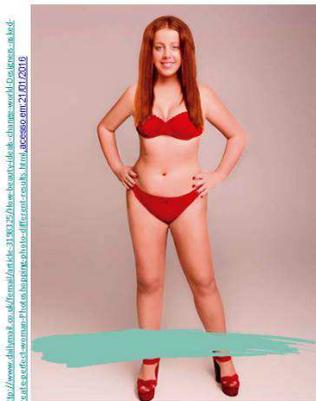
fppt.com

What about these ones, what do you think of them? Are they beautiful?



fppt.com

What about these ones, what do you think of them? Are they beautiful?



fppt.com

- Based on which criteria do we find someone beautiful or not?
- Why do you think I'm showing these pictures to you?
- Where these photos were published? Book, magazine, advertising, internet? Why?

fppt.com









### Let's reflect...

- Do the beauty standards have large or subtle differences?
- Why are these beauty standards different?
- Are there beauty pressures in our daily lives?
- What interests do the researchers have in these beauty standards?
- How these interests and pressures relation to our lives?
- As you can see Brazil has not participated in the research. If Brazil had participated in the research, how do you imagine it would be the standard of Brazilian female beauty?
- Who creates these standards? To serve which interests?
- How do people generally react to these standards, ignore or try to reach them?
- How do you see people who are suitable for this pattern? And those that are not?
- What relationship does this standard have on health and welfare?
- Is there a standard of male beauty? Which would be? Why do you think there is a standard?
- Do men react the same way to this pattern?

- [Vídeo 1](#)
- [Vídeo 2](#)
- [Vídeo 3](#)

Vídeo 1 disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zRlplkH3b5I>, acesso em 21/01/2016

Vídeo 2 disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=INgD5fpdM5M>, acesso em 21/01/2016

Vídeo 3 disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ei6JvK0W60I>, acesso em 20/09/2016.

fppt.com

- What the media, especially the fashion media, show is always real? The standard of beauty created is real and attainable?
- Are you satisfied with your body shape? Why?

fppt.com

## Apêndice C – Conteúdo da aula trabalhado na forma impressa – texto 2

	School Subject: English Date: ____/____/2016 Teacher: Veronica Feitoza Grade: 3 <sup>rd</sup> ____ Student: _____
---	---

### Leia o texto e responda às questões de 1 a 4:

#### **How beauty ideals change around the world: Designers asked to create the perfect woman by Photoshopping the same photo... with VERY different results**

- Photo of average British woman sent to designers for each editing the image to reflect their country's ideal body
- China's woman was so thin, it had a BMI of just 17 - below anorexic threshold - while Spain's was most curvaceous

By [RUTH STYLES FOR MAILONLINE](#)

PUBLISHED: 11:37 GMT, 15 August 2015 | UPDATED: 08:31 GMT, 16 August 2015

An online doctor's surgery asked 18 designers to amend an image of a woman in her underwear to reflect the ideal body in their country - and were left astounded by the results.

Perfection appeared to vary considerably depending on the country, with Spain opting for a fuller-figured look and China Photoshopping the model to the opposite extreme. Other countries involved in the survey included the UK, the US and the Netherlands, as were Italy, Egypt and Syria.

Explaining the concept behind the experiment, the unnamed medics involved, writing on the [Superdrug Online Doctors website](#), said:

'We asked female graphic designers from around the world to Photoshop a female form by making her, in their opinion, more attractive to other citizens of their country.

'Widely held perceptions of beauty and perfection can have a deep and lasting cultural impact on both women and men.

'The goal of this project is to better understand potentially unrealistic standards of beauty and to see how such pressures vary around the world.'

Further experiments using a male model are now planned, as are others looking at female beauty around the world.

They added: 'As you can see, our designers' changes made some of these images almost unrecognisable compared with the original photo.

'While some remained largely similar with the exception of slight slimming, others resemble a new woman altogether.

Available at: <http://www.dailymail.co.uk/femail/article-3198325/How-beauty-ideals-change-world-Designers-asked-create-perfect-woman-Photoshopping-photo-different-results.html>; accessed on January 21<sup>st</sup>, 2016.

## Compreensão textual

- 1- O texto trata de que assunto?
- 2- Em que consiste a pesquisa relatada no texto?
- 3- Cite alguns países participantes da pesquisa.
- 4- Qual o objetivo do projeto?

## GLOSSARY

Add – adicionar/acrescentar	Netherlands – Holanda
Almost – quase	Now – agora/atualmente
Altogether - completamente	Other – outro(s)
Amend – alterar	Remain - permanecer
Ask – perguntar/pedir/convidar	Resemble – assemelhar-se/lembrar
Astounded – estarrecido/espantado	Say/said – dizer/disse
Average- média/comum	See – ver
Behind – estar por trás/ atrás de	Send/sent – enviar/ enviou/enviado
Below – abaixo	Slight – leve
BMI – body mass index	Slimming – emagrecimento
Both – ambos	Some – algum(ns)
British – britânico	Surgery – cirurgia
Can – poder/saber/conseguir	Survey – pesquisa
Change – mudar/mudança	Their – dele(s)/dela(s)/seu(s)
Citizens – cidadãos	Thin – magro/fino
Deep – profundo	Threshold – limite
Each- cada	UK – United Kingdom
Fuller-figured – silhueta mais cheia	Understand – entender
Further – mais	Underwear – roupa íntima
Goal – objetivo	Unrecognisable – irreconhecível
Held/hold – segurar/difundir/difundido	Vary – variar
Lasting – duradoura	Very – muito
Leave/left – deixar/deixou/deixado	while – enquanto
Look – olhar/ visual	Widely – amplamente
Make/made – fazer(transformar)	With – com
Most – mais/a maioria	