

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Centro de Ciências Humanas e Naturais
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística

Jackson Gomes Reder

**A LEITURA NAS AULAS DE INGLÊS:
problematizações por meio do Teatro Lido**

Vitória
2017

Jackson Gomes Reder

**A LEITURA NAS AULAS DE INGLÊS:
problematizações por meio do Teatro Lido**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, na área de concentração Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon

Vitória

2017

Dados Internacionais de Catalogação-não-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

R314I Reder, Jackson Gomes, 1970-
A leitura nas aulas de inglês : problematizações por meio do
Teatro Lido / Jackson Gomes Reder. – 2017.
190 f. : il.

Orientador: Luciano Novaes Vidon.
Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências
Humanas e Naturais.

1. Língua Inglesa – Estudo e ensino. 2. Letramento. 3.
Pesquisa-ação. 4. Teatro lido. I. Vidon, Luciano Novaes. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências
Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

*Aos meus pais por todo o incentivo,
À Eliz-Mar e aos nossos filhos William, Ana Elisa e
Eliana, alvo de tudo o que fazemos.*

A palavra (e em geral, o signo) é interindividual. Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas. O autor (o locutor) tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém). A palavra é um drama com três personagens (não é um dueto, mas um trio) [...]. (MIKHAIL BAKHTIN, [1979]; 2003, p.350).

AGRADECIMENTOS

Durante todos os momentos nos quais estive envolvido na realização desta pesquisa contei com o auxílio de muitas pessoas que foram essenciais para que a desenvolvesse e concluísse. Desta forma, externo aqui os meus mais afetuosos agradecimentos.

Ao Deus Eterno, minha rocha, escudo, libertador e meu refúgio bem presente nos momentos de angústia. Sem Ele, eu nada seria.

A minha esposa, Eliz-Mar Muniz da Silva Reder, que me apoiou de diversas formas e em diversos momentos. Aos meus três filhos que suportaram a minha ausência e entenderam a importância do meu comprometimento com esta pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Luciano Novaes Vidon, que muito contribuiu com suas leituras precisas e orientações valiosas e procedentes.

À Profa. Aurélia Leal Lima Lyrio, que me auxiliou no projeto inicial mesmo em meio às muitas atividades exaustivas do seu Pós-Doutorado.

Aos professores Kyria Finardi, Daniel Ferraz e Lilian Yacovenco pelo grande incentivo aos estudos, pelas contribuições no colóquio, nas comunicações e nas aulas. Obrigado por serem tão humanos e ao mesmo tempo tão competentes.

A todos os demais professores do PPGEL que, de alguma forma, contribuíram grandemente para o aprofundamento dos meus estudos.

Aos colegas do mestrado, pelas contribuições teóricas, pelo companheirismo, amizade, compreensão e incentivo nos momentos mais difíceis. Aos colegas do GEBAKH – Grupo de Estudos Bakhtinianos – UFES, pela oportunidade de diálogo e aprendizado.

A toda a comunidade de alunos, professores, pedagogos e ao diretor da escola pública onde o projeto pedagógico foi aplicado, dedico o meu muito obrigado por todas as contribuições. As palavras jamais poderão expressar a gratidão que tenho em meu coração por todas as situações que vivenciamos juntos.

Tenho grande satisfação ao concluir todo este estudo. Estou certo de que levarei à frente as minhas pesquisas com a finalidade de buscar sempre ser um melhor profissional, um melhor ser humano, contribuindo para que o meu país se torne um país mais justo, ético e igualitário.

RESUMO

Nas escolas públicas, de um modo geral, percebemos que os alunos carecem de eventos e práticas de letramento que os beneficiem como leitores da língua inglesa. Juntamente com outros métodos pedagógicos, há uma necessidade de práticas motivadoras e lúdicas que possam conduzir os alunos à compreensão do texto e o articulem criticamente à situação social e política na qual se encontram. Este estudo vem ao encontro de tais necessidades. É uma pesquisa-ação que envolve o uso do Teatro Lido (*Readers Theater*) como prática multiletrada. Tem por objetivo gerar reflexões sobre eventos de letramento, evidenciando como as práticas de leitura podem ser benéficas para os alunos. Como uma pesquisa-ação, o todo abrange duas partes: o projeto pedagógico e o projeto de pesquisa no qual os resultados obtidos são analisados e discutidos. O projeto pedagógico foi implementado em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (localizada no município de Cariacica, ES), e proporcionou o envolvimento dos alunos do 2º ano do Ensino Médio em práticas oralizadas de leitura. Aspectos segmentais e suprasegmentais da oralidade (aspectos prosódicos) foram apresentados aos alunos durante a fase de ensaios para orientá-los quanto à leitura em voz alta dos textos. Contudo, os aspectos mais importantes disseram respeito às vivências singulares dos alunos e alunas envolvidos no projeto, bem como as relações dialógicas constituídas a partir das práticas multiletradas em torno do Teatro Lido. Para mitigar a limitação das poucas horas de instrução, o projeto contemplou a criação de um grupo fechado em uma rede social que proporcionou aos alunos autonomia nas práticas extras-classe e permitiu o acesso a vídeos, *scripts* e orientações postadas pelo professor. O projeto pedagógico seguiu também uma perspectiva crítica de educação problematizando as relações de poder presentes nas falas e nas atitudes dos personagens das peças. Por outro lado, o projeto de pesquisa seguiu parâmetros qualitativos para investigar os dados colhidos através de entrevista, roda de conversa gravada com os participantes e postagens dos mesmos na rede social.

Palavras Chave: Ensino de Língua Inglesa. Teatro Lido. Leitura em língua Adicional.

ABSTRACT

Overall, in public schools in Brazil, we observe a certain absence of literacy practices and events that may be beneficial to students as readers of English. Along with other pedagogical methods, there is a need for motivational and ludic practices that may lead the students to an understanding of the text and relate it critically to the social situation in which they live. This study comes to meet such needs. It is an action research involving the use of Readers Theater as a multiliteracy practice. It aims at generating reflections about literacy events and at revealing how reading practices can be beneficial to students. As an action research, this study comprises two main parts: a pedagogical project and a research project in which the results and findings are discussed and analyzed. The pedagogical project was carried out in a State School (in the municipality of Cariacica, ES), and engaged high school students in oral reading practices. Segmental and suprasegmental aspects of orality (prosodic aspects) were presented to students during the rehearsal step to guide them in the oral reading of the scripts. However, the most important aspects were related to the unique experiences of the pupils involved in the project, as well as the dialogical relations constituted from the multiliteracy practices around the Readers Theater. To mitigate the limitation of the few hours of instruction, the project included the creation of a closed group in a social network that provided students with autonomy in extra-class practices and allowed access to videos, scripts and guidelines posted by the teacher. The pedagogical project also followed a critical perspective of education problematizing the power relations present in the speeches and the attitudes of the characters of the plays. On the other hand, the research project followed qualitative parameters to investigate the data collected through an interview, a recorded round of conversation with the participants and their postings on social media.

Keywords: English Language Teaching. Readers Theater. Reading in Additional language.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Alunos abrindo as cortinas.....	12
Fotografia 2 – Alunos e professores que participaram do concurso no SEST/SENAT.....	18
Fotografia 3 – Apresentação no Dia da Leitura.....	39
Fotografia 4 – Alunos apresentando no SEST/SENAT.....	54
Fotografia 5 – Alunos no dia da culminância do projeto.....	64
Fotografia 6 – Apresentação da peça: “ <i>The True Story of the Three Little pigs</i> ”	76
Fotografia 7 – Classificados.....	84
Fotografia 8 – O protagonista em ação.....	87
Fotografia 9 – Produção de texto crítico.....	95
Fotografia 10 – Momento em que o Lobo é preso.....	97
Fotografia 11 – Grupo criado no <i>Facebook</i>	110
Fotografia 12 – Ensaio da peça “ <i>The True Story of the Three Little Pigs</i> ”	114
Fotografia 13 – Comentário postado por aluna no <i>Facebook</i>	115
Fotografia 14 – Apresentação da peça “ <i>And So They Did</i> ” no SEST/SENAT.....	120
Fotografia 15 – Caracterização dos personagens.....	121
Fotografia 16 – O Cenário.....	122
Fotografia 17 – Alunos aplaudindo na culminância do projeto.....	123
Fotografia 18 – As casas dos porquinhos	127
Fotografia 19 – Cena final da peça “ <i>The True Story of the Three Little Pigs</i> ”	138

LISTA DE SIGLAS

AILA - Associação Internacional de Linguística Aplicada

ASL - Aquisição de Segunda Língua

LA - Linguística Aplicada

LAd - Língua Adicional

LE - Língua Estrangeira

LT - Linguística Teórica

NTIC - Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

SRSs - Sites de Redes Sociais

TL - Teatro Lido

TNT - Tecido Não Tecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 SITUANDO O TL NO CAMPO DA LA.....	19
2.1 A trajetória inicial da LA	20
2.2 A emergência da LA moderna sob a ótica da mudança.....	21
2.3 Teorias de aquisição de segunda língua.....	30
3 LEITURA, LEITURAS; LEITOR, LEITORES.....	40
3.1 Concepções de língua(gem), texto e sujeito.....	40
3.2 O que é leitura? O que é leitor(a)?.....	47
3.3 Quantidade gera qualidade?	50
4 LEITURA EM VOZ ALTA: ASPECTOS RELEVANTES DA LEITURA DA PALAVRA.....	55
4.1 Aspectos relevantes da fonologia.....	57
5 PRÁTICAS DE LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS.....	65
5.1 Modelos, práticas e eventos de letramento de letramento.....	68
5.2 Multiletramentos e letramento crítico.....	69
5.3 Os multiletramentos e os (novos) gêneros do discurso.....	72
5.4 Multiletramentos e o letramento digital.....	73
6 O TEATRO LIDO COMO PRÁTICA LÚDICA E MULTILETRADA.....	77
7 A VEREDA METODOLÓGICA.....	88
7.1 O porquê da pesquisa.....	88
7.2 Metodologia proposta para o estudo.....	90
7.3 O locus dialógico e os participantes.....	92
7.4 Constituição do corpus de pesquisa.....	93
7.5 Procedimentos de produção de dados.....	94
8 ANÁLISE DE DADOS.....	98
8.1 Sondagem inicial dos grupos.....	99
8.2 Acolhida.....	104
8.3 Instruções iniciais.....	108
8.4 Divisão de grupos e contextualização das peças.....	110
8.5 Fase de ensaios.....	114
8.6 Fase de escrita e reescrita do texto introdutório.....	116
8.7 Fase de apresentações.....	119
8.8 Fase de fechamento e avaliação.....	122
8.9 Fase de culminância.....	123
8.10 Questões observadas durante o processo.....	124
8.11 Análise de eventos posteriores à apresentação.....	128
8.11.1 Análise dos comentários postados no Facebook.....	128
8.11.2 Entrevista com a Pedagoga.....	129
8.11.3 A Roda de Conversa com os Alunos.....	132
9 APONTANDO CAMINHOS PARA NOVAS DISCUSSÕES.....	139

REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE A – As vozes dos alunos no <i>Facebook</i>.....	155
APÊNDICE B – Entrevista com a pedagoga.....	156
APÊNDICE C – Roda de conversa feita com os participantes.....	159
APÊNDICE D – Rubrica criada para avaliação das apresentações.....	164
APÊNDICE E – Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos.....	165
APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	166
APÊNDICE G – Termo de autorização para realização da pesquisa.....	167
ANEXO A – Peças de Teatro Lido.....	168
ANEXO B – Diálogo entre Dory e Marlin.....	188
ANEXO C – Textos de cunho crítico.....	189

ABREM-SE AS CORTINAS...

Fotografia 1 – Alunos abrindo as cortinas.



Fonte: Fotografia do autor.

1 INTRODUÇÃO

Muitos desafios são encontrados pelos professores e alunos de língua inglesa tanto no setor público quanto no particular, entre eles: a leitura em inglês. Isto é, muitos alunos não conseguem entender o que foi lido, têm vergonha de ler em voz alta, e por diversas razões, não reconhecem a si mesmos como leitores da língua inglesa. Apesar da presença do professor/mediador, do conhecimento prévio de mundo dos alunos e de terem uma noção prévia da língua, uma série de outros fatores surge para dificultar a “interlocução entre leitor/autor” proposta por Geraldini (2012, p. 91). Muitos dos alunos não se sentem motivados a ler, não dominam muitas palavras presentes no texto e também não possuem o hábito de ler textos na língua estrangeira, ou língua adicional. Numa situação mais específica de leitura, que é o caso da leitura em voz alta, outros fatores também interferem, sendo eles: a vergonha de ler em voz alta e o medo de pronunciar palavras erradas e ser criticado pelos colegas. O não domínio da pronúncia dos fonemas por parte da maioria dos alunos leva o professor a evitar atividades que envolvam a leitura em voz alta. Percebemos, também, que muitos dos textos nos livros didáticos são retirados de fontes nas quais o autor é um falante nativo da língua, ou seja, nasceu e foi educado em um país que tem a língua inglesa como língua oficial. O texto denominado de “autêntico”, segundo Holden (2009, p.74), é um texto que foi escrito para uso no mundo “real”, não especificamente para estudantes de inglês. Tais textos oferecem muitos desafios tanto para o professor quanto para os alunos, como por exemplo: o distanciamento da realidade e da vivência do aluno, a forma intrincada como são escritos, a presença de muitas estruturas ainda não estudadas pelos alunos, a omissão de aportes culturais necessários, entre outros. Reconhecemos que há divergências entre autores e pesquisadores sobre a viabilidade do uso de textos “autênticos”. Tão somente pontuamos aqui a necessidade de adequação desses textos para minimizar os problemas aqui apontados. Ressaltamos a necessidade de textos ricos em contextualização, que possam oferecer espaço para o lúdico, para a interpretação teatral, e para o resgate do prazer de ler, sejam eles “autênticos” ou não.

Muitas vezes a leitura na sala de aula de inglês é feita de forma silenciosa para evitar uma série de problemas como: constrangimento dos alunos, fossilização de decodificações erradas de fonemas (caso o professor não intervenha), leitura muito interrompida (caso o professor intervenha demais com correções), frustração dos alunos, entre outros. Muitas atividades tendem a abarcar o entendimento de parte do texto, ou do texto por completo, dependendo do objetivo pedagógico que o professor tenha em mente. Embora esses objetivos possam ser importantes, pensamos que ainda há espaço na escola para uma prática de leitura

que seja ao mesmo tempo prazerosa e que permita a prática da pronúncia entre os alunos; que alcance a todos os alunos da classe; que abarque a representação teatral e que também se valha deste contexto para buscar os significados críticos da palavra escrita na interlocução leitor/autor. Buscamos uma leitura que, de uma forma lúdica, possa envolver aspectos da fala conectada e da interpretação teatral, sob a ótica do dialogismo e dos multiletramentos. Uma prática que se encaixa perfeitamente neste contexto é a do Teatro Lido. O Teatro Lido, portanto, pode vir a ser profícuo no sentido de oferecer uma prática mais voltada ao lúdico, sem deixar de ser crítica, provendo alternativas que motivem a todos os participantes a se aventurarem no campo da leitura e da atuação no palco.

Portanto, este estudo visa refletir sobre e compreender o uso do Teatro Lido no campo da leitura para os alunos de inglês como Língua Estrangeira/Língua Adicional (doravante LE/LAd)¹. O termo “Teatro Lido” é uma adaptação do termo em inglês *Readers Theater*. Optamos pela utilização do termo “Teatro Lido” e não pela tradução exata do mesmo em inglês, que seria *Teatro de Leitores*, pois, o termo escolhido evoca de forma mais rápida e precisa o que ele realmente é: uma peça de teatro que é lida, e não memorizada. Para tal escolha levamos também em consideração o fato de o termo “Teatro Lido” (doravante TL) já ser bastante utilizado pelos professores de língua portuguesa.

Para compreender adequadamente o uso do TL foi elaborado um projeto pedagógico. O projeto foi aplicado aos alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada em Cariacica, Espírito Santo, no segundo semestre do ano de 2015. Para mitigar a limitação das poucas horas de instrução oferecidas no ensino público (apenas duas aulas de 55 minutos por semana), o projeto pedagógico seguiu uma perspectiva de abordagem de ensino híbrida (*blended learning*), que integra o ensino presencial com a instrução digital e concede ao mesmo tempo autonomia ao aluno no seu aprendizado. No capítulo dedicado à descrição da metodologia, no item fase de treinamento, da seção procedimentos, descreveremos como foi estruturado o suporte do grupo através uma rede social.

Este estudo pode ser dividido em duas partes principais: a primeira, teórica, situa o foco principal da pesquisa dentro do campo da linguística aplicada descrevendo a trajetória desta ao longo dos anos. Dentro deste campo, apresentamos e discutimos as concepções sobre leitura,

¹ Pensamos que “Adicional” seja um termo mais usado na atualidade; contudo o termo “Estrangeira” ainda se faz presente em muitos documentos do nosso país. Assim sendo, optamos neste texto, pelo uso dos termos “língua estrangeira” e “língua adicional” paralelamente, por termos como referencial teórico autores/as que utilizam tanto um quanto o outro termo.

pronúncia e fonologia, o lúdico e o TL, e por fim, exploramos as pesquisas no campo do letramento até chegarmos aos multiletramentos. O trabalho se sustenta sobre concepções de letramento de Kleiman (1995), com base em Scribner e Cole (1981), e também a partir das fundamentações teóricas sobre práticas e eventos de letramento de Street (1984, 2003) e de Heath (1982). Baseia-se também nos conceitos de multimodalidade e multiletramentos de Rojo (2012), e nas perspectivas críticas de Foucault (1979), Fairclough (1986) e Giroux (1986, 2009). No campo das concepções de língua(gem), de texto e da leitura utilizamos as acepções de Bakhtin (1952-53/2003), Bakhtin/ Volochinov (1929/2006), Geraldi (2012), Freire (1982, 1986), Silva (2009), Travaglia (1996), entre outros. Já as acepções sobre fonologia e pronúncia se baseiam em Algeo (1999), Algeo e Pyles (2010), Alkmim (2012), Crystal (1997), Kansakar (1998), Heike (1987), O'Grady et al. (2001), e Roach (2009). No campo do lúdico, destacamos Cook (1997, 2000) e Bakhtin [1965] (1994). Já os estudos de fluência na leitura têm base nos estudos de Corcoran e Davis (2003); Griffith e Rasinski (2004); Martinez, Roser e Strecker (1999); Kuhn e Stahl (2003).

A segunda parte do estudo propõe uma análise dos dados produzidos. As perguntas que esta pesquisa propõe são:

- a) Que reflexões podem ser feitas sobre o uso do TL tomando por base os dados qualitativos produzidos de várias formas durante o processo de aplicação do projeto?
- b) O que revelam as reações e a produção dos alunos em relação às práticas de letramento proporcionadas pelo TL?
- c) Como os dados se articulam com as noções de multimodalidade e de multiletramentos?

As perspectivas tradicional e estruturalista, tanto na linguística ou na linguística aplicada, quanto à prática pedagógica de inglês como língua estrangeira/adicional, não teriam muito a responder aos questionamentos levantados por esta pesquisa. O uso de *scripts* de peças de teatro em inglês, a montagem dos cenários, a reação dialógica dos alunos/atores entre si e dos mesmos com o palco sugerem uma pedagogia que abarque multiletramentos. Além de motivar os alunos quanto à leitura em inglês, o projeto pedagógico foi cunhado em uma dimensão crítica, isto é, buscando romper com as abordagens tradicionais. A prática multiletrada do TL serviu de pretexto para uma crítica social. Os alunos puderam ler o que estava além do texto, isto é, puderam ler nas entrelinhas, estabelecendo comparações críticas com a realidade social na qual estão inseridos. Desta forma, eles desenvolveram uma leitura mais crítica e voltada para a problematização de questões sociais (cf. PENNYCOOK, 2001).

Portanto, para responder às perguntas levantadas, valemo-nos de uma metodologia de abordagem qualitativa, pois o estudo não visa auferir com base em dados de representatividade numérica algum progresso desejável no que tange à leitura, mas, sim, promover reflexões sobre o ensino da LE/LAd com base em uma pesquisa-ação envolvendo o TL. Esta metodologia de abordagem qualitativa também se justifica pelo fato de alocarmos dados de natureza não-métrica (suscitados e provenientes de interação), e que se valem de diferentes abordagens. Desta forma, a pesquisa-ação incluiu dados provenientes dos ensaios e apresentações de TL, autoavaliações, escrita de texto crítico introdutório pelos alunos, entrevista com a pedagoga da escola, e rodas de conversa com os alunos. Os instrumentos de coleta de dados, contexto, participantes, e método de análise de dados serão descritos com maior propriedade no capítulo de metodologia.

Finalmente, esta dissertação de mestrado propõe em seu segundo capítulo, fazer um apanhado histórico do campo da LA procurando inserir o TL dentro das perspectivas mais cabíveis; no terceiro capítulo, tecer conceituações importantes sobre leitura(s) e leitor(es); no quarto capítulo, abordar a leitura da palavra e aspectos da fonologia; já no quinto capítulo, abordar o tema das práticas e eventos de letramento e multiletramentos relacionando-os com o TL; no sexto capítulo, apresentar a o TL como uma prática multiletrada e que abrange o lúdico; no sétimo capítulo evidenciar a metodologia utilizada e delimitar o corpus da pesquisa; no oitavo, propor algumas reflexões a partir da entrevista com a pedagoga, das postagens dos alunos no *Facebook*, e das rodas de conversa com os participantes; e finalmente, no capítulo 9 levantar questões subjetivas e apontar caminhos para discussões.

BREAK A LEG!

Fotografia 2 – Alunos e professores que participaram do concurso de teatro no SEST/SENAT.



Fonte: Fotografia do autor (junho de 2016).

2 SITUANDO O TL NO CAMPO DA LA

Passamos agora a situar a pesquisa com o TL dentro do campo da Linguística Aplicada. Para tal, relataremos de forma sucinta um pouco da história da Linguística Aplicada ao longo dos anos e como ela se desvinculou da aplicação exclusiva de pressupostos teóricos advindos da ciência-mãe, isto é, da Linguística Teórica. Por fim, apontaremos também os seus parceiros e os conceitos dos quais se irá valer. Mas, antes de começarmos a discorrer sobre tal trajetória, talvez seja pertinente tentarmos definir o que seria a Linguística Aplicada. Esta tarefa pode ser um pouco ingrata se levarmos em consideração que em momentos diferentes de sua trajetória a Linguística Aplicada apresentou diferentes escopos. Por isso, em primeiro lugar passaremos a defini-la sob a ótica mais moderna e abrangente e depois pontuaremos sua trajetória desde as primeiras teorizações sobre o ensino de línguas até a atualidade. Ressaltamos que as visões de alguns autores e pesquisadores em alguns momentos (por exemplo: os estudos estruturalistas) não dialogam com as perspectivas defendidas por outros autores (multiletramentos) em outros momentos. Contudo, tais pesquisadores serão citados pela relevância que seus estudos tiveram em momentos específicos da trajetória da LA, e não exatamente porque tais estudos dialoguem com as perspectivas subjacentes à pesquisa com o TL como prática multiletrada.

Segundo Menezes et al. (2009), o objeto de investigação da LA é a linguagem como prática social, abrangendo contextos de aprendizagem de língua materna, ou de língua estrangeira, bem como outros contextos nos quais surjam questões relevantes ao uso da linguagem. A linguística aplicada, que nasceu como uma disciplina voltada para o ensino de LE/LAd, hoje se mostra como uma área muito produtiva, responsável pela emergência de novos campos de investigação transdisciplinares. Na visão de Kalaja (s.d. apud MENEZES et al., 2009, p. 26), existe uma visão restrita da LA, definida como pesquisa em ensino e aprendizagem e uma visão ampla – linguística aplicada a problemas do mundo real. Segundo Menezes et al. (ibid.), ainda é forte a tendência de a LA se voltar para questões de métodos e técnicas de ensino; contudo, como outras questões emergiram de outros contextos, atualmente os autores/pesquisadores diriam que existem três visões: ensino e aprendizagem, aplicação de Linguística, e investigações aplicadas sobre estudos de linguagem com prática social (ex.: estudos sobre identidade).

2.1 A trajetória inicial da LA

“Alguém deve rever, escrever e assinar os autos do Passado antes que o Tempo passe tudo a raso”.

Cora Coralina

Segundo Moita Lopes (2009), o primeiro compêndio de teorização sobre o ensino de línguas acredita-se ter sido escrito em 1632, por Jan Amos Comenius. Já o primeiro Congresso Internacional de Linguística foi realizado em 1928, conforme sustentado por De George e De George (1928 apud MOITA LOPES, 2009, p.11). Contudo, a construção do campo da Linguística Aplicada, se dá a partir de 1940 em decorrência da preocupação por desenvolver materiais para o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial. Segundo Tucker (s.d. apud MENEZES et al., 2009, p. 26), o primeiro curso independente de LA aconteceu na Universidade de Michigan, em 1946, onde lecionavam Charles Fries e Robert Lado. Já na Inglaterra, de acordo com o mesmo autor, a LA tem início em 1957, com a fundação do Departamento de Linguística Aplicada de Edinburg. As Associações nacionais de Linguística Aplicada se uniram, em 1964, para formar a *Association Interationale de la Linguistique Appliquée* (AILA), que organiza um congresso internacional a cada 4 anos com a publicação de anais.

O campo da LA começa enfocando a área de ensino/aprendizagem de línguas como resultado dos avanços da Linguística como ciência no século XX (MOITA LOPES, 2009). Estes acontecimentos e datas apontam para o quanto o campo de investigação da LA é novo. A chegada formal da LA no solo brasileiro se deu em 1970, com a implementação do primeiro programa de Pós-Graduação *stricto-sensu* em Linguística Aplicada na PUC-SP (DAMIANOVIC, 2005). Nos anos de 1970, a LA tentava afirmar-se como ciência, e, por influência da Linguística Teórica, baseava-se cada vez mais em pesquisas experimentais quantitativas e positivistas. Nos seus estudos, os linguistas aplicados ainda se valiam da aplicação de teorias desenvolvidas na linguística, pois não possuíam uma produção teórica própria. Segundo Rojo (1999) e Kleiman (1998), nesse momento histórico, a LA era uma subárea da Linguística ou Linguística Teórica (LT) e estava numa situação de dependência da mesma. Assim, a afirmação de ciência positiva vinha da própria área maior. Por outro lado, essa relação começa a se desgastar no final dos anos de 1970, demandando uma independência da LA em relação à LT, levando à primeira virada nos estudos em LA: da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada, como veremos descrito mais adiante.

Menezes et al. (2009) apontam três marcos principais na expansão e criação de linhas de pesquisa em LA no Brasil: (1) a criação em 1970 do Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), (2) a criação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 1987, e (3) a criação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), em 1990. A autora também aponta que, em 2004, a Faculdade de Letras da UFMG abriu concurso para contratação de professor de LA para a graduação, e que em 2007 a mesma faculdade institucionaliza a área de LA ao criar duas novas áreas: a de LA ao ensino de línguas estrangeiras e a de tradução.

Durante a trajetória dos estudos da LA, como ocorre em todo campo de estudo, houve momentos em que pressupostos teorizados em alguns estudos vieram a ser negados, ou concepções que foram abandonadas por outros autores em outros momentos. Portanto, embora o presente estudo dialogue com a perspectiva de letramentos e multiletramentos, nos próximos dois subcapítulos serão destacados estudos que foram importantes em um determinado ponto do percurso da LA, mas que não necessariamente corroboram com a perspectiva dos multiletramentos que será apresentada no capítulo 4.

2.2 A emergência da LA moderna sob a ótica da mudança

Na trajetória da LA, houve, segundo Moita Lopes (2009), dois momentos de virada nos seus estudos. A primeira virada, no final dos anos de 1970, representou não apenas a ruptura com o estruturalismo, mas com toda a base teórica positivista, fosse ela estruturalista, formalista, ou de qualquer outra formulação. Como veremos no próximo subcapítulo, as proposições de Widdowson trouxeram à tona a necessidade de maior autonomia dos estudos da LA em relação à influência preponderante dos estudos advindos da ciência-mãe. Ou seja, livrando-se da hegemonia da linguística, a LA assumiria postura e práticas de investigação autônomas. Já a segunda virada, como veremos a seguir, ocorreu quando a LA abandonou a restrição de operar apenas no campo dos estudos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e se voltou para pesquisar outros “contextos de aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais” (Ibid., p. 17).

Moita Lopes (2009) propõe, portanto, duas viradas nos estudos em LA: (1) da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada, e (2) Linguística Aplicada em contextos institucionais diferentes dos escolares. A primeira, segundo o autor, surge com o trabalho de Widdowson no

final dos anos 1970, que propõe a distinção entre LA e aplicação de Linguística. Widdowson, colocando um questionamento severo à vertente aplicacionista, sugere que a LA deva procurar um modelo que sirva seu propósito. Segundo Widdowson (1979a apud MOITA LOPES, 2009, p.15), “a linguística aplicada só pode ser uma área autônoma de investigação na medida em que se livrar da hegemonia da linguística e negar as conotações de seu próprio nome”. Widdowson ressalta ainda que “não há nenhuma razão para supor, então, que os linguistas tenham qualquer acesso privilegiado à realidade”. Ou seja, segundo o autor, o modelo que interessa ao linguista aplicado é aquele que capta a perspectiva do usuário, pois, nas próprias palavras de Widdowson (Ibid., p.15), “ideias intuitivas e de senso comum sobre a linguagem podem ser muito mais úteis para o ensino de línguas, uma vez que o aprendiz e o analista operam sob condições de relevância diferentes”. Widdowson propõe também que a LA seja uma área que faça a mediação entre a teoria linguística e o ensino de línguas, ou seja, não propõe o descarte completo da teoria linguística. Segundo Moita Lopes (2009, p.16),

Essa discussão vai, então, estabelecer um campo de investigação que começa a se formular como área mediadora, reconhecendo ainda que os tipos de conhecimentos que podem ser relevantes para a investigação dos processos de ensino de línguas necessitam ir além daqueles formulados pela Linguística (tanto da Linguística do sistema como da do discurso). O objeto de investigação, porém, passa a ser também construído com base na relevância que teorias de outros campos do conhecimento possam ter para sua compreensão. Tal tendência é notada nas publicações de Widdowson (1983), que utilizava então conhecimentos advindos principalmente da teoria linguística, da Psicologia Cognitiva e da Sociologia.

A compreensão, portanto, que se tem é que nenhuma área do conhecimento, por maior relevância que tenha, é suficiente para dar conta de todas as teorizações necessárias para compreender todos os processos de ensino e aprendizagem de línguas. Isto ocorre devido à complexidade dos processos envolvidos. Desta forma, o pensamento de Widdowson propõe avanços: a libertação da relação unidirecional e aplicacionista entre teoria linguística e ensino de línguas e a abertura de fronteiras para outras áreas do conhecimento para que a LA opere de modo interdisciplinar. No Brasil, uma série de artigos (por exemplo: CAVALCANTI, 1986; KLEIMAN, 1990; CELANI, 1990, MOITA LOPES, 1990) seguindo este caminho foram publicados nos anos 1980-90, quando a LA brasileira começa a tomar força (Ibid., p.16).

A segunda virada abrangeu um enfoque maior nos estudos de língua materna, como descrito abaixo:

A outra grande virada na LA ocorre quando, abandonando a restrição de operar somente em investigação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e tradução, o campo começa a pesquisar contextos de ensino e

aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais (mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica etc.) (MOITA LOPES, 2009, p. 18).

Os *insights* advindos de teorias socioculturais, na linha de Vygotsky e Bakhtin, foram essenciais neste momento. Tais *insights* permitiram o entendimento da linguagem como essencial para a construção do conhecimento e da vida social. Essa mudança passa a ser perceptível a partir dos anos 1990 no Brasil. A linguagem passa, portanto, a ser compreendida como constitutiva da vida institucional e “a LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula” (*Ibid.*, p. 18). Os problemas da linguagem, situados na *práxis* humana, se tornam uma preocupação, e isto para além da sala de aula de línguas. A natureza situada da ação e o estudo dos atores sociais agindo por meio da linguagem se tornam também cruciais em outras áreas do conhecimento. Como ressalta Wertsch (1991 apud MOITA LOPES, 2009, p. 18), o interesse passa a ser “a situacionalidade cultural, institucional e histórica da ação humana”, conduzida pelo discurso/interação. Ressaltamos que as perspectivas aplicacionistas anteriores não dariam conta desses aspectos levantados por Moita Lopes. Somente por conta do novo olhar interdisciplinar assumido pela LA é que tais percepções puderam ser por ela incorporados.

No início do século XXI, várias mudanças nos campos tecnológicos, culturais, econômicos e históricos geram um processo de ebulição nas Ciências Sociais e nas Humanidades. Segundo Moita Lopes (2009), os questionamentos sobre como o sujeito social era teorizado de forma homogênea, tendo suas diferenças apagadas, começam a chegar à LA.

As indagações...no interesse de prestigiar aqueles colocados em posição de hegemonia nas assimetrias sociodiscursivas, foram fundamentais ao fazer o vasto campo das Ciências Sociais e Humanas se reteorizarem em termos de visões pós-estruturalistas, feministas, antirracistas, pós-coloniais e *queer*. As implicações da redescritção do sujeito social são centrais nessa vertente e têm desdobramentos epistemológicos cruciais, [...] (*Ibid.*, p. 19).

A formulação da LA neste momento se distancia bastante daquela que era centrada apenas no ensino e aprendizagem de Inglês. Desta forma, novos contextos são explorados pela LA permitindo um aumento substancial dos seus tópicos de investigação tendo por base uma teorização interdisciplinar. A LA, com os avanços do final do século XX e início do século XXI apontados acima, passa a ser compreendida como um campo das Ciências Sociais no seu aspecto indisciplinar, “antidisciplinar ou transgressiva”, como sugere Pennycook (2006). O mundo mudou e a hiperssemiotização proporcionada pela tecnologia exige novas formas de conhecimento e pesquisas que possam dar respostas às práticas sociais nas quais vivemos.

Segundo Moita Lopes (2009, p.19), a LA não mais tem a preocupação de se constituir como disciplina, mas como uma área nômade ou mestiça que deseja ir além dos paradigmas consagrados, isto é, ousando pensar de forma diferente. “Uma LA que, talvez, seja mais bem entendida como transdisciplinar, no sentido de que deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando”.

Embora exista uma suposta separação entre os estudos da LA e os estudos linguísticos, segundo Menezes et al (2009), esse hiato entre as duas áreas está cada vez menos evidente.

Kaplan (1985 apud MENEZES et al., 2009, p. 27) afirma que a LA, nos seus primórdios, concentrava-se, essencialmente, na pesquisa sobre ensino de línguas, naquele momento sobre forte influência do behaviorismo comportamental e do estruturalismo linguístico. Conforme observa Menezes et al. (2009), o escopo da área é ampliado em 1980, como se comprova com o lançamento do periódico *Applied Linguistics*. Parafrazeando a mesma autora, a revista, lançada em 1980, fomenta estudos em Análise do Discurso, Tradução, Estilística, Lexicografia, além de outros temas já tradicionais. Contudo, o periódico não especifica os diferentes campos do saber que envolvem os muitos campos de investigação, e além disso, reconhece que há temas que unem e outros que dividem os intelectuais da área. A LA avança, como aponta Moita Lopes (2006), como uma (in)disciplina, sem limites rígidos, híbrida e heterogênea. Celani, na mesma linha, ressalta o caráter multidisciplinar e argumenta sobre o lugar da LA. Diz ela:

Em uma representação gráfica da relação da LA com outras disciplinas com as quais ela se relaciona, a LA não apareceria na ponta de uma seta partindo da Linguística. Estaria provavelmente no centro gráfico, com setas partindo dela para um número aberto de disciplinas relacionadas com a linguagem, dentre as quais estaria a Linguística, em pé de igualdade, conforme a situação, com a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia ou a Tradução. As imagens da encruzilhada e da ponte com duas mãos de direção, sugeridas por Pap, estão bem claras na mente dos linguistas aplicados (CELANI, 1992 apud MENEZES et al., 2009, p. 31).

A centralidade proposta por Celani não implica em uma superioridade da LA em relação às outras áreas, pois, como propõe Rajagopalan (1997 apud MENEZES et al., 2009, p. 31), a demarcação de fronteiras com zelo e ciúme não é necessária dentro de uma perspectiva indisciplinar.

Segundo Menezes et al. (2009), supostamente, a Linguística teria interesse pela língua como construto abstrato e internalizado, e a LA estudaria as manifestações da língua externa, da língua em uso, contextualizada. Apesar de ser essa a distinção mais comum, caracterizar a Linguística dessa forma seria ser fiel aos estudos chomskianos, deixando de fora todos os estudos linguísticos que focam a língua em uso. Os mesmos autores concluem que a suposta

dicotomia tradicional existente entre Linguística e Linguística Aplicada não descreve exatamente o que ocorre na realidade. Isto porque, as duas áreas estão cada vez mais próximas e ser linguista ou linguista aplicado acaba sendo muito mais uma questão de filiação do que de distinção epistemológica ou metodológica. Menezes et al. (2009), mencionam ainda que a distinção entre as duas áreas se mostra cada vez mais tênue ao examinar os temas e anais dos congressos das associações de Linguística, pois há predomínio de pesquisas que lidam com a língua em uso e com o seu ensino. Além disso, o tema “Políticas linguísticas e planejamento linguístico”, há muito abraçado pela LA, foi o tema escolhido para o 53º Congresso da Associação Internacional de Linguística, em 2007.

Segundo uma entrevista concedida por Menezes (2005),

[...] a Linguística tem por objeto os estudos formais, o sistema sonoro, a semântica e a estrutura linguística. Esses estudos, geralmente, não ultrapassam os limites da frase e têm uma grande preocupação com a objetividade, já que tratam a língua como uma abstração. No entanto, muitos linguistas foram além desses limites e enveredaram pela pragmática, a psicolinguística, a sociolinguística, o discurso, a linguística textual, entre outros estudos, deixando as fronteiras entre as duas áreas muito difusas. Vejamos, por exemplo, a questão da análise do discurso. Alguns se intitulam linguistas aplicados e outros linguistas. Acredito que a divisão entre as duas áreas foi fruto da intolerância dos que trabalhavam apenas com teorias formalistas e que rejeitavam, no passado, os que tinham um olhar mais teórico-aplicado. Esse problema está quase superado, mas, ainda, encontramos alguns exemplos de resistências aqui e acolá.

A LA trabalha além dos limites da frase, com unidades textuais ou discursivas, não isola o sujeito da língua(gem) e olha com desconfiança para a objetividade e o distanciamento do pesquisador de seu objeto de estudo. Há um grande número de pesquisadores na LA que considera a objetividade como um construto problemático quando se lida com a complexidade da língua(gem) na vida real e, por isso, valoriza a subjetividade, o contexto, a voz dos usuários. Acredito que a LA está mais próxima dos usuários do que a Linguística.

A partir da década de 1980 a LA realmente passou a produzir suas próprias teorias. As teorias foram e são desenvolvidas, mas sem deixar de lado os problemas da prática. Essa orientação para a prática é possível graças ao surgimento de um novo paradigma científico nas ciências sociais que defende uma maior proximidade entre teoria e prática. Observa-se também uma transdisciplinaridade. A LA dialoga com diversas áreas do saber para construir sua teorização e para responder aos problemas enfrentados em sua prática, além de uma preocupação com a relevância social de suas pesquisas (KLEIMAN, 1998).

A visão de linguagem como interação e prática social e a preocupação com seu uso continuam vigentes nessa segunda década do século XXI, mas se destacam o seu caráter histórico e político e as relações de poder e opressão presentes, reforçadas e reproduzidas neste momento. Fairclough (1989) enfatiza a possibilidade de emancipação das camadas destituídas de poder através da linguagem. Tal emancipação parte da conscientização sobre as relações de

poder existentes na sociedade. Para o autor, o estudo crítico da linguagem pode evidenciar discursos ideológicos que servem para manter e/ou mudar as relações de poder na sociedade. O linguista aplicado pode, portanto, revelar como a linguagem muitas vezes é utilizada ideologicamente para perpetuar o domínio de certas pessoas sobre as outras. Ele pode ser um agente da conscientização e do empoderamento. Pois, segundo Fairclough,

[...] o empoderamento tem um potencial substancial de ‘choque’, e ele pode ajudar às pessoas a superarem o senso de impotência que têm por mostrá-las que as ordens existentes de discurso não são imutáveis. A transformação de ordens do discurso é uma questão de desestruturação de ordens existentes e reestruturação de novas ordens [...] (FAIRCLOUGH, 1989, p. 244).

O trabalho com o Teatro Lido na sala de aula pode também ser orientado de acordo com as perspectivas mencionadas por Fairclough. Não apenas na questão da leitura dos *scripts* mediada de forma crítica por parte do professor, mas também nas próprias escolhas dos atores que vão representar as relações de poder na sociedade. Isso pode ser feito de forma subversiva, isto é, questionando o porquê do papel de um rei e de uma rainha geralmente serem representados por pessoas brancas e não negras. Enfim, no percurso do ensino e pesquisa a linguagem pode ser veiculada de tal forma que conduza os participantes a questionarem o domínio das elites. Como apontado acima, o trabalho com o TL pode ressaltar a apropriação da linguagem por parte de certas elites na tentativa de legitimar e perpetuar as relações de poder na sociedade.

Segundo Moita Lopes (1999, p. 434), as abordagens teóricas que parecem estar atraindo um maior número de pesquisadores na modernidade são aquelas que se “centram em visões socioculturais da cognição e da linguagem”. De acordo com as previsões do autor, “a área será cada vez mais informada por teorias que veem o discurso e a aprendizagem como situados na e constitutivos da vida social, levando à compreensão de que o aprendiz tem uma sócio-história da qual é participante com suas marcas sociais”. Assim, para Moita Lopes (Ibid., p. 434), parece ser essencial a vinculação do aprendiz a sua sócio-história para a compreensão dos processos de ensinar/aprender uma LE/LAd. Sob a ótica da modernidade, o mesmo autor antevê o uso de teorias que “reconhecem que o aprendiz/participante do discurso tem corpo (classe social, gênero, sexualidade, raça etc.) e não somente estrutura cognitiva” (Ibid., p. 434). Como destacado por Pennycook (1998, pp. 46-47), “precisamos repensar a aquisição da linguagem em seus contextos sociais, culturais e políticos, levando em consideração a raça e outras relações de poder, bem como a concepção do sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos”.

Muitos estudos caracterizam esse novo momento da LA como o do “pós-método”² (ADAMSON, 2004). Um momento no qual não há a predominância de um método específico, tido como o mais apropriado para todo e qualquer contexto. Na primeira década do novo milênio, pelo contrário, é o contexto que dita quais os métodos, técnicas ou materiais são mais apropriados para o ensino. Em parte, graças a essa maior aproximação do pesquisador à sala de aula, ocorrida especialmente a partir dos anos de 1980, observamos atualmente (na segunda década do século XXI) uma tendência a uma fusão do papel do professor e do pesquisador: o professor/pesquisador. Esta combinação realiza-se principalmente em pesquisas-ação, nas quais os professores abordam problemas enfrentados em seu contexto real de trabalho e fazem pesquisa no sentido de buscar soluções para estes problemas surgidos em suas salas de aula e em sua prática como profissionais. Tais pesquisas têm caráter majoritariamente qualitativo, mas podendo recorrer a uma combinação com a metodologia quantitativa. Assim é possível que os professores reflitam sobre suas práticas, crenças e problemas que enfrentam no dia a dia profissional – visando aprimorar-se como profissionais e compreender melhor seu contexto (à luz de teorias desenvolvidas na linguística e em várias outras áreas, dado o caráter transdisciplinar da LA na atualidade), podendo eles mesmos elaborar materiais e utilizar-se dos métodos e técnicas que melhor se apliquem a cada grupo específico.

“Qualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas” (KUMARAVADIVELU³, 2006, p.69). Há uma ênfase na ideia de mudança, cujo objetivo principal não é descrever o mundo como ele é, mas como ele deveria ser.

Pennycook (2001) propõe, neste sentido, uma linguística aplicada crítica. Pensamos que o sentido da palavra **crítica**, aí, é semelhante àquele assumido na obra de Jacques Derrida, isto

² Segundo Leffa (2012), o termo “pós-método” foi cunhado por Kumaravadivelu (2001) para tentar descrever o que está acontecendo no ensino de línguas, que, ao contrário do método, não foi abolido. Não só continua existindo como também foi modificado, sofrendo influências da contemporaneidade, calcada na ideia de “pós-” (pós-modernismo, pós-estruturalismo, e até pós-humanismo, para citar apenas três exemplos), aumentando a necessidade de explicá-lo e compreendê-lo: a verdade é que as pessoas continuam estudando línguas e os professores continuam tentando ensiná-las. O uso do pós hifenizado (“pós-”) mostra que as ideias perpassam diferentes disciplinas, e que o ensino de línguas não está imune ao que acontece em outras áreas (LEFFA, 2012, p. 398).

³ Segundo Leffa (2012), dentre as 10 macroestratégias desenvolvidas por Kumaravadivelu (1994), é possível perceber duas ideias seminais que seriam desenvolvidas mais tarde pelo autor (KUMARAVADIVELU, 2006). A primeira ideia já está até indicada no subtítulo do artigo, pelo jogo de sentido que o autor faz com o uso de parênteses na palavra “(e)merging” – “(E)merging strategies for second / foreign language teaching” –, sugerindo a integração que deve emergir das diferentes atividades; a segunda, na escolha de palavras como “consciência”, “interação negociada” e “autonomia”, sugerindo uma ênfase no aluno como sujeito de sua aprendizagem, capaz de negociar e dialogar com professores e colegas. Vejamos como essas duas ideias contribuem para caracterizar o ensino de línguas na contemporaneidade, partindo das ideias apresentadas por Kumaravadivelu, mas incorporando também outros autores (LEFFA, 2012, p. 400).

é, crítica ao pensamento metafísico racionalista (logocêntrico), no sentido amplo. Mas, não apenas nesse sentido, pois há também um sentido de crítica que corrobora com a obra de Foucault (1996), segundo a qual mais importante do que entender os sentidos dos enunciados, dos discursos, é entender os porquês e como esses sentidos foram produzidos, em que condições eles surgiram, sua enunciabilidade ou discursividade. Pennycook foi um dos primeiros a defender que a Linguística Aplicada também deveria se preocupar com tópicos como ideologia, discurso, identidade, subjetividade, diferença e poder. A linguística aplicada crítica, conforme Pennycook (2001), assumindo algumas noções fundamentais das teorias (ou pós-teorias) desconstrutivistas, mas, ao mesmo tempo, exercendo a crítica a esses postulados (principalmente quanto aos riscos de um desconstrutivismo esteticista e desleixado com as questões éticas e sociais), propõe o compromisso da linguística aplicada com um binômio: a mudança social e a ética da diferença. Pode-se perceber no primeiro termo do binômio a inspiração marxista e no segundo a influência desconstrutivista. Embora pareçam inconciliáveis, as duas formas de pensamento harmonizam-se no binômio de Pennycook.

A primeira tarefa de Pennycook foi expandir o campo de interesse e apagar as fronteiras da “disciplina” (inexistindo fronteiras delimitadas, cessa a natureza disciplinar). Pennycook pensa a linguística aplicada crítica interdisciplinarmente, como um conhecimento circulante entre as disciplinas adjacentes, todas sob a perspectiva crítica: análise do discurso crítica (ou, para muitos, análise crítica do discurso), pedagogia crítica, pedagogia antirracista, alfabetização crítica, estudos de gênero, estudos pós-coloniais, política e planejamento linguístico, abordagem crítica da tradução, avaliação linguística crítica, a língua no ambiente de trabalho, etc.

Compreendendo a LA sob essa nova perspectiva, a disciplina recebeu por parte de alguns autores algumas qualificações, como: “indisciplinar”, “nômade, ou “mestiça” na visão de Moita Lopes (2009), ou como denomina Pennycook (2006) “transgressiva”, e “antidisciplinar”, ou como nomeia Fabrício (2006) uma LA da desaprendizagem”. Assim, segundo Moita Lopes (2009, p. 19), é uma LA que “deseja, sobremodo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir”.

Como Ciência Social, conforme muitos formulam a LA agora, em um mundo em que a linguagem passou a ser um elemento crucial, tendo em vista a hiperssemiotização que experimentamos, é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

Como afirma Moita Lopes (2009): “Ela é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente”. Ou seja, neste sentido a LA tende a ir além dos paradigmas consagrados. “Uma LA que, talvez, seja mais bem entendida como transdisciplinar no sentido de que deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando” (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

Para finalizar o seu capítulo, o autor supracitado levanta questões que evidenciam as características de uma LA indisciplinar. Argumentando quem seria o sujeito da LA indisciplinar, ele sugere maior “heterogeneidade”, “fluidez” e “mutação”, ou seja, um sujeito não engessado em seu gênero e raça. A linguagem também deve assumir uma nova concepção como “lugar de construção da vida social” e do sujeito. Assim, o sujeito tem os discursos construídos nas práticas discursivas/sociais em que circula, podendo modificá-los. No campo do conhecimento, a LA indisciplinar busca problematizar a produção do conhecimento e o poder de tal prática, sendo guiada por uma epistemologia de “lógica antiobjetivista e antipositivista”. No campo da pesquisa, busca formas mais politizadas de se fazer indagações, isto é, explorando temas dantes não explorados e evidenciando vozes outrora silenciadas. Em meio à multiplicidade dos discursos contraditórios da atualidade, faz-se necessária a submissão de todas as práticas (inclusive de pesquisa) aos princípios éticos. Por fim, um desafio: expor-se a riscos ao atravessar as fronteiras do campo do conhecimento, fazendo do ato de pesquisa “uma forma de repensar a vida social” (Ibid., p. 22-23).

Como temos abordado neste capítulo, a LA passou por viradas que permitiram abrangências maiores no seu campo de investigação. Por se debruçar sobre questões relativas ao ensino e aprendizagem de LE/LAd, e no campo dos letramentos e multiletramentos, a LA tem muito a contribuir com a pesquisa e ensino de leitura mediados pelo teatro lido, tanto no ensino de língua materna quanto no ensino de LE/LAd. Além disso, as perspectivas de crítica social assumidas após a segunda virada também oferecem uma gama de diretrizes que podem orientar todo o processo de ensino e pesquisa para além da metodologia do ensino tradicional. Igualmente importante é a questão da mediação da tecnologia situando os discursos nos novos loci alcançados pela internet e pelos novos *softwares* que proporcionam novas formas de interação e comunicação. Tomando por base, portanto, as proposições da Linguística Aplicada Crítica e baseando-se na concepção de linguagem na teoria dialógica do discurso, esta pesquisa procura ir além dos métodos tradicionais de ensino. Objetiva-se uma pesquisa de cunho crítico não no sentido reduzido a intervenções pontuais de leitura crítica das entrelinhas dos textos (*scripts*). Isto é, todo o trabalho com o TL abarca o sentido de criticidade em sua metodologia

no sentido de que os alunos são incluídos como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, como atores atuantes, ativos, responsivos e responsáveis, éticos e estéticos. O sentido de crítico permeia todo o trabalho na busca por vencer o paradigma dos métodos tradicionais de ensino, trabalhando sob a perspectiva dialógico-discursiva com a multimodalidade, com a abordagem híbrida, e com o auxílio das TIC.

2.3 Teorias de aquisição de segunda língua

O caráter estruturalista advindo da linguística descritiva influenciou os primeiros estudos realizados em LA, como, por exemplo, os estudos de Bloomfield e Fries (DAVIES; ELDER, 2004). Esta tendência foi dominante na primeira metade do século passado, sobretudo nos estudos abrangendo as línguas indígenas americanas marcados por descrição, classificação e catalogação.

Os estudiosos da década de 1940, tendo por base uma visão estruturalista da língua, desenvolveram métodos e técnicas de ensino de línguas baseadas na análise contrastiva e na correção de erros. Na análise contrastiva, compara-se a língua materna à língua adicional, chamando a atenção do aprendiz para as semelhanças e diferenças na estrutura das duas línguas, concentrando-se na gramática e no vocabulário das mesmas (RAJAGOPALAN, 2004).

Nesta mesma época houve o advento do gravador que tornou possível o desenvolvimento de métodos de ensino como o áudio-lingual que consistia na repetição de frases prontas usadas no dia a dia, focando na gramática, no vocabulário e no desenvolvimento das habilidades orais. O objetivo principal deste método era levar o aprendiz a comunicar-se na segunda língua através do condicionamento e da formação de novos hábitos linguísticos. Mais tarde, foram desenvolvidos também laboratórios de língua que permitiam que o aprendiz estudasse sozinho, ou com o direcionamento de um professor. Esses métodos e técnicas de ensino de segunda língua desenvolvidos nos anos 1940 se inspiraram, em grande parte, nos estudos de psicologia comportamental realizados por Burrhus Frederic Skinner. Segundo o behaviorismo de Skinner, “a aprendizagem da linguagem seria fator de exposição ao meio e decorrente de mecanismos comportamentais como reforço, estímulo e resposta” (SCARPA, 2006, p. 206). Tais estudos referiam-se à aprendizagem da língua materna, mas os linguistas aplicados se basearam nessa visão de aprendizagem de linguagem para desenvolver métodos de ensino de segunda língua. Por isso, esses métodos e técnicas tinham clara influência do estruturalismo linguístico e do behaviorismo. Os “*drills*” (exercícios com repetições e substituições por estruturas semelhantes), realizados no método áudio-lingual e a não tolerância

com os erros tinham como objetivo estabelecer os padrões repetidos como hábitos, reforçando assim o comportamento ou fala correta.

A teoria do estímulo-resposta advinda do behaviorismo, segundo Paiva (2009, p. 1), conceitua a língua como “um conjunto de estruturas e a aquisição como formação de hábitos automáticos. Ao ignorar qualquer mecanismo interno, a proposta ressalta a importância do ambiente linguístico e dos estímulos que produz”. Ou seja, a teoria do estímulo-resposta tem foco no ambiente. A aprendizagem é vista como um comportamento observável, isto é, emerge da observação dos hábitos linguísticos adquiridos pelo aprendiz, sendo adquirida por meio de estímulos e respostas executados de forma mecânica e repetitiva.

Em meados da década de 1970, Schumann (1978 apud MENEZES, 2008a) apresenta outra teoria com foco no ambiente. Em sua proposta, a Aquisição de Segunda Língua (doravante ASL) surge como resultado de um processo de aculturação. A aculturação foi definida por Schuman (1978 apud PAIVA, 2009, p. 2) como “[...] a integração psicológica e social do aprendiz com o grupo da língua alvo”. Segundo esta perspectiva teórica, quanto mais o aprendiz se aproximasse psicológica e socialmente do grupo da língua alvo, melhor seria o resultado da aquisição daquele idioma. O modelo da aculturação buscava identificar as causas da aquisição de segunda língua de forma natural, sem qualquer instrutor, listando uma série de fatores que interagem nesse processo, como social, afetivo, personalidade, cognitivo, biológico, aptidão, pessoal, instrucional e insumo linguístico. Com o aprofundamento de seus estudos, Schumann concluiu que os fatores social e afetivo se destacam dos demais, pois o indivíduo ao ter uma proximidade social e psicológica com o falante nativo do idioma estudado obterá sucesso no processo de aquisição.

Apesar de, nesse primeiro momento da LA, os linguistas aplicados focarem na elaboração de métodos de ensino de segunda língua, os métodos e técnicas eram elaborados sem passarem pela experiência de sala de aula, ou avaliação da sua aplicação prática pelo pesquisador. Isso porque havia uma divisão entre o pesquisador em LA/linguista aplicado e o professor. Além disso, seus estudos se encontravam desvinculados de questões históricas, sociais, culturais e políticas (DAMIANOVIC, 2005).

Contrapondo à perspectiva ambientalista, seja a behaviorista, seja a da aculturação, os seguidores de Chomsky tentam entender a ASL à luz de uma capacidade humana inata, isto é, a Gramática Universal (GU). Chomsky (1986 apud MENEZES, 2008b) acreditava que o indivíduo já nasce, geneticamente, com uma espécie de código linguístico, podendo ser definido (parametrado) de acordo com os estímulos que ele sofre, ou seja, a pessoa já nasce com uma gramática universal e ela vai tomando consistência conforme o idioma que ela vai tendo maior

contato. Chomsky foi um grande defensor da teoria da Gramática Universal, apesar de seus estudos não se basearem na aquisição de uma segunda língua e sim na de primeira língua. Porém, alguns teóricos acreditam que o Modelo da Gramática Universal sirva para o aprendizado de línguas em um contexto geral, não importando a quantidade de línguas estudadas.

Influenciado pelos estudos de Chomsky, Stephen Krashen, linguista renomado da *University of Southern California*, publicou em 1978 seu estudo a respeito da teoria da aquisição da segunda língua, sendo chamada de Modelo Monitor. Sua teoria é composta por cinco hipóteses: hipótese da aquisição-aprendizagem, hipótese da ordem natural, hipótese do Monitor, hipótese do Input e hipótese do filtro afetivo. Na hipótese da aquisição-aprendizagem, Krashen (1985 apud SHÜTZ, 2007) subdivide sua teoria, no que diz respeito ao ensino de línguas, em *acquisition* e *learning*. *Acquisiton* (aquisição) é a interiorização de regras da língua estudada de forma implícita e inconsciente, já o *Learning* (aprendizagem) é a interiorização de regras da língua em estudo de forma explícita e consciente que depende do esforço intelectual do aprendiz. A hipótese da ordem natural sustenta que o aprendiz de língua estrangeira aprende a língua alvo da mesma forma que o nativo da língua aprende, adquirindo as funções da linguagem de forma previsível, aprendendo estruturas mais complexas, enquanto que automaticamente vai aprendendo elementos mais simples. A hipótese do Monitor retrata que o nosso consciente tem como função monitorar o fruto de um conhecimento inconsciente, fazendo as correções necessárias para um bom aprendizado, sendo mais focalizada a habilidade escrita que a oral. Krashen não inventou a hipótese do *Input* (insumo linguístico), apenas nomeou e reafirmou a ideia de outros estudiosos. Krashen ressalta em sua obra *The input hypothesis: issues and implications* (1985 apud MENEZES, 2008c) que se deve expor o indivíduo a um nível mais alto de compreensão da língua do que o atual para que haja compreensão e aquisição desta. Quando há o insumo com sucesso se dá o nome de *intake*. Já a hipótese do filtro afetivo focaliza o campo psicológico do aprendiz, como a motivação, a ansiedade e as atitudes com relação ao aprendizado desse novo idioma. Segundo essa hipótese, cada aluno possui um filtro afetivo que quando está em um nível muito alto (aluno sob alta expectativa, alta ansiedade, alta tensão), bloqueia o aprendizado. Então, o professor deve buscar formas de baixar o filtro afetivo do aluno para que haja receptividade da parte do mesmo no processo. O filtro afetivo, no caso, pode servir como um grande assistente no aprendizado, mas também pode servir como um bloqueio para o insumo que poderia ter sido adquirido.

Muitos estudos apontaram inconsistências nas hipóteses de Krashen. Segundo Paiva (2009),

O modelo de Krashen vê a aquisição em uma perspectiva linear, pois não somente estabelece uma relação de causa e efeito entre input e aquisição, como também afirma que a estrutura gramatical é adquirida em uma ordem previsível. Além disso, como nas teorias anteriores, sua proposta não vai além da aquisição de estruturas gramaticais (PAIVA, 2009, p.3).

Swain (1985, 1995) também advoga contra a preponderância do papel do *input* na ASL argumentando a favor da hipótese do *output*. Ela sustenta que ao fazer uso da língua o aprendiz observa a sua própria produção; o *noticing* (ou foco na forma) segundo ela, é essencial para a ASL. Desta forma, o aprendiz reconhece a diferença entre o que ele gostaria de dizer e o que ele na verdade consegue dizer. Segundo esta hipótese o output teria uma função metalinguística com duas funções: testar hipóteses e desencadear reflexões.

Para o trabalho com o TL, pensamos que as interferências causadas pela ansiedade, medo, alta expectativa, e tensão podem bloquear completamente os alunos impedindo o desenvolvimento das atividades. Por isso, pensamos que a hipótese do filtro afetivo pode ser apropriada pelo projeto pedagógico no sentido de minimizar as interferências do campo psicológico do aprendiz. Considerando que quando o aprendiz descobre que participará de um projeto no qual terá que ler em inglês em voz alta e atuar no palco, o seu filtro afetivo pode se elevar ao nível mais alto (alta expectativa, alta ansiedade e tensão) e atrapalhar todo o processo, buscar formas de abaixar o filtro afetivo dos aprendizes, portanto, é algo muito importante. Pensamos que a forma como o professor dialoga com os alunos e de forma ponderada apresenta os objetivos e passos a serem vencidos com confiança dentro do projeto pedagógico pode vir a diminuir o nível do filtro afetivo, e conseqüentemente diminuir os níveis de tensão e ansiedade dos aprendizes. A questão do filtro afetivo e as interferências dos aspectos psicológicos como ansiedade e tensão, embora seja uma hipótese, é algo bastante palpável na experiência do ser humano e bem conhecido pelos professores e aprendizes. O aluno que ao fazer uma prova experimenta um “branco”, ou alunos que ficam bloqueados ao apresentarem um trabalho, ou ao enfrentarem uma prova oral em LE/LAd. No capítulo da metodologia (nos procedimentos) são descritas ações planejadas na aplicação do projeto pedagógico que visam minimizar as tensões e ansiedades dos alunos. Pensamos que tal perspectiva deve ser contemplada durante todo o processo de execução do projeto, já que a qualquer momento a ansiedade, preocupação e tensões podem surgir e interferir negativamente. Portanto, é muito importante o desenvolvimento da confiança por parte dos aprendizes e isso pode ser alcançado com palavras de apreciação e incentivo por parte do professor, visando contribuir com uma postura positiva e motivadora.

Além dessas teorias apresentadas, Paiva (2009) também ressalta a explicação conexionista para a ASL:

O conexionismo tenta explicar a ASL em termos de representações mentais e de processamento de informação ao rejeitar a hipótese da capacidade inata. Elman et al. (1996) concordam que existem comportamentos universais, mas isso não significa que eles estão contidos nos nossos genes. Qualquer aprendizagem é entendida como uma questão de redes neurais. As redes aprendem em um processamento distribuído e paralelo (RUMELHART et al., 1986) onde conexões são fortalecidas ou enfraquecidas. A aprendizagem de língua é explicada como o processamento de experiência e de repetição de experiências causando o fortalecimento das conexões (PAIVA, 2009, p. 4).

Desta forma, a abordagem conexionista, ao contrário dos estudos gerativistas, tenta demonstrar que a linguagem não é inata, mas sim o resultado de processamento mental em que mecanismos simples de aprendizagem são expostos a evidências complexas. Segundo Paiva (2014), o objetivo principal da teoria é identificar os mecanismos deste processo e, para isto, as hipóteses sobre a experiência de aprendizagem são testadas em modelos artificiais (computacionais). Há estudos conexionistas que tentam explicar a diferença entre a aprendizagem infantil e a de um adulto e a diferença de plasticidade resultando em modificações nas conexões neurais. A importância dada às repetições e associações e a não inclusão de representações linguísticas complexas são críticas feitas a esta teoria, que para muitos se assemelha ao comportamentalismo.

Para Newman e Holzman (2002), foi somente em 1978, com a publicação de *Mind in Society*⁴ em língua inglesa e decorrentes traduções da mesma, que Lev Vygotsky começou a ser reconhecido por seus estudos relativos ao desenvolvimento psicológico e a aprendizagem. Segundo Vygotsky (1984), o desenvolvimento da linguagem tem origens sociais, ou seja, externas, na interação entre a criança e o adulto (compreensão oposta tanto à concepção behaviorista, quanto à inatista). Para o psicólogo russo, a criança não é apenas um aprendiz passivo, mas se torna sujeito da linguagem durante o processo de aquisição, construindo seu conhecimento de mundo na interação com o outro (SCARPA, 2006).

Os estudos de aquisição de linguagem de Vygotsky trouxeram grande influência sobre o campo da LA. Assim, a aprendizagem de uma segunda língua passou a ser relacionada com a interação em sala de aula entre alunos e professor no sentido de envolver os alunos em

⁴ Publicado no Brasil com o título *A Formação Social da Mente*, tradução de José Cipolla Neto et al., com base na edição inglesa (São Paulo, Martins Fontes, 1984) (N. do T.). Os estudos de Vygotsky foram desenvolvidos na antiga URSS, nos anos de 1930.

comunicação de forma ativa, focando em situações experimentadas na vida real e levando em consideração o contexto cultural. O professor não era mais visto apenas como fonte de conhecimento, mas sim como facilitador e motivador (ADAMSON, 2004). O objetivo passou a ser que o aprendiz adquirisse a competência comunicativa, que engloba a competência linguística, discursiva, pragmática, sociolinguística e sociocultural (LITTLEWOOD, 2004). Para isso, alguns métodos organizavam o conteúdo para o ensino da língua estrangeira dando ênfase a certas funções da língua, relacionadas a interações ocorridas na vida real, como comprar comida, dar direções, dar conselhos, dentre outras. Ressalta-se que a abordagem comunicativa não se caracteriza como um método em si, mas como um termo que abrange uma gama de métodos de ensino que compartilham certos princípios.

Uma interseção entre a perspectiva de Vygotsky e a abordagem com o TL é certamente a questão da interação. O TL proporciona interação dos aprendizes entre si, além de proporcionar interação dos mesmos com a língua e com o professor como mediador. O professor atua na mediação do encontro dos leitores com o autor ausente através da leitura e interpretação dos *scripts*. Desta forma, o professor atua como facilitador da compreensão do texto ao mesmo tempo que motiva os alunos a interpretarem o que já têm compreendido. Além das interações mencionadas, no momento da apresentação do TL, há a interação com a plateia, o que aponta para o aspecto social da abordagem. Outra interseção que pode ser estabelecida aqui é, sem dúvida, a questão do dialogismo bakhtiniano igualmente importante para as práticas com o TL. O TL não existe sem o diálogo entre os seus participantes. É uma prática que se apoia na dialogia do professor com os alunos, dos alunos entre si, e no momento da apresentação dialogando com a plateia. Tudo gira em torno do diálogo e da interação. É a partir desta prática que o professor percebe emergir de forma natural o aprendizado dos alunos. E, não apenas o professor percebe, mas os próprios alunos se tornam protagonistas do aprendizado e percebem o quanto se beneficiam das práticas.

Segundo Paiva (2009, p. 4), “a teoria sociocultural (TSC), baseada no pensamento de Vygotsky, reivindica que a aprendizagem de uma língua é um processo socialmente mediado”. Desta forma, a mediação é algo fundamental para a ASL, pois, “a língua é um artefato cultural que media as atividades psicológicas e sociais” (Ibid., p. 4). Na opinião da autora, parece difícil descartar qualquer uma dessas teorias que surgiram ao longo da trajetória dos estudos da LA. Ela ressalta que a hipótese behaviorista pode ser útil no ensino de pronúncia e na memorização mecânica de fórmulas. Portanto, rejeitar as teorias de forma integral não lhe parece algo razoável, tendo em vista que cada uma delas abarca parcialmente alguns dos aspectos do fenômeno complexo que é a ASL.

Paiva (2009) explica as interações entre as teorias da seguinte maneira:

Um modelo complexo, como o representado na figura 1, pode acomodar elementos aparentemente incompatíveis; pois, ao mesmo tempo em que admite, por exemplo, a existência de uma **capacidade inata** que faz com que o aprendiz de uma língua aprenda mais do que ele encontra no input que recebe, o modelo admite também a importância da repetição e da criação de **hábitos automáticos**. Reconhece, também, a importância da **afiliação**, termo que utilizo em substituição à aculturação, pois es te último pode implicar rejeição à própria cultura. Afiliação corresponderia ao grau de relacionamento com a cultura da segunda língua ou com falantes dessa língua e a construção de identidades. Afiliações com a segunda língua funcionam como um potente combustível que move o sistema de ASL. **Input, interação e output** são também considerados como de suma importância para acionar tanto as **conexões neurais** como as **mediações sociais**. Cada componente desse sistema funciona como um subsistema do sistema complexo da ASL (PAIVA, 2009, pp. 6-7, grifo da autora)

Desta forma, a autora propõe a ASL como um sistema complexo, “como um conjunto de conexões em um sistema dinâmico, não linear e imprevisível”, que tende ao “limite do caos”, “considerado como uma zona de criatividade com um potencial máximo para a aprendizagem”. A figura 1 é uma tentativa de representar a união dessas teorias dentro de um sistema complexo, mesmo entendendo que muitos outros aspectos fazem parte desse sistema.

Figura 1 - Sistema Complexo de ASL

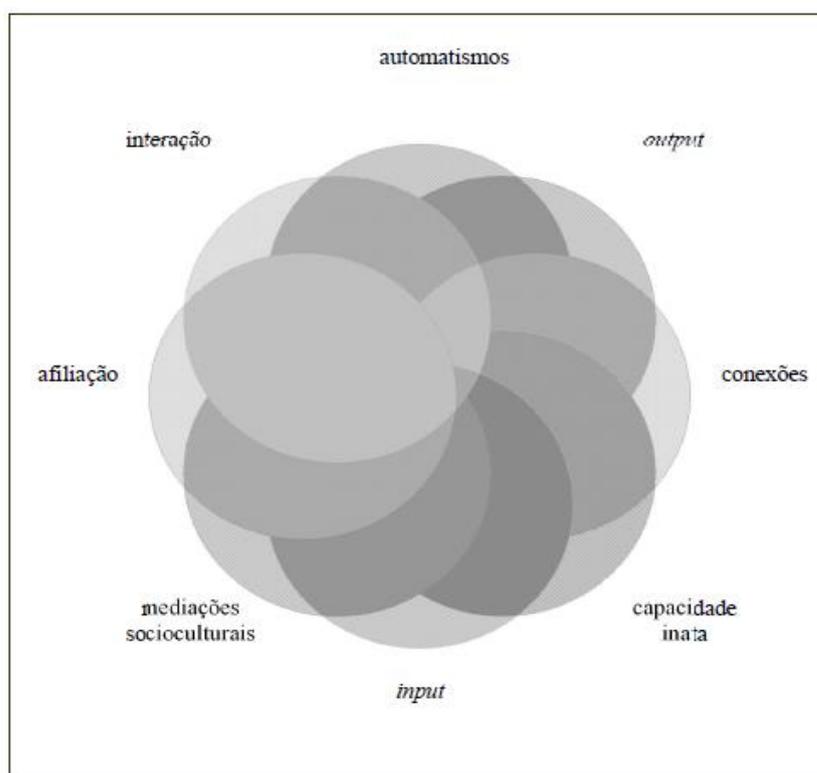


Figura 1– Sistema complexo de ASL.

Fonte: Paiva (2009).

O TL pode incorporar aspectos relevantes das várias teorias apresentadas como um sistema complexo, como proposto por Paiva (2009). Isto é, podemos nos valer das repetições para o aperfeiçoamento da pronúncia, da teoria do filtro afetivo para driblar a ansiedade e tensões, conceder o *input* através do uso do inglês e de gestos ou objetos para contextualizar uma fala e levar os alunos à compreensão dos signos, focar na prática como um processo de interação social no qual os aprendizes se tornam sujeitos do próprio aprendizado e também no *output* através da observação de como os alunos interpretam as falas com seus gestos e utilização dos objetos em cena, além de tirar proveito da tecnologia na produção de imagens para compor as cenas trabalhando o letramento digital, das redes sociais proporcionando a comunicação e autonomia, da gravação de áudio dos ensaios e postagem no *WhatsApp*. Assim, todo o processo pode ser assumido com dinamismo e imprevisibilidade, tendendo a um processo de característica complexa, não linear, ou mesmo caótica.

Ao terminar este capítulo uma reflexão pode ser feita sobre o papel do professor que com o advento das novas tecnologias vê à sua volta cenário que se amplia e exige dele mudanças e adaptações nas suas práticas. A questão da impossibilidade do controle sobre o que o aluno aprende é interessante no campo da imprevisibilidade. Se no passado remoto o professor assumia a condição de detentor do conhecimento sobre o aluno, na atualidade tal postura não lhe cabe mais. No que tange ao aprendizado da língua, os alunos na atualidade têm acesso à internet com várias possibilidades de aprendizado que vão além do que é possível em sala de aula. Têm também acesso aos filmes e séries em inglês na TV a cabo. Basta-lhes o desejo, a capacidade de selecionar com precisão o que assistir e baixar com criticidade. O celular na palma da mão com seus aplicativos como os dicionários em inglês/português também lhes concede autonomia no aprendizado. Cabe ao professor buscar tirar proveito da imprevisibilidade, das infinitas possibilidades e incentivar o letramento digital e a fluência neste campo. O professor como mediador pode orientar os seus alunos a terem maior critério sobre o que baixar, assistir e ler, para que de forma mais criteriosa e crítica, usufruam e tirem maior proveito da era digital.

No capítulo seguinte teceremos considerações sobre a leitura. Inicialmente, abordaremos concepções de língua(gem), texto, sujeito e sentido para depois podermos chegar às considerações sobre leitura, leituras, leitor e leitores.

PRIMEIRO ATO

Fotografia 3 – Apresentação no Dia da Leitura.



Fonte: Fotografia do autor (outubro de 2015).

3 LEITURA, LEITURAS; LEITOR, LEITORES

Como ponto de partida para as demais considerações que serão feitas neste capítulo, é necessário retomarmos algumas definições básicas que foram apontadas na introdução. Em primeiro lugar delinearemos concepções de linguagem, sujeito, texto e sentido, para depois propormos nossas definições do que vem a ser leitura.

3.1 Concepções de língua(gem), texto e sujeito

O caráter dinâmico da linguagem no meio social no qual reside é refletido em cada momento social e histórico. Estes momentos por sua vez demandam percepções de língua, de sujeito, e de mundo. Bakhtin/Volochinov (1929/2006) interpretaram os paradigmas científicos dominantes em seus momentos históricos como Subjetivismo Idealista e Objetivismo Abstrato, propondo, como contraposição a esses modelos epistemológicos, uma concepção dialógica de linguagem.

Segundo Bakhtin/Volochinov (1929/2006, pp. 63 e 64),

A primeira tendência interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). O psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem. [...] A língua é, deste ponto de vista, análoga às outras manifestações ideológicas, em particular às do domínio da arte e da estética.

As posições fundamentais da primeira tendência, quanto à língua, podem ser sintetizadas nas quatro seguintes proposições:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado.

Nesta primeira tendência, a língua é vista como expressão do pensamento individual, como uma manifestação semelhante às expressões do campo da arte e da estética. Bakhtin/Volochinov (1929/2006) destacam Wilhelm Humboldt como um dos mais notórios representantes desta concepção. Contudo, fazem uma ressalva quanto à profundidade dos estudos de Humboldt que excede os quatro pontos aqui sintetizados, pois suas proposições são mais amplas e complexas.

O pensamento humboldtiano apresentou também contradições e por isso foi o iniciador de diferentes correntes divergentes entre si. Bakhtin/Volochinov (1929/2006) também pontuam que os adeptos mais tardios desta corrente não atingiram a profundidade dos estudos iniciais de Humboldt, tendo esta escola de pensamento enfraquecido por ter assimilado um modo de pensamento positivista e superficialmente empirista. Dentro ainda desta primeira concepção de linguagem (porém rejeitando o pensamento positivista), são citados Karl Vossler e Benedetto Croce, que, tendo ideias próximas, consideraram a língua como um fenômeno estético situando suas pesquisas em filosofia da linguagem na fronteira entre a linguística e a estilística.

O conjunto da concepção linguístico-filosófica de Vossler e de sua escola pode ser resumido corretamente pela apresentação que fizemos das quatro proposições fundamentais da primeira escola. O que caracteriza primordialmente a escola de Vossler, é “a negação categórica e de princípio do positivismo linguístico, que não consegue ver mais além das formas linguísticas (em particular as fonéticas, as que são positivas) e do ato psicofisiológico que as engendra”. Donde o aparecimento em primeiro plano do componente ideológico significante da língua. O motor principal da criação é o “gosto linguístico”, variedade particular do gosto artístico. O gosto linguístico é justamente esta verdade linguística absoluta que dá vida à língua e que o linguista se esforça por descobrir em cada fato de língua, a fim de dar-lhe uma explicação adequada (Ibid., p. 66 e 67).

Apesar de as ideias de Vossler e Croce serem próximas, “o termo chave de sua concepção da língua é a palavra ‘expressão’. Toda expressão é, em princípio, de natureza artística. Daí a linguística, como ciência da expressão por excelência, coincidir com a estética” (Ibid., p. 68).

Geraldi (2012), um grande linguista brasileiro dedicado aos estudos dos pressupostos do Círculo de Bakhtin⁵, renomeou a primeira concepção de linguagem da seguinte forma: linguagem como expressão do pensamento. Tal concepção foi estudada, ampliada e suas características foram aplicadas à realidade brasileira de ensino de línguas e apontam para os papéis e posturas tanto dos professores quanto dos alunos na sala de aula. A primeira concepção de linguagem como expressão do pensamento “[...] ilumina, basicamente, os estudos

⁵ Segundo Vidon (2013, p. 17), de acordo com os principais historiadores de Bakhtin – Viktor Duvakin (1973), Katerina Clark e Michael Holquist (1984), Caryl Emerson (1996), Clive Thomson (2011), e Craig Brandist (2011) -, nos anos de 1918 a 1924, aproximadamente, Bakhtin “participava de grupos de estudo de caráter filosófico, o que era comum na URSS daquela época. Em Nevel, formou-se o principal desses grupos, o círculo filosófico de Nevel, do qual participaram, além de Bakhtin, Voloshinov, Zubákin, dois dos seus principais discípulos, Maria Iudina, pianista e grande amiga de Mikhail, e Kagan, o mais próximo de Bakhtin. Em 1920, Bakhtin se mudou para Vitebsk, grande centro econômico e cultural, e passou a liderar o grupo formado em Nevel. Aos poucos, porém, os membros do grupo foram se dispersando, à medida, também, que o regime soviético ia se impondo cada vez com mais força. Um destaque aqui é a entrada no grupo de Miedviédiev, à época reitor da Universidade Proletária de Vitebsk”.

tradicionais” (GERALDI, 2012, p. 41). O mesmo autor destaca que essa concepção corresponde à uma grande corrente de estudos linguísticos: a da gramática tradicional. Perfeito (2005), detalha que tal concepção é fundamentada na tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pelas Idades Média e Moderna, tendo rompimento efetivo apenas no início do século XX, com Ferdinand de Saussure. A autora ainda ressalta que esta é a primeira visão de linguagem, pois sua origem remonta ao século II a.C., partindo dos estudos de Dionísio de Trácia, responsável pela elaboração da primeira gramática ocidental e pela noção de certo e errado no uso da língua. Desta forma, a perspectiva de linguagem como expressão do pensamento focaliza basicamente os estudos tradicionais. A crítica feita por Geraldi a esta concepção é que se a linguagem for concebida como tal, podemos ser levados a “afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 2012, p. 41). Travaglia (1996) corrobora Geraldi ao destacar que:

A primeira concepção vê a linguagem como expressão do pensamento. Para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (TRAVAGLIA, 1996, p. 21).

Portanto, sob tal prisma, a língua subsiste em uma forma “correta” de expressão que equivale à forma “correta” de pensar. Faz-se, então, da linguagem algo monológico e individualista, já que, sob tal concepção, primeiramente existe na mente do indivíduo a enunciação e só depois é que surge a linguagem. Assim sendo, demarca-se, segundo Bakhtin/Volochinov (1929/2006), a visão de subjetivismo idealista, na qual as leis da criação linguística são essencialmente aquelas da psicologia individual, fazendo com que a enunciação ganhe o percurso do interior para o exterior, não considerando os fatores externos à comunicação, como o interlocutor.

A visão da linguagem e do pensamento como “corretos” é reforçada pelos estudos tradicionais da Gramática Normativa, que privilegia o falar das camadas mais favorecidas.

Passemos agora a considerar a segunda orientação do pensamento filosófico-linguístico. Segundo Bakhtin/Volochinov (1929/2006), para esta tendência

[...] o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se, ao contrário, no sistema linguístico, a saber o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua. Enquanto que, para a primeira orientação, a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade, para a segunda orientação a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo. Cada enunciação, cada ato de criação

individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores. São justamente estes traços idênticos que são assim normativos para todas as enunciações – traços fonéticos, gramaticais e lexicais –, que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2006, p. 69).

Ou seja, para esta concepção a língua é vista como um sistema. É justamente o sistema de formas normativas que se torna a substância da língua. Desta forma, os pressupostos desta segunda orientação podem ser essencialmente assim sintetizados:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua; simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2006, p. 74).

Essas quatro proposições que resumem a segunda concepção constituem uma antítese das quatro proposições que resumem a primeira orientação. A segunda concepção de linguagem, portanto, está ligada à teoria da comunicação que concebe a língua como um código – conjunto de signos que se combinam segundo regras – capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.

A segunda concepção foi igualmente estudada e ampliada por Geraldi (2012) que a denominou da seguinte forma: linguagem como instrumento de comunicação. De acordo com essa concepção, a linguagem é uma ferramenta empregada para transmitir uma informação ou mensagem. A mensagem por sua vez é transmitida via língua padrão desprezando as demais variações linguísticas. Assim, a variedade padrão é associada à tradição gramatical, especialmente no trabalho com as estruturas linguísticas, a partir do qual se vê a possibilidade de desenvolver a expressão oral e a escrita. Geraldi (2012) ressalta ainda que, embora tal concepção seja confessada nos livros didáticos, nas instruções ao professor, nas introduções e títulos, em geral é abandonada nos exercícios gramaticais.

Esta segunda perspectiva alia-se, pois, ao Estruturalismo, ao Gerativismo (que se debruça sobre as formas abstratas da língua) e à Teoria da Comunicação que concebe a língua como um código. Desta forma, a língua como um código servirá para transmitir uma mensagem do emissor para o receptor. Podemos, então, dizer que esta perspectiva deriva da segunda linha de pensamento filosófico e linguístico discutido pelo Círculo de Bakhtin, o objetivismo abstrato. Conforme Bakhtin/Volochinov (1929/2006, p. 82-83), nessa orientação, “a língua é um sistema estável, imutável”, ou seja, é fechada, cujas leis são específicas e objetivas, sem haver qualquer vínculo entre o seu sistema e a sua história. Portanto, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação separa o homem do seu contexto social, por se limitar ao estudo do funcionamento interno da língua (TRAVAGLIA, 1996).

A terceira concepção de língua se fundamenta nas seguintes considerações de Bakhtin/Volochinov (1929/2006, p. 125), que nos diz:

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

Sob esta ótica, a língua é vista, então, como um fenômeno social de interação verbal. A enunciação é vista como um produto da interação verbal e não como um fato individual. O centro organizador de toda a enunciação é exterior, isto é, está situado no meio social que envolve o indivíduo, e não no seu interior. Geraldi (2012), ao reinterpretar as concepções de Bakhtin/Volochinov, denominou a terceira concepção de linguagem como: forma de interação. “Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2012, p. 41). Corroborando Geraldi (2012), Travaglia (1996) também postula que a linguagem não serve apenas para transmitir informações de um emissor a um receptor, mas é vista como lugar de interação humana, onde o sujeito da enunciação não transmite apenas informações, mas age sobre o seu interlocutor, construindo vínculos que não existiam antes do ato verbal.

De acordo com Geraldi (2012), essas três concepções (que foram acima descritas) correspondem às três grandes correntes dos estudos linguísticos: a gramática tradicional; o estruturalismo e o gerativismo; a linguística da enunciação.

É sob essa terceira perspectiva conceitual de língua como lugar de interação e dos sujeitos como atores nas representações que pretendemos concentrar nossas atenções. O

trabalho com TL reflete e refrata de forma singular a face da língua(gem) como lugar de interação, como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. Cada leitura toma espaço de uma forma única que jamais poderá ser repetida da mesma forma. Além disso, as atuações dialógicas dos “eus” dos alunos (re)produzem o social na medida em que definem a situação na qual se encontram. Cada sujeito/ator é definido dinamicamente por suas falas que se contrapõem no jogo interativo com os demais atores e com a plateia, e pelos espaços que cada um deles ocupa.

Já tendo conceituado e exemplificado o que vem a ser língua, passamos agora à concepção de texto e sujeito. O conceito de texto também depende da concepção que se tenha de língua. Segundo Koch (2015, p. 16),

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor / ouvinte senão captar essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo.

Partindo, portanto, dessa noção de sujeito cartesiano, dono de sua vontade e palavras, o texto é um produto da representação mental do autor, restando ao intérprete/leitor tão somente a descoberta da intenção do falante, exercendo, desta forma, uma função essencialmente passiva.

Por outro lado, em uma segunda concepção apontada por Geraldini (2012), a concepção da linguagem como instrumento de comunicação, concepção que está ligada à teoria da comunicação, a língua é vista como código (conjunto de signos que se combinam obedecendo regras). Assim, o código é capaz de transmitir uma certa mensagem a um receptor. Destacamos que, sob essa segunda concepção, o sujeito é visto como leitor/ouvinte que exerce um papel de decodificador do código, o que também implica em um papel passivo. O sujeito, portanto, surge como (pre)determinado pelo sistema, e o texto é visto como um produto da codificação de um dado emissor que será decodificado por um leitor/ouvinte. Com isto, cabe ao leitor/ouvinte apenas o conhecimento do código, pois o texto, uma vez codificado, se torna totalmente explícito.

Já na terceira concepção de língua apontada por Geraldini (2012, p.41), concepção na qual a língua(gem) é uma forma de interação (concepção interacional - dialógica - de língua(gem)), “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. Sob tal perspectiva, o texto abre espaço para uma gama de

implícitos que somente são detectáveis quando se tem o contexto sociocognitivo dos participantes da interação como pano de fundo.

Desta forma, podemos concluir que esta última concepção é a que melhor tem a contribuir para o estudo do TL, pois nela a compreensão é vista como uma atividade interativa complexa que abarca tanto elementos linguísticos presentes na superfície textual, quanto uma gama de saberes necessários para a reconstrução do evento comunicativo. E, assim, o sentido do texto, sob tal perspectiva, é construído na interação entre o próprio texto e os sujeitos, ou seja, na interação texto-coenunciadores, como primeiramente delineou Bakhtin na sua noção de “enunciado concreto”, postulada no capítulo “Os Gêneros do Discurso”, de *Estética da Criação Verbal* (1952-53/2003).

O que vem a ser o Enunciado Concreto? Na nota de rodapé do tradutor de Bakhtin (1952-53/2003) encontramos uma explicação sobre o termo *viskázivanie* que significa enunciado. O termo é derivado do infinitivo *viskázivate* que significa enunciar, exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras⁶. Desta forma o sentido que é dado ao termo *enunciado* faz referência à natureza sócio-histórica da enunciação. Isto é, o sentido do termo refere-se ao ato concreto de uso da linguagem e aponta para a enunciação como sendo constituída por elos que a ligam a enunciações anteriores e posteriores. Assim, os discursos circulam por esses elos.

Enunciado e enunciação, segundo a perspectiva de Bakhtin (2003), não são fenômenos opostos, mas sim, termos indissociáveis. Para Bakhtin, o enunciado se opõe à oração. Ele é a unidade concreta da comunicação. Já a oração é uma unidade abstrata da língua. O enunciado, segundo Bakhtin, tem características próprias. Ele não se constitui por combinação individual das formas linguísticas. As formas são combinadas em função do gênero do discurso. O autor destaca as seguintes características do enunciado: pressupõe uma autoria; pressupõe um acabamento específico advindo do querer-dizer, do tema e do gênero, o que possibilita a atitude responsiva do “outro”; pressupõe uma expressividade, um estilo, uma posição valorativa face à realidade.

Segundo Bakhtin,

Dois tipos de produções verbais, dois enunciados confrontados um com o outro entabulam uma relação específica de sentido a que chamamos dialógica. Sua natureza específica. Os elementos da língua dentro do sistema da língua ou do “texto” (numa acepção rigorosamente linguística) não podem encetar uma relação dialógica (BAKHTIN, 1979/2003, p.348).

⁶ Cf. Bakhtin (2003, p. 261) em nota de rodapé do tradutor.

O enunciado só se realiza através da interação verbal. Logo, a dialogia está intrinsecamente ligada à concepção bakhtiniana de enunciado. No caso da constituição de um enunciado faz-se necessário o princípio de contraposição entre eu/outro.

3.2 O que é leitura? O que é ser leitor?

No sentido original da palavra, em sua raiz latina "*lectura*", leitura significa "eleição, escolha". Tal sentido traz de volta a postura, ou atitude do leitor para com o texto, ficando evidente a questão da própria vontade do leitor de se entregar à leitura, ou de rebelar-se contra ela. Mas, afinal, o que vem a ser leitura? Segundo Geraldi (2012, p. 91), "a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita". O autor ainda ressalta que o leitor, nesse processo, atua ativamente como agente que busca significações. Tal concepção de leitura parte da visão de língua como lugar de interação, e do leitor como ator que participa ativamente na interlocução com o autor mediado pelo texto.

A concepção acima colocada descortina especificamente um fator importante na leitura, que é a construção de significados partindo das experiências pessoais do leitor. Pensamos na construção de significados como algo pessoal porque o leitor traz as suas próprias experiências de vida para a leitura do texto e emprega propósitos pessoais neste ato. Consequentemente, o propósito principal da leitura é criar significados e estabelecer a compreensão.

Geraldi (2012, p.91) também nos diz que o autor se revela e se dilui através das leituras feitas pelos leitores de seu texto, e que com a atitude diversificada dos leitores, atribuindo suas significações, pode-se, então, falar de leituras possíveis de um mesmo texto.

Neste mesmo sentido, as leituras das peças do TL também revelam facetas semelhantes. Os leitores trazem suas próprias vivências para as suas interpretações. Mesmo que o texto não esteja escrito na língua materna, a própria temática lúdica facilita a interpretação por evocar leituras prévias feitas na língua materna sobre aqueles personagens (no caso do lobo mau e dos três porquinhos). Não só a leitura da palavra, mas o tom da voz (uma voz ríspida do lobo), uma voz mais suave e aguda (para os porquinhos), os gestos e as atitudes, enfim: muito é trazido das experiências prévias dos alunos para a construção dos significados. Porém, nem sempre uma voz será igual à outra, nem o mesmo gesto será igual ao outro no caso do mesmo texto ser interpretado por outro ator/leitor. Quando pensamos na frase "*Superman* parou o carro", cada indivíduo tem uma noção particular do gesto feito pelo personagem. Uns imaginam que para tal feito bastou apenas uma mão estendida por parte do personagem. Outros podem imaginar

dois braços estendidos parando o carro. Deste modo serão diferentes leituras possíveis do mesmo texto criado pelo escritor que se mostra e se dilui nestas interpretações.

Havendo conceituado a leitura, passamos agora a focar um pouco mais o leitor e suas atitudes para com o texto. Consideramos que o leitor no momento da leitura não é um ser passivo. Como bem descreve Geraldi (2012), o leitor atua como um agente que reconstrói o texto dando-lhe sua significação.

O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação (GERALDI, 2012, p.91).

Fazendo uma comparação com uma partitura, o autor do texto teria uma atuação semelhante à atuação do compositor que habilmente compõe uma sinfonia e a registra sob uma forma textual, a partitura. Ele imaginou os interlocutores/músicos com seus respectivos instrumentos, obedecendo as pausas, os bemóis e sustenidos. Porém, o compositor não domina sozinho o processo de leitura e interpretação daqueles que, no exato momento da execução, fazem com que cada som ecoe pelos ares, timbrando cada nota, reconstruindo as frases melódicas das várias vozes que constituem o emaranhado diálogo polifônico, trazendo, por fim, vida à partitura. Tão poderoso é o encontro mágico das significações entre intérprete, compositor, e texto, realizado a cada leitura da peça sinfônica, que produz respostas dialógicas até entre os ouvintes de uma plateia, quando destes arrancam as exclamações de bravo, em meio aos aplausos.

Holden (2009, pp. 50-112) aponta várias estratégias para abordar o texto do livro didático em sala de aula: técnicas de *scanning* (para descobrir informações específicas do texto), *skimming* (para descobrir informações gerais sobre o texto), estratégias que ensinam os alunos a se apoiarem em palavras transparentes (cognatas), que partem da leitura de títulos e subtítulos, bem como de suas imagens e características tipográficas, entre outras. Contudo, tais estratégias são geralmente empregadas para o desenvolvimento de leitores estratégicos dentro de uma visão neoliberal de educação. A abordagem do texto não pode se restringir apenas a estas estratégias. Ela deve ir além do simples desenvolvimento de competências e da construção de um produto completo e final. Também pensamos que não deve se prender à promoção de certos alunos leitores em detrimento de outros não-leitores. Tal atitude pode servir apenas para o cumprimento de uma função educacional oferecida por um Estado (ou elite), que apenas deseja reproduzir indivíduos alienados e despidos de criticidade. Como aponta Frigotto (2003),

No contexto dos embates que se travam hoje na sociedade brasileira na busca de romper com todas as formas de exclusão social e, nos interstícios das possibilidades concretas de construir-se um industrialismo de novo tipo e processos educativos não imediatistas que concorram para a formação omnilateral e, portanto, para os processos de emancipação humana, a busca do sentido “radical” de escola unitária (democrática), no plano do conhecimento e no plano político-organizativo, é fundamental (FRIGOTTO, 2003, p. 176).

Portanto, este estudo privilegia uma perspectiva mais voltada à leitura de mundo, à *la* Paulo Freire, e que, de uma forma crítica, permita a emancipação dos sujeitos.

Para Silva (2009, p. 23) três formas de leitura podem ser distinguidas, ou três atitudes do leitor durante o ato de ler. A autora menciona que a leitura pode ser feita de forma mecânica, e neste caso consiste na habilidade de decifrar códigos e sinais. A leitura mecânica seria, na sua concepção, o nível mais elementar de leitura e que nos traz à memória a antiga finalidade na qual a alfabetização era resumida, isto é, a simples transformação de sinais pretos sobre a folha branca em sons identificáveis a palavras.

Como segunda forma de leitura, a autora aponta para o que Paulo Freire denominou de leitura de mundo.

Diferentemente da leitura mecânica, na qual nos iniciamos na escola, a leitura de mundo é um processo continuado, que começa no berço e só se encerra no leito de morte. Com sua habilidade de ler o mundo, marcada pela subjetividade de cada um, o leitor aproxima-se do texto, tentando decifrar seus códigos e sinais. A leitura de mundo, portanto, como bem ressaltou Paulo Freire, precede a leitura mecânica e a ela deve somar-se (SILVA, 2009, p. 23).

A professora destaca que a leitura de mundo, dessa forma, consiste na habilidade de decifrar múltiplos sinais e códigos diversificados, como, por exemplo, identificar significados nas modulações de voz de contadores de histórias ou intenções presentes nos traços e coloridos de ilustrações de livros, entre outros aspectos que reforçam as palavras de um texto. Mas, não apenas isto. A leitura de mundo de uma criança precede a leitura da palavra. Isto é, antes de uma criança aprender a ler a palavra “fumaça”, ou “fogo”, ela já entende o que é uma fumaça saindo de um prédio como sinal de incêndio. Ou seja, a grosso modo, a criança já sabe ler implicitamente, não as palavras grafadas em um livro, mas sabe ler a vida. Ler o mundo seria, então, ler os signos: as coisas, os objetos, as figuras, os sinais. Mais tarde, quando a criança aprender a ler e a escrever, ela associará a imagem à palavra, fazendo uma leitura mais completa e não apenas uma decodificação.

A terceira forma de leitura apontada por Silva (Ibid., p.24) é a leitura crítica, que “alia a leitura mecânica à de mundo, numa postura avaliativa, perspicaz, tentando descobrir intenções,

comparando a leitura daquele momento com outras já feitas, questionando, tirando conclusões”.

A leitura crítica representa, portanto, um patamar de leitura que não se atinge de imediato. Isto é, requer um percurso por parte do leitor, e se revela como um processo de aprendizado que cumpre etapas.

Para ser capaz de fazer tal leitura, é preciso estar com todo o conhecimento – a bagagem cultural – a postos, estar com a mente alerta e ser capaz de relacionar, confrontar, chegar a sínteses e conclusões. Ser um leitor crítico não é dom, é aprendizado. Por isso, está ao alcance de todos nós, é um processo que se cumpre aos poucos. Na escola, o professor deve atuar como um guia, conduzindo seus alunos adiante nesse percurso (SILVA, 2009, p.24).

A leitura crítica requer, tanto dos alunos quanto do professor, uma percepção da ideologia presente nos discursos dos grupos dominantes. Requer também a identificação de alusões e ideias não expressas claramente no texto, mas que são passíveis de interpretação ou suposição. Para que a leitura crítica seja realizada, é essencial o estabelecimento de relações entre o texto e a vivência de cada um como cidadão. Portanto, o leitor crítico é aquele que tem capacidade de emitir juízos críticos sobre o que foi lido.

3.2 Quantidade gera qualidade?

Segundo Freire (1982, p. 19), “A insistência na quantidade de leituras sem o devido *adentramento* nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada”.

O posicionamento de Freire (1982) deixa claro que uma grande quantidade de leitura exigida dos alunos, não gera necessariamente qualidade para a leitura dos mesmos. A insistência pela quantidade indica uma visão magicamente equivocada da palavra escrita. Freire ainda acrescenta que “a visão mágica da escrita” equivaleria a mesma visão encontrada, “por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas” (Ibid., p.19).

Outra proposição defendida por Paulo Freire é a precedência da leitura do mundo sobre a leitura da palavra: “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1986, p. 22). Os fatos advindos do mundo e da vivência dos alunos no mundo antecedem a leitura da palavra. Primeiro vivenciamos os fatos e temos as experiências no mundo concreto, fazemos a nossa leitura do mundo através dos gestos, dos olhares, dos cheiros, das expressões faciais, do tato, da gustação e da audição;

e só então é que podemos efetuar a leitura da palavra que traz os sentidos até nós. Portanto, mesmo na leitura de textos curtos, como os textos do TL, os fatos do mundo podem e devem perfazer os nossos tópicos básicos.

No que tange ao TL para alunos de inglês como LE/LAd, é importante a escolha dos *scripts* que abordem temáticas com as quais os alunos já tenham uma certa vivência. A presença dos personagens dos contos de fadas como o Lobo Mau e os Três Porquinhos, o Pequeno Polegar, Rumpelstiltskin, entre outros personagens que os leitores já conheçam, facilita o levantamento das hipóteses sobre a leitura, pois a temática proporciona o intercruzamento com a vivência dos aprendizes. Desse modo os leitores, com a mediação do professor, levantam hipóteses, discutem e chegam à leitura das palavras.

Geraldi e Fonseca (2014, p. 111) destacam que “se aprende a ler lendo”. No campo do aprendizado das línguas, tal afirmação se mostra mais e mais verdadeira quando consideramos os fatos extraídos da própria prática docente. Os mesmos autores também ressaltam que o aprendizado do aluno independe da leitura do livro que os professores adotam. Isto ocorre porque há liberdade na escolha e nas experiências de mundo pela qual os aprendizes passam. Assim, não há um único sentido para o texto, pelo contrário os sentidos partem das experiências de mundo que os leitores atribuem. Como nos advertem os autores Geraldi e Fonseca (2014):

Aprende a ler não o aluno que lê o livro que nós, professores, lemos. A liberdade com que o aluno tem abordado os livros que lê decorre do não privilégio a um único sentido do texto, mas àqueles sentidos que a experiência de mundo, de cada leitor, atribui ao livro que lê na produção de sua leitura.

A proposição acima aponta para as leituras possíveis de um mesmo texto. As leituras de mundo variam de pessoa para pessoa e interferem na produção de sentido. Desta forma, caso um texto venha a ser lido por várias pessoas, cada um terá lido o texto à sua própria maneira, isto é, de acordo com sua visão de mundo, os subtextos que se encontram inscritos em nós mesmos. Assim, o intercruzamento da leitura de mundo com a leitura da palavra sempre ocorrerá. Porém, as nossas leituras nunca serão iguais, serão sempre singulares e em parte dependentes das experiências práticas pelas quais passamos na nossa interação com o mundo no qual vivemos. Segundo Barthes (1976, p. 197), “teremos quantas escrituras, quantos escritores, quantos leitores tivermos”.

Segundo Geraldi e Fonseca (2014, p. 112), “A qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores. Mergulhos não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz de sua vida.”

Nesta citação percebemos a importância das experiências prévias do leitor não só com a leitura do mundo, mas também com as experiências que teve com as outras obras que leu. No caso do inglês, muitos alunos retiram suas experiências da leitura que fazem constantemente de letras das músicas dos seus cantores, cantoras, e grupos internacionais preferidos. O interesse por aprender a cantar as canções desperta neles o desejo de ler as letras das músicas e muitas vezes buscam também sites nos quais encontrarão a tradução das letras para entenderem melhor o significado do que estão cantando. Outras experiências são retiradas dos jogos online e das séries que assistem na TV. Assim sendo, a vivência de leitura do aprendiz não se encontra presa somente às leituras proporcionadas pelos professores em sala de aula. Isto é, vão muito além delas.

No que tange à quantidade e à qualidade da leitura, Geraldi e Fonseca (2014) expõem: “Não cremos que haja leitura qualitativa no leitor de um livro só”. Por isso, apontam para a qualidade, “[...] não pela mera quantidade de livros lidos, mas pela experiência de liberdade de ler utilizando-se de sua vivência para a compreensão do que lê” (Ibid., p. 112).

Concluimos, portanto, que a expressão *adentramento* na passagem citada no início desse subcapítulo refere-se ao mergulho feito pelo leitor em seu diálogo com o texto/autor, e que tal *adentramento* será cada vez mais profundo quanto mais o leitor souber mergulhar. Assim, percebemos que a qualidade vem das experiências e que tanto a qualidade quanto a quantidade são importantes. Mas, como afirmou Freire, não podemos pensar que a quantidade de leituras por si só – sem o devido *adentramento* – seja suficiente para que, como um passe de mágica, seja gerada qualidade da leitura.

CENA I

Fotografia 4 – Alunos apresentando no SEST/SENAT.



Fonte: Fotografia do autor (junho de 2016).

4 LEITURA EM VOZ ALTA: ASPECTOS RELEVANTES DA *LEITURA DA PALAVRA*

Sem a leitura oralizada, o TL não aconteceria. Aspectos como pronúncia, prosódia, e fluência são muito importantes para a apresentação do TL, principalmente quando é apresentado em uma LE/LAd. Vamos discorrer, portanto, sobre alguns aspectos importantes no ensino da pronúncia para darmos início a este capítulo.

Partindo do contexto do aprendizado de uma LE/LAd e de leitura oralizada em LE/LAd, apontamos cinco áreas envolvidas neste processo: consciência fonêmica da língua em questão, conexão entre grafemas e fonemas, conhecimento do vocabulário, compreensão e fluência. Ainda não há consenso entre os pesquisadores sobre como estes cinco componentes atuam em conjunto. Gough (1972) e Rumelhart (1978) consideram a fluência na leitura oral como resultado do entendimento das relações entre grafemas e fonemas e a compreensão; já outros pesquisadores como Breznitz (1987) e Briggs e Forbes (2001) sustentam que a fluência na leitura oral contribui tanto para o domínio das relações entre grafemas e fonemas quanto para a compreensão. Outros autores sustentam que a fluência pode contribuir para um melhor reconhecimento das palavras e para a compreensão (por exemplo: CORCORAN e DAVIS, 2003; GRIFFITH e RASINSKI, 2004; MARTINEZ, ROSER, e STRECKER, 1999). Além disso, Kuhn e Stahl (2003) explicam que sem a aquisição da fluência, falta habilidade para gerenciar o vocabulário e para focar na compreensão dos textos no momento da leitura oralizada.

Como temos mencionado o termo fluência algumas vezes, talvez seja proveitoso também abordarmos sob que perspectiva consideramos tal termo. Partindo da premissa da natureza dialógica da linguagem, não concordamos com os autores que definem fluência como um processo unilateral que possa ser ensinado e aprendido por meio ‘atividades de fluência’ que visam uma completude atingida ao final de um processo e sem levar em consideração o outro no ato de enunciar em uma LE/LAd. Desta forma, a definição de fluência que nos parece mais cabível é a advogada por Silva (2000, p. 56-57), que sustenta que,

Ela emerge como um subproduto do envolvimento e de oportunidades criadas para que isso aconteça, tais como diálogos situacionais, dramatizações, discussões em grupos, debates e simulações, entre outras. A ‘prática’ é que tornaria o aluno fluente. Entretanto, não há indícios de que esta, por si só, faça com que o aprendiz, seja capaz de usufruir de diferentes tipos de insumo a que é exposto.

Havendo já considerado que a fluência emerge como resultado do envolvimento em práticas dialógicas nas quais o uso da língua se faz necessário, passamos agora a aprofundar mais um pouco no que tange ao ensino da pronúncia.

Segundo Holden (2009, p.104), ao ensinar a pronúncia, ser “inteligível” é mais importante do que tentar adquirir o que poderia ser chamado de “um sotaque bom”. Portanto, considerando que atualmente o inglês não é mais uma língua que pertence a apenas uma nação, e sim, uma língua global, e que é falado mais por pessoas não-nativas do que pelas nativas, a questão de ensinar o inglês com um bom sotaque se torna menos relevante. O mais importante é o ensino de uma pronúncia que seja inteligível à maioria dos falantes de língua inglesa.

A mesma professora (*Ibid.*, p. 105) resume de forma simples os elementos que considera mais relevantes no ensino de pronúncia. São eles: sons (fonemas), sílaba tônica, e entonação. A autora define a sílaba tônica como o grau de ênfase com que uma sílaba numa palavra é falada. Como exemplo, são citadas palavras de duas sílabas *mountain* (cuja sílaba tônica é a primeira), e *depend* (cuja ênfase recai sobre a segunda sílaba). A autora também pontua que em uma sentença as “palavras de conteúdo” (por exemplo: *table, chair*), são ditas com maior ênfase em contraposição com as palavras estruturais que recebem menor ênfase. Quanto à entonação, a autora se refere às variações na tonalidade da voz, subindo ou descendo em um discurso. “Tipicamente, numa declaração, a voz cai na última sílaba tônica, enquanto, numa pergunta do tipo *yes/no*, a voz subirá” (*Ibid.*, p.105).

Na abordagem com o TL pensamos que seria relevante o levantamento de um aporte teórico com relação à fonologia para dar suporte à leitura em voz alta dos *scripts* em inglês. Passamos agora a descrever alguns aspectos importantes da fonologia que contribuem para uma leitura oral mais conectada, fluida e expressiva. Os aspectos aqui mencionados foram levados em consideração durante as práticas de leitura. Algumas das noções de prosódia também foram apresentadas antes destas práticas. Muitas vezes os alunos não conseguem perceber como se dá a elisão entre as palavras e acabam lendo não as frases propriamente ditas, mas acabam lendo palavra por palavra. Outra questão é o fato de muitas vezes os aprendizes não obedecerem à pontuação que o escritor planejou colocar no papel. Assim, por eles não obedecerem às suspensões das vírgulas, os pontos finais, bem como os contornos frasais, a própria compreensão do que está sendo lido fica comprometida.

4.1 Aspectos relevantes da fonologia

As palavras pronunciadas em um contexto de fala encadeada quase sempre soam um pouco diferentes das mesmas palavras pronunciadas isoladamente (nas suas formas ditadas, ou das pronúncias encontradas nos dicionários). A pronúncia das palavras na fala encadeada pode deixar os sons das vogais e consoantes soarem relativamente intactos, como em alguns tipos de ligações. Por outro lado, a fala encadeada pode também resultar em modificações de pronúncia que são um pouco drásticas, incluindo apagamentos, adições, ou mudanças de sons dentro de outros sons, ou combinações de todos estes três casos em uma dada palavra em contexto. Estes tipos de processos da fala encadeada (*connected speech processes*) são importantes em muitas áreas, incluindo no reconhecimento de fala mediado por software, nos sistemas de transcrição de escrita para a fala, e no ensino de inglês como língua estrangeira.

Heike (1987) definiu os processos de fala encadeada como “as mudanças que as formas convencionais das palavras sofrem em razão das restrições articulatórias e temporais no discurso casual e espontâneo” (HEIKE, 1987, p. 41). Isto é, eles são os processos pelos quais as palavras passam quando os sons de suas extremidades se fundem com os sons das palavras vizinhas. Para Pinker (1995), “nas ondas sonoras da fala, uma palavra se choca com a próxima de forma perfeita; não há pequenos silêncios entre palavras faladas da forma como há espaços em branco entre as palavras escritas” (Ibid., pp.159-160).

Segundo Crystal (1997), na fonologia, uma divisão principal é geralmente feita nas categorias segmental e suprasegmental (ou não-segmental). A fonologia segmental analisa o discurso em unidades distintas ou fonemas. Já a fonologia suprasegmental analisa aquelas características do discurso que se estendem por mais de um segmento, tal como a entonação. Aspectos relativos à fala encadeada que podem ser considerados neste campo são: ritmo, assimilação, dissimilação, elisão e entonação frasal.

Roach (2009), ao descrever as características da fala encadeada, destaca quatro elementos: ritmo, assimilação, elisão e ligação (*linking*). Quanto ao ritmo, o autor explica que o discurso na língua inglesa geralmente é tido por rítmico, e que este é percebido pela ocorrência regular das sílabas tônicas. No entanto, tal ritmo não é tão preciso quanto as batidas de um relógio, mas ocorre com uma regularidade relativa. Uma teoria de que a língua inglesa tem um ritmo marcado pela tonicidade é apresentada por Roach. Tal marcação implica que as sílabas tônicas tenderão a ocorrer em intervalos relativamente regulares, estejam elas separadas por sílabas átonas ou não.

A teoria do ritmo marcado pela tonicidade sustenta que os tempos de cada sílaba tônica para a próxima tenderão a ser os mesmos, independentemente do número de sílabas átonas que intervenham. A teoria também sustenta que enquanto algumas línguas (por exemplo, o russo e o árabe) têm ritmo marcado pela tonicidade semelhante ao inglês, outras (por exemplo francês, telugo, ioruba) têm uma estrutura rítmica diferente chamada de ritmo marcado pela sílaba; nestas línguas, todas as sílabas, sejam tônicas ou não, tendem a ocorrer em intervalos regulares de tempo e o tempo entre as sílabas tônicas será mais curto ou mais longo na proporção do número de sílabas átonas (ROACH, 2009, p. 107, tradução nossa⁷).

A assimilação foi definida por Crystal (1997) como:

Um termo geral em fonética que se refere à influência exercida por um segmento sonoro sobre a articulação de outro, de tal forma que os sons se tornam mais semelhantes, ou idênticos. (...) Se alguém imagina o discurso a ser falado como ‘uma palavra de cada vez’, com pausas correspondendo aos espaços da linguagem escrita, há pouca chance de que as assimilações (processos assimilatórios) e outras características da fala conectada sejam notadas. Quando passagens de conversas espontâneas vieram a ser analisadas, entretanto, a assimilação emergiu como sendo um dos principais meios pelos quais a fluência e o ritmo são mantidos (CRYSTAL, 1997, p. 39, tradução nossa⁸).

O mesmo autor cita duas frases como exemplos possíveis de assimilação: *ten bikes* e *ten mice*. Na primeira frase a assimilação seria parcial e seria realizado como /tem baiks/ na fala coloquial, ou seja, o /n/ sofre a influência do /b/ que o segue, e se torna bilabial, /m/. No segundo exemplo, a assimilação seria total /tem mais/, onde os sons se tornam idênticos pela influência do /m/. No que tange à dissimilação, em um processo oposto, os sons vizinhos se tornam menos semelhantes um ao outro. Algeo (2010) cita como exemplo de dissimilação o que ocorre com a palavra *diphthong*. “A sequência das duas fricativas surdas [fθ], representada pela medial *phth*, requer um esforço para ser pronunciada. Consequentemente muitos pronunciam a palavra como medial [pθ]” (ALGEO, 2010, p.30, tradução nossa⁹). Outras palavras de uso corrente no inglês moderno, citadas pelo mesmo autor, nas quais há uma completa perda de um som por causa da proximidade com outro idêntico, são as das palavras com a omissão de um dos dois sons de [r]:

⁷ Texto Original: “The stress-timed rhythm theory states that the times from each stressed syllable to the next will tend to be the same, irrespective of the number of intervening unstressed syllables. The theory also claims that while some languages (e.g. Russian, Arabic) have stress-timed rhythm similar to that of English, others (e.g. French, Telugu, Yoruba) have a different rhythmical structure called syllable-timed rhythm. In these languages, all syllables, whether stressed or unstressed, tend to occur at regular time intervals and the time between stressed syllables will be shorter or longer in proportion to the number of unstressed syllables” (ROACH, 2009, p. 107).

⁸ Texto original: “A general term in phonetics which refers to the influence exercised by one sound segment upon the articulation of another, so that the sounds become more alike, or identical. (...) If one imagines speech to be spoken ‘a word at a time’, with pauses corresponding to the spaces of the written language, there is little chance that the assimilations (or assimilatory processes) and other features of connected speech will be noticed. When passages of natural conversation came to be analyzed, however, assimilation emerged as being one of the main means whereby fluency and rhythm are maintained” (CRYSTAL, 1997, p. 39).

⁹ Texto original: “the sequence of two voiceless fricatives [fθ], represented by the medial *phth*, requires an effort to say. Consequently, many speakers pronounce the word with medial [pθ],” (ALGEO, 2010, p.30).

cate(r)pillar, Cante(r)bury, rese(r)voir, terrest(r)ial, southe(r)ner, barbitu(r)ate, gove(r)nor, e su(r)prised.

A fala conectada e as assimilações são aspectos importantes para a leitura oralizada do TL. Isto porque caso o aluno não conecte as palavras entre si e não as pronuncie com as assimilações necessárias, a leitura soará muito artificial, isto é, quase como um robô ou uma máquina lendo o texto. As assimilações estão bastante presentes nos scripts das peças de TL. Na fala do rei na peça “*And So They Did*”, encontramos alguns exemplos. Na frase: *If you can't think of anything else...* ocorre uma assimilação entre *can't* e *think*. Caso o leitor pronuncie o t final da palavra *can't*, ele terá obrigatoriamente que pronunciar o th da palavra seguinte *think* e para tal terá que fazer um corte ou silêncio entre as duas palavras quebrando a fala conectada, já que os sons de encontro entre as palavras são realizados praticamente no mesmo local. Para que não seja quebrada a fala conectada ocorre a assimilação, ou seja o t final não é pronunciado e o th da palavra *think* é, então, pronunciado. Outro detalhe é a ênfase na palavra *can't* que a diferenciará da sua forma afirmativa *can* que não recebe tal ênfase.

Outro aspecto comum e muito frequente na realização da fala é a elisão. Algeo (1999) define a elisão como:

Uma elisão é a omissão de um som por razões fonológicas... 'cause (também soletrado 'cos, cos, coz) advindo de *because*; fo'c'sle de *forecastle*; or ice tea from *iced tea* (no qual *-ed* é pronunciado /t/ mas omitido por causa do /t/ que o segue imediatamente. (ALGEO, 1999, p.58, tradução nossa¹⁰).

Kansakar (1998) cita outros exemplos de elisão advindos de formas contraídas como *isn't* (*is not*), *I'll* (*I shall/will*), *who's* (*who is/has*), *they'd* (*they had, they should, ou they would*), *haven't* (*have not*) e assim por diante. Podemos perceber destes exemplos que tanto vogais quanto consoantes são passíveis de elisão.

Quanto à ligação entre as palavras no discurso, Roach (2009) destaca dentre as variadas formas de encadeamento das palavras, o exemplo mais familiar do r de ligação; o fonema r não é pronunciado ao ocorrer na posição final de uma palavra no sotaque britânico (*BBC accent*), mas quando a palavra terminada em r é seguida por outra começada por uma vogal, o r se torna pronunciado. Como exemplos foram citados *here are* e *four eggs* (Ibid., p.115).

Um outro aspecto importante da prosódia é a entonação. Roach (2009) reconhece que nenhuma definição de entonação lhe parece satisfatória, mas qualquer tentativa de defini-la

¹⁰ Texto original: "An elision is the omission of a sound for reasons . . . : 'cause (also spelled 'cos, cos, coz) from *because*; fo'c'sle from *forecastle*; or ice tea from *iced tea* (in which *-ed* is pronounced /t/ but omitted because of the immediately following /t/)" (ALGEO, 1999, p. 58).

deve levar em consideração que a variação tonal vocal desempenha a parte mais importante no contexto. O'Grady *et al.* (2001) destacam a importância da entonação.

Entonação frequentemente serve para transmitir informação de uma natureza amplamente significativa. Por exemplo, a queda de tonalidade que ouvimos no final de uma sentença em inglês tal como *Fred parked the car* sinaliza que a elocução está completa. Por esta razão, a entonação descendente no final de uma elocução é chamada de uma entonação de contorno terminal. Reciprocamente, uma entonação ascendente, chamada de entonação de contorno não-terminal, geralmente sinaliza incompletude. Contornos não-terminais são geralmente ouvidos nas formas não finais encontradas em listas e números de telefone (O'Grady et al., 2001, p.46, tradução nossa¹¹).

Frequentemente, nos ensaios de TL, observamos que os alunos (por falta de prática ou por força da ansiedade por ler mais rápido), algumas vezes acabam colocando uma entonação ascendente, ou seja, de contorno não-terminal, no final de uma elocução. Quando fazem isso, a frase soa incompleta e tal atitude sinaliza a violação da leitura do ponto final. Geralmente o aluno percebe que utilizou a entonação errada. Contudo, muitas vezes, por força da ansiedade, ele não volta atrás para reler a frase e corrigir a entonação que deveria ter um contorno terminal. O inverso também acontece quando se deparam com a leitura de uma pergunta. Muitas vezes não empregam a uma entonação ascendente ao chegarem em um ponto de interrogação. Por isso, o professor deve estar sempre atento no momento das leituras e ensaios, buscando orientar os alunos para não deixarem que nas repetições das práticas de leituras esses equívocos se tornem recorrentes e formem um hábito.

Na peça “*And So They Did*”, podemos citar exemplos de como a entonação é importante para expressar e interpretar o que o escritor do roteiro escreveu. Por exemplo, no momento do nascimento das princesas trigêmeas, o rei fica surpreso e pede confirmação à parteira do número de bebês nascidos. Primeiro, ele expressa surpresa: “*Three!*”. Tal enunciação na maioria das vezes recebe um contorno descendente, enfático, categórico e afirmativo. Mas, logo após dizer tal palavra, o rei cai em si e questiona: “*Three?*”. Esta última enunciação recebe quase sempre um contorno ascendente, não-terminal, indicando uma pergunta retórica. A peça “*And So They Did*” se encontra repleta de diálogos que permitem aos leitores explorarem tais entonações. Um detalhe importante é que muitas vezes tais falas serão ditas individualmente, e algumas vezes

¹¹ Texto Original: "Intonation often does serve to convey information of a broadly meaningful nature. For example, the falling pitch we hear at the end of a statement in English such as *Fred parked the car* signals that the utterance is complete. For this reason, falling intonation at the end of an utterance is called a *terminal (intonation) contour*. Conversely, a rising or level intonation, called a *nonterminal (intonation) contour*, often signals incompleteness. Nonterminal contours are often heard in the nonfinal forms found in lists and telephone numbers" (O'Grady et al., 2001, p.46).

em coro, como no momento em que o rei anuncia para as princesas que há uma falta de príncipes no reino e as princesas em coro repetem: “*A shortage of princes?*”. Nesta pergunta retórica, a fala das princesas sugere um contorno ascendente que expressa a incompletude. Um dado interessante é que essas falas em coro acabam ajudando aos alunos que têm dificuldade de realizar o contorno ascendente. Por estarem falando em coro, os alunos que têm maior segurança quanto à realização da entonação acabam auxiliando aos demais a encontrarem o caminho do contorno ascendente. Os roteiros das peças aqui mencionadas se encontram no ANEXO A.

Já na peça “*The True Story of The Three Little Pigs*” podemos citar como exemplos de entonação de contorno ascendente a enunciação na qual o Lobo questiona se o porquinho está em casa: “*Little Pig, are you in?*”, e o momento em que o narrador 4 questiona ironicamente aos ouvintes se eles acreditam no que acabam de ouvir: “*Can you believe it?*”. E logo questiona quem em seu santo juízo construiria uma casa de palha: “*Who in his right mind would build a house of straw?*”. Tais falas são muito importantes e encontrar o contorno ascendente juntamente com a expressão facial de ironia, já que se a entonação descendente for empregada não soará como uma pergunta retórica e irônica.

No campo de ensino da leitura e pronúncia, muitas vezes podemos correr o risco de ensinarmos a LE/LAd como se esta fosse completamente invariável, ou que a pronúncia de certas palavras não pudesse abrigar a diversidade. No entanto, Alkmim (2012) destaca que

Ao estudar qualquer comunidade linguística, a constatação mais imediata é a existência de diversidade ou da variação. Isto é, toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar. A essas diferentes maneiras de falar, a Sociolinguística reserva o nome de variedades linguísticas.

Qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exibe sempre variações. Pode-se afirmar mesmo que nenhuma língua se apresenta como uma entidade homogênea (ALKMIM, 2012, p.34).

Tomando por base que a variação é inerente ao fenômeno linguístico, pensamos que seja importante para o professor de LE/LAd conhecer algumas dessas variações para que prepare seus alunos de tal forma que não apreendam apenas o invariável. De igual forma, Alkmim (2012) sustenta que

Língua e variação são inseparáveis: a Sociolinguística encara a diversidade linguística não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico. Nesse sentido, qualquer tentativa de buscar apreender apenas o invariável, o sistema subjacente – se valer de oposições como “língua e fala”, ou competência e performance – significa uma redução na compreensão do fenômeno linguístico. O aspecto formal e estruturado do fenômeno linguístico é apenas parte do fenômeno total (Ibid., p.35).

O TL apresenta-se como uma experiência muito profícua para o aprendizado de leitura, pronúncia e também de aspectos ou traços fonêmicos das variações linguísticas. A variedade presente nos personagens das peças (tais como: rei, rainha, princesas, lenhadores, entre outros), pode oferecer ao professor um campo fértil para evidenciar e explorar as variedades linguísticas no contexto das relações sociais estabelecidas. Alkmim (2012) destaca a relação entre as variedades linguísticas e a estrutura social:

Na realidade objetiva da vida social, há sempre uma ordenação valorativa das variedades linguísticas em uso, que reflete a hierarquia dos grupos sociais. Isto é, em todas as comunidades existem variedades que são consideradas superiores e inferiores. (...) Constata-se, de modo muito evidente, a existência de variedades de prestígio e de variedades não prestigiadas nas sociedades em geral. As sociedades de tradição ocidental oferecem um caso particular de variedade prestigiada: a variedade padrão. A variedade padrão é a variedade linguística socialmente mais valorizada, de reconhecido prestígio dentro de uma comunidade, cujo uso é, normalmente, requerido em situações de interação determinadas, definidas pela comunidade como próprias, em função da formalidade da situação, do assunto tratado, da relação entre os interlocutores etc (ALKMIM, 2012, p. 41).

Para exemplificar a aplicação destes conhecimentos ao TL, podemos considerar que as falas de alguns personagens (como as do rei e da rainha), na peça “*And So They Did*” seriam mais adequadas à variante do inglês britânico (que neste contexto podemos considerar como variedade prestigiada), enquanto que as falas dos lenhadores e servos tenderiam naturalmente à pronúncia e entonação do inglês mais coloquial. A adequação apontada requer do professor o conhecimento das diferenças entre as variantes. A palavra *daughter*, por exemplo, apresenta realizações diferentes nas variedades do inglês britânico e do americano. Na variedade britânica é pronunciada como /'dɔ:tə/. Já na americana seria /'dɔtər/, ou /'dɔt̬ər/, isto é, mais comumente com a presença do alofone /t̬/. Este alofone faz com que o /t/ soe como um /d/ rapidamente pronunciado. Nesse sentido, os traços de variação presentes na palavra seriam a vogal inicial (que no inglês britânico soa com a voz mais empostada, isto é, aproveitando melhor a ressonância corporal para a projeção), o /t̬/, e o fonema /r/ final que assume as características formas aproximante alveolar [ɹ], retroflexo [ɹ̠] na variedade americana.

Podemos concluir, portanto, que práticas como as do TL são importantes para auxiliarem efetivamente no ensino de pronúncia em LE, por ser uma prática amplamente dialógica na qual o uso da língua se mostra imprescindível, e que permite ao longo do processo a aquisição da fluência leitora, não como um processo unilateral, mas algo que emerge como um subproduto do envolvimento e da prática. Além disso, o TL pode explorar, desprezando o preconceito linguístico, as variações linguísticas, como as formas expressivas de estratos sociais.

ATO II

Fotografia 5 – Alunos no dia da culminância do projeto.



Fonte: Fotografia do autor (dezembro de 2015)

5 PRÁTICAS DE LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS

Como apontado no primeiro capítulo, na trajetória da LA houve momentos de ruptura que abriram espaço para novos campos de investigação. Entre estes campos estão os estudos sobre letramento, multiletramentos e letramento crítico. Tendo em vista que a LA levanta questões sobre o ensino de LE/LAd, novas tecnologias e ensino de línguas, bem como sobre questões relativas ao ensino de língua materna e das práticas e eventos de letramento, a pesquisa envolvendo o Teatro Lido como evento de letramento em língua estrangeira teria dentro do escopo da Linguística Aplicada (LA) muito a contribuir com possíveis reflexões para os problemas enfrentados em sala de aula. Desta feita, passamos neste capítulo a descortinar os estudos relativos às teorias dos (multi)letramentos.

O termo letramento, muito presente atualmente no campo da educação brasileira, vem sendo delineado há décadas. Conforme a nota de rodapé do texto de Kleiman (1995), a palavra “letramento” foi cunhada no Brasil pela linguista Mary Aizawa Kato, em 1986, em um livro de muito sucesso à época, denominado “No mundo da escrita” (KATO, 1986). Contudo, de acordo com a cronologia histórica descrita por Soares (2003), as preocupações com o termo surgem no final dos anos de 1970, quando a UNESCO sugere a ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e que as avaliações internacionais sobre o domínio das competências de leitura e escrita fossem além do medir apenas a capacidade de ler e escrever. Logo no início dos anos de 1980, nos Estados Unidos, a preocupação com o termo *literacy* se condensa a partir da constatação feita pela *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), de que jovens graduados na *high school* (Ensino Médio) não dominavam as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita (KIRSCH & JUNGEBLUT, 1986, p. 2). Com a conclusão da pesquisa sobre habilidades de leitura da população jovem norte-americana, Kirsch e Jungeblut afirmam que o problema não estava na *illiteracy* (no analfabetismo), mas na *literacy* (na alfabetização, ou letramento).

Os Novos Estudos do Letramento¹² - NEL (*The New Literacy Studies* - NLS), surgiram a partir dos anos 1980 e se consolidaram nos anos 1990, questionando tanto a predominância da visão tradicional e psicolinguística de linguagem (enquanto conhecimento estrito do código linguístico e como capacidade psicológica individual), quanto os pressupostos dos estudos que

¹² Os Novos Estudos de Letramento também incluem as discussões anteriores de Kleiman, Soares, Scribner e Cole, entre outros. Kleiman e Soares se basearam em Street. Desta forma, quando no Brasil surge o termo Letramento, nos EUA eram os Novos Estudos de Letramento/Alfabetização. Já que lá, o mesmo termo *literacy* significava alfabetização e letramento.

examinavam as relações 'oralidade x escrita' como dicotômicas. Segundo essa visão dicotômica, atribuía-se à escrita valores cognitivos intrínsecos com predomínio do sentido de supremacia cognitiva da escrita em detrimento à oralidade, dentro do que Street (1984) denominou de "paradigma da autonomia".

Corroborando Scribner e Cole (1981), Street (2003) destaca que os Novos Estudos do Letramento compõem um recente campo de pesquisa que

representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes (STREET, 2003, p.1).

Essa nova perspectiva de estudos referidos ao letramento traz princípios e pressupostos teóricos importantes para a compreensão do fenômeno, dos quais se destacam, por exemplo, dois pares de conceitos-chave: o binômio modelo autônomo e modelo ideológico de letramento (STREET, 2003, 1984); e dois componentes básicos do letramento, quais sejam os eventos e as práticas de letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2003), cujos conceitos serão aqui discutidos.

No livro “Letramento: um tema em três gêneros”, a pesquisadora Magda Becker Soares (1998) faz alusão à etimologia do termo letramento. Soares afirma que a palavra é uma tradução do termo inglês *literacy*, que, por sua vez, tem origem do latim *littera*, que se refere à *letra*. Segundo a autora, a palavra poderia ser decomposta da seguinte forma: *Littera* (letra) + *cy* (condição ou estado de). Soares interpreta esta definição da seguinte forma: “[...] *literacy* é ‘a condição de ser letrado’ – dando à palavra ‘letrado’ sentido diferente daquele que vem tendo em português” (1998, p. 35, grifo da autora). Qual seria, então, o sentido da palavra *letrado* a que Soares se refere na citação anterior? O sentido comumente dado à palavra *letrado* no Brasil está ligado à ideia de pessoa erudita, pessoa versada em letras, e o seu antônimo, *iletrado*, seria a pessoa que não é erudita, não possui conhecimentos literários. Porém, ao nos referirmos ao termo *letramento*, não estamos invocando os significados anteriormente apresentados dos termos: *letrado* e *iletrado*. Estamos, sim, nos referindo ao mesmo termo, porém, ao significado atribuído a ele na língua inglesa: *literate*, que se refere à pessoa alfabetizada e que especificamente tem habilidade de ler e escrever. Para Kleiman (1995), conceituar o termo letramento é uma tarefa bastante complexa, pois há vários tipos de estudo que se enquadram no

seu domínio. Segundo a autora, com base em Scribner e Cole (1981), o termo pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Isto significa que o termo letramento está intimamente ligado às práticas sociais de leitura e escrita colocadas em ação pelo indivíduo na realização de um objetivo concreto dentro do seu contexto social.

Desta forma, o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pela escola, pois esta se preocupa com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização. Este mesmo pensamento também é partilhado por Tfouni (2010), ao sugerir que não pode haver redução do significado do termo letramento ao sentido de alfabetização e ao ensino formal. Para a autora, letramento é um processo mais amplo que a alfabetização e deve ser compreendido como um processo sócio-histórico. Tfouni (2010) relaciona o termo letramento com o desenvolvimento das sociedades ao afirmar que este é o

[...] produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo (TFOUNI, 2010, p. 23).

Já Soares (2003), apontando as características múltiplas do termo, o define como

[...] contínuo não-linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas (SOARES, 2003, p. 95).

Tendo por base o que foi exposto acima, podemos concluir que seria praticamente impossível limitar um ponto final se tentássemos mensurar o nível de letramento de alguém. Isto é, se o processo cultural sofre transformações contínuas, não se pode afirmar que uma pessoa já tenha desenvolvido tudo o que diz respeito a letramento. Pois, como afirma Soares (2003, p. 95), letramento “é sempre e permanentemente um ‘processo’”.

Ao mesmo tempo em que as definições do termo letramento se mostram cada vez mais amplas, como professores percebemos que muitas escolas têm falhado na tarefa de preparar os seus alunos para as práticas diárias de uma sociedade letrada. Paraphraseando Kleiman (2007), a escola surge como autônoma, um modelo à parte da sociedade e distanciada da prática social, com concepção de currículo rígida e segmentada, incompatível com o desenvolvimento

linguístico-discursivo do aluno, pois não leva em consideração a bagagem cultural trazida por aqueles que já nascem imersos em uma sociedade tecnologizada e letrada.

5.1 Modelos, práticas e eventos de letramento

Street (1984) descreve o modelo reducionista de letramento praticado nas escolas, que concebe a escrita como um produto completo em si mesmo e desvinculado de um contexto, como *modelo autônomo de letramento*. Kleiman (1995) sustenta que este modelo caracteriza a oralidade como algo que difere da comunicação escrita, isto é, sujeita às relações que os interlocutores estabelecem no momento da interação, ou seja, considera-se que a lógica, a racionalidade são aspectos manifestados apenas na escrita, enquanto a oralidade está vinculada a outros princípios comunicativos. Segundo esta perspectiva, “o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade” (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Contrapondo o modelo autônomo, Street (1984), propõe um modelo ideológico do letramento, destacando que “[...] todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38). Sob esta perspectiva sociocultural, a escrita e a leitura estão embebidas em relações de poder, não inferindo, contudo, uma relação direta entre progresso e civilização. O modelo ideológico também não preconiza a dicotomia entre a oralidade e a escrita, ao contrário, busca abarcar sob um contínuo os processos que envolvem as práticas orais, as práticas orais letradas e as práticas letradas. Desta forma, as práticas de letramento estariam vinculadas aos aspectos sociais e culturais e seriam por eles determinadas, o que, em outras palavras, refere-se à amplitude de significados que a escrita assume em diferentes contextos nos quais ela se faz presente.

O “modelo ideológico” de letramento proposto por Street (1984) traz uma perspectiva de maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, pois tais práticas variam de contexto para contexto, de uma comunidade para a outra. Esse modelo ideológico parte da premissa de que o letramento é uma prática de cunho social e não meramente uma habilidade técnica que se desenvolve individualmente. A prática, então, aparece sempre conectada com princípios epistemológicos socialmente construídos.

Sob esta concepção o engajamento no letramento é um ato social desde o seu princípio. Nele interagem aprendizes e professores (ou facilitadores). As formas desta interação podem variar e afetar a natureza do letramento a ser aprendido. Assim, as visões que os aprendizes

possam ter do processo igualmente variam. Principalmente os novos aprendizes e as ideias que por ventura tenham sobre as posições que ocupam dentro das relações de poder já estabelecidas. A capacidade de enxergar além dos limites do que está escrito, ou seja, o que está além do simples decifrar de um código, de fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política é característica de um indivíduo “plenamente letrado”.

Segundo Street (2003), as práticas de letramento contemplam, portanto, um conceito mais amplo, abrangendo uma natureza social e cultural. As práticas são situações não visíveis, situações culturais que envolvem valores, crenças, sentidos, podendo, por isso, variar de acordo com o contexto, a cultura dos participantes envolvidos. Estas práticas comportam dentro de si os eventos de letramento. Estes, por sua vez, de acordo com Barton e Hamilton (2000), abrangem situações visíveis nas quais o texto escrito é fundamental para que haja sentido. Kleiman (1995) descreve que, nestes eventos de letramento, o texto escrito faz parte das interações entre os participantes da situação e também dos processos de interpretação. Desta forma, os eventos sempre existem dentro de um contexto social.

O foco na escrita, no caso da teoria dos letramentos múltiplos, seria a diferença entre essa perspectiva e a dos multiletramentos, conforme proposto por Rojo. No entanto, é importante também considerarmos o fato de que, quando Street e outros desenvolveram suas análises, as NTIC estavam ainda no prenúncio de seu desenvolvimento, e a escrita, em suas mais variadas formas, tinha, de fato, um papel central. Portanto, podemos dizer que as reflexões de Street, Scribner e Cole, Kleiman e Soares não são de forma alguma contraditórias em relação às discussões mais recentes, de Rojo, Buzato, entre outros, que incluem as NTIC.

5.2 Multiletramentos e letramento crítico

Diante das intrincadas e complexas relações sociais e culturais do mundo contemporâneo, constituído por novas tecnologias de acesso à comunicação e à informação que acarretam novos letramentos de caráter multimodal ou hipermidiático, Rojo (2012) propõe uma pedagogia dos multiletramentos. A autora conceitua o termo como diferente do conceito de letramentos (múltiplos), pois este aponta para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, enquanto que o conceito de multiletramentos

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012).

Os novos letramentos, ao priorizar aspectos socioculturais no lidar com diversos modos de representação, são acompanhados de uma orientação crítica, pautada prioritariamente por um trabalho de letramento crítico, qualquer que seja a natureza desses modos (verbais ou não verbais, orais ou escritos, impressos ou digitais).

O conceito de letramento crítico resulta de contribuições da teoria crítica de educação, com influência da pedagogia de Paulo Freire (MUSPRATT et al., 1997). No entanto, o letramento crítico atualmente discutido difere da pedagogia freireana na medida em que se pauta numa acepção de crítica muito mais voltada para a problematização de questões sociais, em detrimento de um projeto emancipatório (cf. PENNYCOOK, 2001). Desta forma, o letramento crítico é configurado não como método pré-estabelecido, mas como postura diante de um texto com vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais (cf. COMBER, 2001). Tal orientação, portanto, desafia o *status quo* educacional, trazendo um novo sentido para o conceito “original” de alfabetização (refiro-me aqui ao modelo autônomo de letramento, e não à proposta Freireana) e toda a homogeneidade e fixidez que este conceito encerra no que se refere ao processo de significação.

Segundo Menezes de Souza (2011), há várias propostas sobre letramento crítico, contudo ele busca uma redefinição do que é ser “crítico” enfatizando o seu aspecto temporal e histórico e seu papel político e ético na educação. Menezes de Souza resgata o conceito de “conscientização”, o qual Paulo Freire define como compreensão do mundo histórico-social sobre o qual se pretende intervir politicamente. Freire nos diz que o mesmo ocorre com a compreensão de um texto, sendo impossível que seus leitores fujam de uma invenção, embora respeitando o trabalho do escritor/autor. A prática educativa, desta forma, segundo Freire (2005), é um ato de conhecimento e não de transferência de conhecimento. “Um ato de que o educando seja um dos sujeitos críticos” (FREIRE, 2005, p. 242). Menezes de Souza (2011) reitera que, ao apontar o leitor como um sujeito crítico, Freire destaca aquilo que o próprio leitor traz para o ato de ler e construir significados. Neste sentido, o autor relembra as reflexões de Freire quanto às relações entre ‘palavra’ e ‘mundo’.

Freire (2005, apud MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 1) fala de maneiras ‘ingênuas’ de ler o mundo baseando-se no sentido comum, onde os significados são tomados como ‘dados’, ‘naturais’, incontestáveis e representam uma forma de saber elaborado a partir da “experiência”. Freire contrasta essa forma de saber “ingênuo” com um saber mais “rigoroso” e analítico, produto de reflexão crítica. Por “rigor” Freire não se remete a uma rigor metodológico lógico-científico e sim a um processo constante e dialógico de reflexão crítico: “Isso significa que a curiosidade vai ‘rigorizando-se’, isto é, vai ficando mais rigorosa, mais exigente, mais metódica. Porque metódica ela já é, mesmo quando ingênuo. Todavia, ela vai ‘rigorizando-se’ no seu método de aproximar-se do objeto... uma coisa é exercer minha curiosidade diante [de um objeto]

de uma forma ingênua e outra coisa é exercer essa curiosidade diante do mesmo [objeto] de uma forma mais rigorosa, criticamente” (FREIRE, apud MENEZES DE SOUZA, 2005, p. 1). O momento chave desse processo de “rigorização” é a percepção por parte do sujeito leitor do papel do senso comum na apreensão e construção da significação: “eu sei que é senso comum, portanto, eu posso superá-lo” (ibidem).

Para Menezes de Souza (2011), ler de forma crítica consiste em desempenhar pelo menos duas ações simultâneas e inseparáveis:

[...] perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto sócio-histórico se encontra inseparável de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirimos. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 4).

O autor remete a Freire ressaltando a importância de saber escutar/ouvir e que é pelo escutar que aprendemos a falar. A percepção crítica de estar com o mundo surge a partir da consciência da existência do “outro” determinando um “não-eu” em contraposição ao “eu”.

Um passo importante para perceber a conexão entre o “não-eu” coletivo e o “eu” no processo educacional de desenvolver a conscientização crítica está na já mencionada importância de *aprender a escutar/ouvir*. Ao aprender a escutar, o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra – ou seja, seus valores e seus significados - se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e à qual pertence. A tarefa de letramento crítico seria então a de desenvolver essa percepção e entendimento (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 3).

De acordo com o autor, o letramento crítico é visto, então, como um ato que não se limita a revelar ou desvelar as condições de produção do texto lido, necessita por sua vez de outra acepção do conceito de crítica, uma acepção que traga consigo uma dimensão histórica para complementar a dimensão social. Neste sentido, o letramento crítico pode promover uma percepção do papel da história e da temporalidade da linguagem e do conhecimento enfocando sua origem na história do conjunto de comunidade ao qual se pertence. O letramento crítico pode promover a percepção resultante de que essa história, longe de ter acabado, constitui e afeta a percepção do presente.

5.3 Os multiletramentos e os (novos) gêneros do discurso

Com o advento das novas tecnologias muitas mudanças ocorreram na sociedade, em suas práticas, em especial nas letradas. No campo do ensino, tanto de língua materna quanto de LE/LAd, tais mudanças também aconteceram. A inserção de novas tecnologias no ensino de línguas também possibilitou novos olhares sobre termos até então cristalizados pelas pesquisas. Assim, com o surgimento dos textos impressos ou digitais que combinam imagens, áudio, cores e *links* exigem de seus leitores outras práticas de leitura e escrita. Ao mesmo tempo, com os avanços tecnológicos, surgem novos gêneros do discurso: *blogs*, *e-mails*, *chat*, *homepage*, infográfico e outros trazidos pela/para a internet. Conseqüentemente houve então a ampliação do termo letramento para múltiplos letramentos.

Bakhtin (2003, p. 280-283) define os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” sendo que eles se constituem a partir do funcionamento das esferas de atividades desenvolvidas pelos sujeitos. A linguagem, então, realiza-se, sempre, em alguma esfera da prática social.

Bakhtin (2003), como já apontamos, faz uma importante distinção entre o que vem a ser uma frase, ou sentença, e um enunciado. A frase é uma unidade da língua, e a elocução é uma unidade da comunicação falada. A frase é monológica, não estando ligada a outra unidade ou frase que tenha vindo anteriormente ou que virá depois dela. As frases são isoladas, descontextualizadas, inexpressivas e não responsivas. Não são dirigidas a um interlocutor diretamente. Já um enunciado, por outro lado, é dialógico. Os enunciados existem entre pessoas. Eles são sentenças unidas em uma comunicação discursiva que exhibe uma mudança de sujeitos que falam, na qual enunciados precedentes e posteriores são co-dependentes, direcionados, e responsivos – formando um diálogo contínuo.

Assim, quando há produção de um discurso, sua materialização se dá linguisticamente através de um texto, e

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam (BRASIL, 1998, p. 21).

Portanto, a linguagem é uma prática social. Se no passado ocorria por meios mais simples, no contexto atual se dá de forma multissemiótica, multimodal, multiletrada, entre outras; o que importa é que, independente da terminologia, o que temos é que as práticas envolvem relações dialógicas entre sujeitos em contextos sócio-históricos diversos, e essas

relações envolvem gêneros discursivos. No caso da pesquisa com TL, o que buscamos fomentar são as relações dialógicas com os alunos através de uma prática discursiva que envolve a leitura, a interpretação do *script*, o uso da linguagem corporal, a escolha dos figurinos, a montagem dos cenários, e como esses elementos dialogam com os textos das peças; enfim, uma prática multiletrada, envolvendo várias formas de linguagem.

5.4 Multiletramentos e o letramento digital

Outra forma de letramento que pode ser apropriada por alunos em projetos desenvolvidos nas escolas é o letramento digital¹³. O domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação por parte dos participantes é essencial para que a via comunicativa seja otimizada. Esse é o papel relevante das TIC. Lévy (1999) destaca que as TIC promovem novas formas de sociabilidade de recursos que, quando bem apropriados por educadores, resultarão em maior acesso à informação (LÉVY, 1999). Contudo, a inclusão das TIC na educação só será benéfica quando o professor fizer o uso coletivo e crítico dos recursos disponíveis, deixando de lado a postura de transmissor de conhecimentos.

A incorporação das TIC no ensino de LE/LAd é necessária, uma vez que permite um maior contato do aprendiz com outras pessoas que também fazem uso do mesmo idioma. Como destacam Finardi e Porcino (2016),

Encurtando distâncias, desfazendo fronteiras e esvaziando as noções de tempo e espaço, as tecnologias, em especial depois do advento da *Web 2.0*, nos trouxeram a possibilidade de interação síncrona e assíncrona com pessoas e conteúdos independentemente de barreiras geográficas. Os sites de redes sociais (SRSs) são exemplos relevantes dessas possibilidades e atualmente parecem ter se consolidado como espaços de prática social para onde uma parcela considerável do nosso convívio social tem se deslocado (FINARDI e PORCINO, 2016, p.1).

A mediação feita pelas TIC em geral, e pela internet, em particular, possibilita também maior acesso a materiais diversos em LE/LAd (*podcasts*, *WebQuests*, vídeos, *blogs*,

¹³ Segundo Almeida (2005) só a instrumentalidade (ler teclas, apertar teclas, etc...) através da inclusão digital rasa não caracteriza o letramento digital. É necessário desenvolver fluência tecnológica. A autora relaciona esses dois termos: fluência tecnológica e letramento digital da seguinte maneira:

A fluência tecnológica se aproxima do conceito de letramento como prática social, e não como simplesmente aprendizagem de um código ou tecnologia; implica a atribuição de significados às informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano, bem como localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação, dominando as regras que regem a prática social da comunicação e empregando-as na leitura do mundo, na escrita da palavra usada na produção e representação de conhecimentos (ALMEIDA, 2005, p.174).

voicethreads, entre outros) disponíveis online. Desta forma, tal mediação se mostra apropriada ao ensino de LE/LAd.

Finardi e Porcino (2016) após revisarem vários estudos capixabas que abordam o ensino do Inglês como LAd com o auxílio do *Facebook* concluem que muitos brasileiros vêem as SRSs simplesmente como uma forma de entretenimento. E, apesar de sermos atualmente o povo que mais acessa redes sociais segundo Létti (2013), ainda estamos entre os países com mais alto índice de evasão escolar. Finardi e Porcino (2016) concluem que é necessário um maior esforço para a capacitação de professores quanto ao uso das SRSs na educação, para o acesso e produção de conhecimento científico e também para o ensino do inglês.

Quanto à inserção das SRSs na prática do TL através da criação de um grupo fechado, é importante que o acesso seja também feito pelo professor em sala de aula, ou no laboratório de informática, e que o uso da rede social para as práticas seja incentivado a partir das aulas. O *script* postado em *PowerPoint* pode ser ampliado com o auxílio de um projetor e desta forma um leque de oportunidades se abre, isto é, o texto pode ser lido de forma dividida entre os alunos (ou em coro), o enredo pode ser explicado e figuras ilustrativas podem ser acrescentadas para facilitar a compreensão. Os vídeos postados no grupo também podem ser acessados e comentados. O importante é não esperar só que os alunos, por si mesmos, acessem e estudem os arquivos postados no grupo em casa, mas trabalhar também no laboratório sob a perspectiva de *blended learning*, isto é, a perspectiva do ensino híbrido que permite instigar o aluno ao acesso e também lhe concede autonomia para estudo em casa. Um outro aspecto importante é passar tarefas que os alunos possam fazer acessando o grupo criado no *Facebook*, por exemplo. Tais tarefas podem ser benéficas quando pensamos nas poucas horas de ensino presencial que dispomos.

Outro exemplo que foi aplicado a esse projeto foi a criação de imagem e texto para ilustrar a atitude da princesa June na peça “*And So They Did*” (veja a imagem criada por uma aluna no capítulo 6, página 84). Os alunos podem trabalhar no laboratório seguindo os passos indicados na rede social e assim desenvolverem fluência tecnológica atribuindo significados às informações advindas de textos construídos com palavras, sons e imagens em um mesmo plano. No momento das apresentações do TL, tais textos construídos podem ser veiculados para prover maior contextualização às falas em inglês.

CENA I

Fotografia 6 – Apresentação da peça: “The True Story of the Three Little pigs”.



Fonte: Fotografia do autor (agosto de 2015).

6 O TEATRO LIDO COMO PRÁTICA LÚDICA E MULTILETRADA

Os usos aparentemente não-funcionais da linguagem, que envolvem a repetição, o ritmo, a rima, e muitas vezes até palavras sem sentido, são manifestações do jogo linguístico (tanto das crianças quanto dos adultos). Tal jogo é perceptível em uma grande variedade de gêneros, incluindo poemas, anúncios, manchetes, canções infantis, peças de teatro, entre outros.

No seu artigo “*Language Play, Language Learning*” (Jogo da Linguagem, Aprendizado da Língua), Cook (1997) argumenta que o brincar com a linguagem (presente nas canções de pular corda, nos trocadilhos das manchetes, entre outros) está associado ao prazer, à descontração, e à inteligência. Já no seu livro publicado posteriormente com o mesmo título, Cook (2000) destaca como as crianças se deleitam com a linguagem lúdica mesmo antes de serem capazes de compreender o seu conteúdo, e sugere que os adultos recitando poesia, ou aprendendo uma nova língua, desfrutem do mesmo prazer. Tal fato não deveria nos surpreender, já que a interação contínua entre a semelhança e a diferença que caracteriza o jogo linguístico tem fortes paralelos com os ritmos do comportamento corporal (batimentos cardíacos, respirações) e rotinas diárias (comer, dormir, ir para a escola ou trabalho). As alegrias do “inútil” jogo linguístico são análogas à imersão nos gêneros discursivos que muitas vezes exemplificam estes jogos verbais: o faz-de-conta dos romances, as novelas, as peças de teatro e as imitações.

Cook (2000) sustenta que, embora a prática do jogo linguístico se manifeste em uma variedade de atividades diferentes, estas são expressões de um único fenômeno, que é de relevância particular para a adaptação mental, para o indivíduo, para a sociedade, e para a espécie. “A desconexão da realidade, a ruptura e a subversão das estruturas sociais, e a introdução de elementos aleatórios, trazem benefícios específicos para todos nós, e talvez seja por isso que gostamos tanto delas, até mesmo quando elas são proibidas” (COOK, 2000, p. 5, tradução nossa¹⁴). Tais expressões existem para serem exploradas e são benéficas inclusive para o aprendizado de línguas.

A repetição de formas está ligada ao nível linguístico de um dos tipos de jogo linguístico. Por exemplo, o paralelismo gramatical abrange a repetição de estruturas em conjunto com a substituição lexical. “O próprio ato de repetição também permite maior tempo de processamento e cria uma atmosfera geralmente mais segura e descontraída (porque é mais

¹⁴ Texto Original: “Disconnection from reality, disruption and subversion of social structures, and the introduction of random elements, have particular benefits for all of us, and that is perhaps why we are so fond of them, even when they are forbidden” (Cook, 2000, p.5).

previsível) o que pode favorecer a receptividade” (COOK, 2000, p.30, tradução nossa¹⁵). O mesmo autor também destaca que muitos exemplos de paralelismo gramatical são encontrados nos clássicos infantis e que tais paralelismos envolvendo ritmo e rima têm um grande potencial para ajudar na aquisição da língua. Isto se dá pelo isolamento das unidades, e pela manifestação das estruturas repetidas operando com diferentes componentes e com complexidade aumentada.

A substituição lexical nas estruturas gramaticalmente paralelas tanto segmenta quanto atrai a atenção para palavras individuais, enquanto também ilustra a ocorrência delas em colocações e coligações comuns. Isto permite que palavras sejam aprendidas pela criança dentro de um contexto linguístico e do discurso. Também provê uma oportunidade para a re-exposição (tanto dentro da história quanto ao ser repetida) o que não é nem forçado nem desinteressante (COOK, 2000, p. 30, tradução nossa¹⁶).

No nível semântico há um outro tipo de jogo linguístico que inclui a criação de realidades alternativas e a inversão das realidades existentes. Tais mundos ficcionais criados através da linguagem são abundantes tanto no mundo dos adultos quanto no mundo das crianças.

Como faz de conta, eu me refiro à atuação em um mundo imaginário por comportar-se como um personagem nele, e frequentemente vestir-se como um deles, também. (...) É muito provável que o faz de conta envolva a linguagem, quando as crianças sugerem umas às outras qual forma o mundo imaginário poderia ter, negociam quem vai fazer o quê, e então conversam umas com as outras como personagens (Ibid., p.39, tradução nossa¹⁷).

O mesmo autor reitera que o faz de conta está presente em maior escala no mundo infantil e muitas vezes envolve o uso da linguagem. Tal uso ocorre quando as crianças sugerem umas às outras qual forma o mundo imaginário poderia ter, distribuem os papéis entre si, e então conversam como personagens. No entanto, o faz de conta também caracteriza o mundo dos adultos tais como as farsas, os bailes de fantasias, e carnavais. No seu estudo sobre Rabelais, Bakhtin (1965/1984) descreve como os participantes dos festivais medievais e renascentistas faziam uso da linguagem lúdica para inverter a ordem social e equalizar as relações de poder entre o povo e a igreja. Exemplos de linguagem carnalizada incluem o uso do realismo

¹⁵ Texto Original: “The very act of repetition allows great time for processing, and creates a generally more secure and relaxed (because it’s more predictable) atmosphere which may aid receptivity” (Cook, 2000, p. 30).

¹⁶ Texto Original: “Lexical substitution in grammatically parallel structures both segments and draws attention to individual words, while also illustrating their occurrence in common collocations and colligations. It allows words to be learnt by the child within a linguistic and discourse context. It also provides an opportunity for re-exposure (both within the story and as the story is repeated) which is neither forced nor uninteresting” (COOK, 2000, p. 30).

¹⁷ Texto Original: “By make-believe, I mean the acting out of an imaginary world by behaving as a character in it, and often by dressing up as one, too. (...) Make-believe is very likely to involve language, as children suggest to each other what form the imaginary world might take, negotiate who is to do what, and then speak to each other in character” (Ibid., p. 39).

grotesco, tais como referências a funções corporais inferiores, gírias, piadas, e referências grotescas. Iddings e McCafferty (2007) analisaram a utilização do jogo da linguagem em uma sala de aula infantil e descobriram que o uso não autorizado da linguagem carnalizada nos momentos em que os alunos estavam sem fazer a atividade ajudara a criar oportunidades de aprendizagem adicionais que não estavam presentes no momento em que faziam a tarefa original. A aprendizagem adicional permitiu que os alunos recuperassem o papel de estudante depois de terem começado a perder o interesse pela atividade.

No caso do TL, a peça envolvida em um mundo do faz de conta também cria oportunidades de aprendizagens adicionais de instrução aos pares. Foi observado em um momento de ensaio que a leitura havia sido interrompida, que os alunos riram e relaxaram, então, o aluno que representava o papel do lobo na peça “*The True Story of The Three Little Pigs*”, virou-se para um dos colegas que estavam por perto e perguntou o que significava uma determinada palavra que ele precisava ler. O colega prontamente respondeu e logo retomaram a leitura da peça. O acontecimento aqui mencionado aponta para a correção em pares, isto é, a confiança existente entre os colegas abre um caminho para o aprendizado mútuo. A atmosfera que reside no lúdico ajuda a abaixar os filtros afetivos dos alunos. No momento da leitura, os alunos (envolvidos pela atmosfera do lúdico) podem se levados a pensar que não são eles mesmos, mas sim, personagens que estão representando, neste caso, a preocupação deles quanto quanto à correção (como é vista em uma leitura de um texto formal na sala de aula), ou quanto ao que os demais colegas observam pode ser diminuída, bem como a inibição, já que o jogo lúdico permite uma representação do imaginário e irreal, como se todos estivessem participando e socializando uma brincadeira na qual a crítica e o riso não têm o mesmo peso que têm em uma outra situação mais formal.

Por outro lado, o que observamos no ensino médio, é que os alunos muitas vezes apresentam um certo enfado com relação ao ensino tradicional que não leva em conta práticas inovadoras e dialógicas como as do TL. Quando propostas como as do TL são bem articuladas e envolvem os alunos, eles as abraçam com motivação, o que contribui grandemente para o próprio aprendizado deles.

Um outro aspecto que envolve o lúdico é o resgate do sentimento de liberdade presente na infância. Muitos adolescentes, principalmente nas camadas sociais menos privilegiadas experimentam uma supressão ou apagamento de uma fase importante de suas vidas que é a infância. Muitos não têm contato com seus pais e mães, ou por virem de lares desfeitos, ou por força das jornadas de trabalho dos seus pais e responsáveis. Isso quando não são também forçados a trabalhar clandestinamente desde pequenos. Uma realidade dura também se verifica

na falta de planejamento familiar que muitas vezes é refletida na gravidez indesejada na adolescência. Percebemos que o envolvimento em atividades lúdicas como as proporcionadas pelo TL traz de volta à mente desses alunos que experimentaram a supressão de parte de sua infância por razões variadas, o resgate de algo de valor que ficou perdido no tempo. Ou até mesmo de algo que eles perderam e gostariam de poder recuperar. Pode ser que alguns alunos também não tenham tido a oportunidade de se envolverem anteriormente com projetos semelhantes e gostariam de ter passado por essa experiência. Assim, a prática inovadora permite o resgate de uma atividade significativa que lhes foi negada ao longo dos anos de estudo.

A prática do TL nas escolas tem contribuído para que muitos pesquisadores investiguem o seu valor educacional. A maior parte destas pesquisas geralmente é feita como estudo de caso (por exemplo, MARTINEZ, ROSER, e STRECKER, 1999; RINEHART, 1999). Muitos estudos mostram que o TL tem uma influência positiva na motivação dos alunos e na confiança dos mesmos para a leitura em voz alta, em parte por ser uma atividade que faz da leitura algo a ser compartilhado em grupo (RINEHART, 1999; UTHMAN, 2002). Os alunos que de alguma forma se mostram relutantes para com a leitura individual em voz alta, prosperam ao fazer parte de um grupo de leitores com responsabilidade coletiva pelo texto (BLACK E STAVE, 2007, p.14). De fato, vários estudos já foram conduzidos entre grupos de alunos que apresentavam dificuldades no campo da leitura, cuja motivação para ler e atitudes para com a leitura se tornaram positivas como consequência da experiência com o TL (por exemplo, DREW E PEDERSEN, 2010; RASINSKY, 2006; UTHMAN, 2002). Além dos ganhos no campo afetivo, o TL também traz benefícios positivos para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Tais ganhos são evidenciados no aumento da velocidade da leitura, na melhora do reconhecimento das palavras, na compreensão textual (RINEHART, 1999).

Portanto, estes estudos mencionados ressaltam aspectos positivos do TL no âmbito do ensino de inglês como língua materna, como proposta de letramento, sem, contudo, considerá-los sob a ótica das práticas multiletradas, sem uma visão dialógico-discursiva dessa prática, e sem fazerem menção das questões relacionadas a gêneros do discurso, entre outros. Dessa forma, as abordagens discursivas e perspectivas dialógicas presentes neste trabalho constituem um diferencial para esta área de pesquisa.

No Brasil, dentre as pesquisas feitas neste campo, se destacam as desenvolvidas na PUC-SP pela Prof^a. Dr^a. Vera Cabrera Duarte que é a idealizadora do projeto *Living Drama*. O projeto visa aprimorar e intensificar a pesquisa acerca das propostas de atividades teatrais implementadas em sala de aula no curso de Letras: Inglês/Português e contempla uma proposta de ensino/aprendizagem transdisciplinar, envolvendo três diferentes áreas do conhecimento:

ensino de língua estrangeira, em especial a inglesa, psicologia da educação e teatro. A proposta enfatiza a aquisição e o aprimoramento da comunicação oral e se propõe a investigar como as atividades teatrais contribuem para a aquisição da língua inglesa, assim como para o desenvolvimento atitudinal do aluno. Segundo Duarte (2012), a proposta tem sido implementada através de oficinas de teatro compostas pelos seguintes estágios:

(a) sensibilização, que consiste em exercícios de aquecimento corporal e vocal, concentração, e atividades de interação em grupo; (b) exercício de improvisação, baseado em textos instigantes que podem ser uma narrativa, um poema, um filme, etc. Tais elementos vão provocar discussões e trazer conflito; (c) escolha e preparação – os alunos decidem em que situações de improvisação desejam se concentrar. Eles criam a história, seus personagens e escrevem o esboço, tomando as decisões necessárias quanto ao palco para dramatizar o texto ao final do semestre. Divididos em atos e cenas, todos os esboços devem conter os seguintes elementos essenciais: título, roteiro, personagens, e o elenco; (d) dramatização: no estágio final, os trabalhos dos alunos vêm a público, ao representarem suas peças para convidados em um dos teatros da PUC-SP.

O projeto descrito acima se diferencia em algumas instâncias do projeto do TL. Em primeiro lugar, ele é aplicado na esfera de um curso superior de Letras: Inglês/Português, e por isso, os alunos escrevem os roteiros de suas próprias peças que são corrigidos pela professora durante o semestre e depois são apresentados ao público. As formas de apresentação também são variáveis: há alunos que preferem não trabalhar em grupo e apresentam sozinhos um monólogo, e outros que apresentam suas peças em grupo. Como resultado de todo esse trabalho primoroso feito na PUC-SP, muitos resultados estão sendo colhidos e descritos sob variadas formas de produção científica: dissertação de mestrado, projetos e relatórios de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso; publicações de artigos em revistas e capítulo de livro; apresentações em vários encontros científicos; dramatizações de esquetes feitas pelos alunos em várias instâncias e produção de um audiovisual.

No caso do TL, o roteiro já se encontra pronto e à disposição do professor para a escolha e adaptação ao número de alunos. Por isso, é indicado para o trabalho com alunos do ensino fundamental e médio. O Teatro Lido, como prática multiletrada, proporciona maior motivação nas aulas, *adentramento* e encadeamento na leitura, e, o mais importante, abre a possibilidade de dialogar no palco a partir de uma leitura crítica dos *scripts* das peças. A própria arquitetura do teatro engendra a dialogia tanto entre os alunos (que são atores e produtores do conhecimento), como entre alunos e professor (processo de leitura mediado pelo professor com o autor ausente) e alunos e comunidade escolar. A multimodalidade se faz presente tanto nas falas, como nas encenações, nas criações do figurino, do cenário, nas práticas de leitura, nas criações de textos (críticos, anúncios, autoavaliações), nos textos de ensaio gravados no

aplicativo *WhatsApp*, nos textos postados no *Facebook*, nas rodas de conversa, nos diálogos estabelecidos com o público.

O termo Teatro Lido (*Readers Theater*) foi descrito em linhas gerais no livro “Um Guia Completo para Teatro Lido: Melhorando a Fluência e a Compreensão no Ensino Fundamental e Além” (*A Comprehensive Guide to Readers Theatre: Enhancing Fluency and Comprehension in Middle School and Beyond*), de Alison Black e Anna Stave (2007), como sendo: “uma estratégia que destaca o poder da língua. É uma atividade interpretativa de leitura na qual os leitores trazem os personagens, história, e até o conteúdo ou material do livro texto à vida através das suas vozes, ações e palavras¹⁸”. O Teatro Lido é uma estratégia que pode enriquecer a prática pedagógica trazendo à tona o que os alunos têm de melhor na expressão da leitura e interpretação. A autora Lila Carrick, pesquisadora e adepta da estratégia, destaca de forma até poética o poder do TL:

O Teatro Lido introduz o elemento da dramatização no aprendizado da leitura e de forma mágica transforma a sala em um palco. Durante o momento do Teatro de leitores, o leitor está no centro do palco, totalmente absorto na leitura. O leitor é uma estrela (CARRICK, 2001, p.1).

A despeito do encantamento que o TL traz e de toda a magia descrita pela pesquisadora acima citada, faz-se necessário avaliar sob uma ótica mais crítica a concepção de leitura subjacente a esta estratégia, ou formulação. A estratégia não deve ser aplicada de forma tecnicista e que não abarque a concepção de leitura em sentido amplo. O aluno nunca deve ser levado simplesmente a ler de forma mecânica, pronunciando as palavras de forma correta, empregando a entonação correta na Língua Adicional, sem primeiro entender os discursos existentes nas entrelinhas. O leitor absorto na leitura, como apontado pela autora, envolve entendimento do texto; contudo, esse entendimento deve envolver consciência crítica. Como estudo crítico, a concepção de leitura que este trabalho privilegia vai além do simplesmente belo; abarca um sentido de leitura muito específico, mais amplo, que tem a ver diretamente com a análise do discurso e com os efeitos de sentido. Como leitores, os alunos devem ser levados a perceber de forma crítica a ideologia que perpassa o texto; consciente de quem fala, o que diz, por que fala, e para quem fala.

Partindo da noção de mediação de Vygotsky (1984), podemos dizer que o professor é um mediador do processo de construção do conhecimento. Neste contexto, o TL se insere de

¹⁸ Tradução do pesquisador. “*Readers Theatre is a strategy that showcases the power of language. It is an interpretative reading activity in which readers bring characters, story, and even content area or textbook material to life through their voices, actions, and words*” (BLACK e STAVE, 2007, p.3).

forma brilhante, pois o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e os alunos deixam de ser meros depositários de conhecimento. Os alunos ganham voz e as possibilidades interpretativas se amplificam nas leituras dos alunos. Ao invés de propor uma interpretação única e um modelo único para as falas, a leitura se torna mais democrática, mediada de forma menos invasiva pelo professor, o qual estará aberto às novas possibilidades de ênfase empregadas pelos alunos, buscando trazer à tona o melhor para a leitura e para o palco.

O TL, quando realizado de forma responsável e equilibrada, permite destacar o educador como um agente mediador do conhecimento, um agente que atuará sob uma perspectiva dialógica e crítica. Acoplando as Tecnologias da Informação e da Comunicação (doravante TIC) à prática do TL, podemos amplificar significativamente o tempo de exposição do aluno ao ensino e ao mesmo tempo dar-lhe autonomia. Neste sentido, o aluno se torna mais responsável pelo seu próprio aprendizado e tem o problema das poucas horas de instrução em LE/LAd mitigado. Contudo, toda a implementação com apoio e mediação de novas tecnologias deve ser feita de forma muito criteriosa e cuidadosa para que se evite usá-las simplesmente como animadoras das velhas formas de ensino, como adverte Pretto (1996):

[...] o uso como instrumentalidade esvazia esses recursos de suas características fundamentais, transformando-os apenas num animador da velha educação, que se desfaz velozmente, uma vez que o encanto da novidade também deixa de existir. Essa é, na realidade, uma das características do mundo em que vivemos (PRETTO, 1996, p. 114).

Finalmente, como prática multiletrada, o TL abarca de forma integrada a multimodalidade, algo que o ensino com métodos tradicionais não abrange. São várias facetas que vão sendo trabalhadas a partir da prática com a língua de forma concreta como um acontecimento onde os alunos são protagonistas do próprio aprendizado. Tais facetas envolvem o reconhecimento da palavra escrita, a leitura, a pronúncia, a atuação interpretativa no palco, a interação com os colegas no compartilhamento das leituras, a criação de elementos para comporem as cenas, como adereços, objetos do cenário e figurino. Todas estas ações refletem o caráter multimodal do TL que abarca uma perspectiva transdisciplinar na qual são articulados conhecimentos de disciplinas diferentes como: língua inglesa, língua portuguesa, literatura de língua inglesa e educação artística. Além disso, há também a parte que envolve a criação e letramento digital¹⁹. Em uma das apresentações, um grupo (que apresentou a peça “*And So*

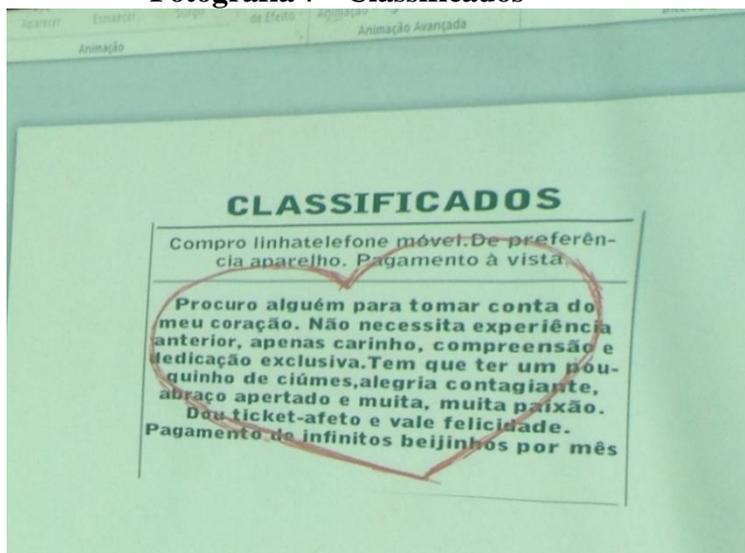
¹⁹ O letramento digital envolve a construção de sentido a partir de textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e até sonoros numa mesma superfície. Também envolve a capacidade de localizar e selecionar com criticidade informações disponibilizadas no meio virtual.

They Did”), incumbiu a uma de suas componentes a elaboração, no computador, de um anúncio de jornal para compor uma das cenas. Nessa cena, a princesa June diz que não quer se incomodar com a procura de seu príncipe. Então, ela propõe usar uma outra estratégia: colocará um anúncio no jornal *Castle Times*. Tendo por base estas informações presentes no *script*, a aluna que ficou com a responsabilidade delegada pelo grupo de criar uma imagem no *PowerPoint* para ser veiculada através do projetor, deveria levar também em consideração a vontade discursiva da princesa June (seguindo a vontade do autor que escreveu a peça), e sua realização na escolha do gênero de discurso. Segundo Bakhtin ([1952-1953], p. 282),

Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes, etc. A subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.

Desta forma, a aluna escolhida pelo seu grupo demonstrou tanto o domínio do letramento digital (ao mesclar texto e elementos pictóricos em uma só superfície), quanto o domínio do gênero anúncio (classificados de um jornal), que foi feito de forma muito criativa com o elemento gráfico em forma de um coração circundando a mensagem igualmente criativa. A imagem pode ser vista na fotografia abaixo.

Fotografia 7 - Classificados



Fonte: Fotografia do autor (agosto de 2015).

Mesmo que seja possível encontrar anúncios semelhantes ao veiculado pela aluna no momento da apresentação, o letramento digital ainda assim está envolvido em sua ação, pois abrange a capacidade de localizar e selecionar com criticidade informações que se encontram

disponíveis no meio virtual. A imagem escolhida, criada, ou recriada pela aluna também aponta para uma nova ética. Uma ética que não se baseia tanto na questão da propriedade.

A escolha da aluna ilustrou as falas dos personagens em inglês, o que facilitou o entendimento da cena para a plateia. Além disso, seu anúncio falou do sentimento, da procura, da emoção e criou pontes entre a forma que ela usou e as expressões comumente presentes nos classificados, tais como: “Procuro”, “Não necessita experiência anterior”, “dedicação exclusiva”, “Dou ticket e vale”, “pagamento...por mês”, o que torna o anúncio semelhante a um anúncio de oportunidade de emprego. Mas as expressões assumem um novo sentido. O que é procurado é para tomar conta do coração dela. O fato de não necessitar experiência, não é para o trabalho em si, mas sim experiência no campo amoroso. O ticket é ticket-afeto e o vale é vale felicidade. O pagamento mensal é em forma de beijinhos. A imagem foi veiculada no dia da apresentação através do *PowerPoint*.

A imagem criada pela aluna caracteriza os multiletramentos como aponta Rojo:

[...] o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13, grifo da autora).

Desta forma, a imagem do anúncio no jornal abrange a multiplicidade cultural por apresentar um texto híbrido (fronteiriço) que requer “uma nova ética que não se baseie tanto na propriedade [...], mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes” (*Ibid.*, p. 16). Além disso, está também presente a multiplicidade de linguagens no anúncio. A imagem, a diagramação do jornal, o coração em vermelho e o próprio texto caracterizam muitas linguagens e “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p.19).

CENA II

Fotografia 8 – O protagonista em ação.



Fonte:

Fotografia do autor (agosto de 2015).

7 A VEREDA METODOLÓGICA

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”.

Cora Coralina

7.1 O porquê da pesquisa

Desde que iniciamos o nosso percurso de docência, no ano de 1995, sempre nos incomodou a diferença existente entre o ensino privado e o público. Lecionávamos nas duas esferas, mas não conseguíamos obter os mesmos resultados. A diferença era extrema nos dois ambientes. Por um lado, o espaço físico da escola pública deixava muito a desejar. Além disso, outras questões como a grande quantidade de alunos por sala, a falta de material, a evasão e o pouco progresso dos alunos quanto ao aprendizado do inglês no ensino público também nos preocupavam.

Embora todas as questões mencionadas anteriormente interferissem no nosso trabalho, havia um outro problema para o qual não encontrávamos solução: a leitura em inglês. Muitos alunos não conseguiam ler nem entender textos, ou mesmo palavras em inglês. Não se consideravam como leitores de uma LE/LAd. Como encontrar práticas de leitura que pudessem abarcar uma classe com muitos alunos? O tempo passava com um misto de tentativas frustradas e algum sucesso pelo caminho.

Em julho de 2012, depois de ganhar uma bolsa de estudos para os EUA, pude conhecer na Universidade do Oregon muitas práticas que poderiam ser adaptadas para o contexto do Brasil. Entre as práticas que os professores selecionados experimentaram estava a do TL. Nossa experiência com o TL no Oregon foi muito profícua. Lá éramos alunos e enquanto nos envolvíamos nas práticas, percebíamos o quanto estas eram benéficas para o nosso próprio aprendizado. Recordo o momento em que lemos o primeiro roteiro de TL e como não conseguimos entender exatamente tudo o que o texto dizia. Recordo também que nos diálogos com os colegas as dúvidas eram sanadas. Houve também a leitura e mediação com a Professora Doutora Emily Rine Butler. Ela se sentou ao nosso lado e fez uma leitura tão viva e expressiva do roteiro que encantou a todos. A temática era a história dos Três porquinhos contada na versão do lobo. Como era o único representante do sexo masculino, acabei por representar o

papel do lobo. Ensaíamos, contamos com a ajuda dos amigos, preparamos as roupas e o cenário, e por fim apresentamos a peça. Foi uma experiência rica em multiletramentos para nós. Os elementos em perspectivas transdisciplinares com as artes envolveram o toque de flauta da canção “Quem tem medo do lobo mau” (no momento da entrada do lobo em cena), e a criação de cartazes para representarem as casas de palha, madeira e lajota. Além disso, fizemos a escolha do figurino com máscaras para os porquinhos, compramos um focinho de lobo emborrachado com um elástico e um chapéu com pelo e um rabo para compor o personagem do lobo. Além disso, compramos também bonés para os policiais. Ensaíamos a peça algumas vezes até que chegou o dia da apresentação. A leitura não era vista como uma obrigação. Era algo prazeroso e que trazia um clima de descontração e alegria ao ambiente de ensino. Todas as apresentações foram filmadas e os professores americanos gostaram do resultado, riram com as partes cômicas, e elogiaram as atuações.

Ao voltar dos EUA muitas reflexões passaram por minha cabeça. Pensei em como a prática do TL foi benéfica para o meu próprio aprendizado. Refleti sobre como a minha primeira leitura do script da peça que ensaiamos lá foi enriquecida a partir da prática com os demais colegas e com a professora. Percebi também como a leitura quando compartilhada por um grupo é enriquecida com as interpretações e percepções múltiplas que cada um dos colegas (atores), trazia para o entendimento global do texto. Passei então a escrever um projeto de ensino que pudesse envolver os alunos da escola pública na prática do TL. Pensei, se foi benéfico para mim, também deve ser benéfico para os meus alunos. Algum tempo depois, eu fui aprovado como aluno de Mestrado em Linguística na UFES e tive a oportunidade ímpar de adequar o projeto pedagógico dentro de um projeto de pesquisa. O novo caminho trilhado na UFES foi essencial para que pudesse levantar o aporte teórico necessário. O que experimentei na prática nos EUA aliou-se às teorias de práticas e eventos de letramento, multiletramentos e letramento crítico. Também passei a conhecer melhor as práticas dialógicas, os gêneros do discurso e a pesquisa de cunho qualitativo.

Enfim, todo este caminho percorrido me fez acreditar que o TL é uma prática envolvente, multiletrada e que pode contribuir grandemente para o aprendizado dos alunos. Por isso, sustentamos que a implementação desta prática sob a perspectiva dialógica, propicia a atuação dos alunos como sujeitos participativos, responsivos e responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Eis o porquê desta pesquisa.

7.2 Metodologia proposta para o estudo

“O homem acredita mais com os olhos do que com os ouvidos. Por isso longo é o caminho através de regras e normas, curto e eficaz através do exemplo”.

Sêneca

Na introdução deste estudo, delineamos as questões que gostaríamos de responder. As perguntas que fizemos apontam para o caminho das reflexões sobre dados qualitativos produzidos durante a implementação da pesquisa. Além disso, são centradas nas reações dos alunos em relação às práticas de letramento proporcionadas pelo TL e na articulação dos acontecimentos observados com noções de multimodalidade e multiletramentos. Portanto a nossa pesquisa não visa a investigação de um fenômeno em razão de resultados. As questões levantadas não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis. Pelo contrário, o que queremos investigar é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.16), no contexto do qual fazem parte. Por isso, a metodologia privilegiada nesse estudo foi a Investigação Qualitativa com enfoque sócio-histórico.

Bogdan e Biklen (1994) ao comentarem sobre as mudanças nos campos de investigação, definem a abordagem qualitativa.

[...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões de mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 11).

Tomamos por base a perspectiva qualitativa acima definida que nos permite estudar as percepções pessoais dos sujeitos a partir da observação participante, da pesquisa como acontecimento²⁰ e pesquisa-ação. O termo pesquisa-ação consiste de investigações e soluções de problemas urgentes do mundo real, termo cunhado na década de quarenta pelo psicólogo Kurt Lewin, segundo Van Lier (1988). Segundo Fraenkel, J. R. e Wallen, N. E. (2006, p. 567), “a pesquisa-ação é uma pesquisa conduzida por um ou mais indivíduos ou grupos com o propósito de resolver um problema ou obter informação com o objetivo de informar uma prática

²⁰ Segundo Pompermayer (2016), o termo “pesquisa acontecimento” foi cunhado por Edwiges Zaccur a partir do termo “aula como acontecimento” utilizado primeiramente por Gerdali no livro **A aula como Acontecimento** (2010).

local”. Estes aspectos caracterizam nossa pesquisa, pois ela envolve a investigação de problemas no mundo real e a participação do pesquisador como professor na sala de aula com o objetivo de informar e propor reflexões sobre as práticas locais. Desta forma, participamos como membro do grupo nas práticas dialógicas que nos permitiram o exercício do diálogo, da observação e concatenação de dados para a pesquisa.

A observação participante nos permitiu conhecer o contexto do qual os sujeitos fazem parte, bem como o registro das práticas sob variadas formas. Assim, registramos imagens, gravamos áudios e vídeos tanto das práticas como da entrevista feita com a pedagoga da escola e da roda de conversa com os alunos.

No caso da pesquisa como um acontecimento, nos baseamos em Geraldi (2010), que sustenta que cada aula é um acontecimento, e cabe ao professor exercitar a sua sensibilidade procurando reconhecer nos alunos como sujeitos ativos e dinâmicos dentro do contexto escolar. Desta forma, a modificação dos planejamentos deve estar prevista face a especificidade local e ao inusitado que pode surgir, tendo em vista as variáveis específicas do grupo em questão. Geraldi defende, assim, a possibilidade de os alunos interferirem na prática docente na função de autores da mesma. Os alunos transformam a prática através de pequenas articulações e acontecimentos em um evento que tem garantia potencial para começar, mas não admite a previsão de como irá terminar. Ou seja, as práticas são abertas para acontecimentos inusitados.

Pensando, então, na aula como um acontecimento, assumimos as práticas centradas no TL como eventos únicos. Em cada ensaio ou apresentação, em cada prática de letramento, algo inusitado tem um grande potencial para acontecer e surpreender tanto os leitores quanto aos que assistem. Tudo está relacionado àquele momento da apresentação. Nada mais poderá ser tirado ou acrescentado. Aquele momento é único e jamais poderá ser repetido da mesma forma, por mais que alguém tente. E se assim tentarem fazer, será outro momento no tempo, outras pessoas, outro lugar, outras vozes, outra emoção, outra plateia com outras reações.

Em muitas das práticas de leitura com o TL presenciamos exatamente o que postulou Geraldi (2010) na aula como acontecimento. As práticas começavam e evoluíam de formas inesperadas. Os alunos agindo como autores do processo. Ao final da aula tínhamos a sensação de incompletude, como se algo ficasse no meio de um processo, sem uma conclusão definitiva.

Visando confrontar as informações registradas com dados apontados por outros pesquisadores, fizemos uma pesquisa bibliográfica com base em teses, artigos, capítulos de livros, e obras consideradas como um todo. O levantamento bibliográfico buscou em um primeiro momento situar o TL dentro do campo de estudos da LA. Esse primeiro levantamento evidenciou as transformações históricas pelas quais a LA passou ao longo dos anos. Outros

aportes teóricos relativos à leitura, leitores, texto, sentido, leitura em voz alta, práticas de letramento e multiletramentos também foram levantados e relacionados com o TL como uma prática multiletrada.

7.3 O locus dialógico e os participantes

A pesquisa teve como objetivo a inserção de práticas de letramento a partir da abordagem com o TL. Para tal, uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio foi escolhida como local para os acontecimentos. Esta escola está localizada no município de Cariacica ES. Este município é considerado como a porta de entrada de Vitória, capital do ES. Faz fronteira com seis outros municípios: Santa Leopoldina, Domingos Martins, Viana, Vila Velha, Serra e Vitória. É cortado pela BR 101 e pela BR 262.

A escolha da escola em questão se deu por dois motivos: primeiro porque pensávamos em ouvir as vozes dos alunos do segmento de ensino público, e o segundo motivo porque já lecionamos nesta escola como professor efetivo. O fato de já estarmos lecionando na escola nos permitiu maior liberdade de atuação nas práticas e nas pesquisas. Nesta escola, há uma quantidade significativa de professores com mestrado e outros que cursam o doutorado.

No turno matutino frequentam os alunos do Ensino Médio e à tarde frequentam os alunos do Ensino Fundamental II. Deste universo de alunos foi feita uma amostragem que consistiu apenas de alunos do segundo ano do Ensino Médio, com os quais foram realizadas práticas de leitura em inglês por meio do TL. Escolhemos as turmas do 2º ano do Ensino Médio para a inserção das práticas porque nestas turmas a carga horária é de duas aulas por semana. Nas demais turmas (de 1º ano e 3º ano), lecionamos apenas uma aula por semana. Consideramos que duas aulas por semana é o suficiente para darmos encadeamento nas práticas. A amostra para fins desta pesquisa consistiu de 60 alunos que foram envolvidos nas práticas proporcionadas pelo TL. Este número foi obtido a partir das duas turmas de 2º ano do ensino médio escolhidas para participarem do projeto.

Os alunos que fizeram parte do projeto residem nas redondezas da escola e em bairros próximos ao bairro Campo Grande. Grande parte dos alunos desta escola costuma frequentar igrejas. Alguns deles têm habilidades musicais para cantar com desenvoltura e para tocar instrumentos. A maioria apresenta um padrão de bom comportamento em sala de aula e responde bem às práticas propostas. Uma pequena parte destes sujeitos apresenta necessidades especiais. Por isso, a faixa etária desses participantes varia entre 15 a 19 anos. Alguns desses alunos estuda ou já frequentou aulas de inglês em um Centro de Idiomas. Alguns deles se

sentem forçados a entrar precocemente no mercado de trabalho para ajudar na renda familiar. Os pais destes alunos são presentes na escola e pertencem à classe trabalhadora ou assalariada. Alguns são autônomos (administram pequenas lojas), outros são funcionários públicos, ou trabalham no setor de serviços. Com fim de preservar os alunos, não os identificamos por seus nomes, tão somente pelas iniciais de seus nomes.

Os dados acima mencionados foram produzidos de várias formas. Alguns desses dados foram colhidos na roda de conversa, outros anotados em folhas de avaliação de leitura. A avaliação de leitura foi abandonada face à mudança ocorrida durante o percurso da pesquisa. Ressaltamos que durante a fase de elaboração do projeto, esta pesquisa começou a ser feita com cunho quantitativo, mas no decurso optamos pela abordagem qualitativa.

Além dos alunos como participantes, fomos privilegiados com a presença da pedagoga da escola durante as apresentações. Ela observou, fez elogios às práticas realizadas, deu sugestões de melhoria para o cenário e local mais apropriado para as apresentações no final do ano, e contribuiu com a entrevista após as apresentações. Trata-se de uma pedagoga graduada pela UFES e que este ano concluiu o curso de Mestrado na mesma instituição.

7.4 Constituição do corpus de pesquisa

A constituição do corpus foi determinada pelas especificidades da Investigação Qualitativa de cunho dialógico que tem como base as perspectivas da interação discursiva de Bakhtin. Tendo em vista que, para Bakhtin (2003), o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, pensamos que os enunciados dos sujeitos envolvidos nas práticas constituem-se como os dados mais relevantes para a nossa investigação. Desta forma, o corpus de pesquisa foi constituído pelas narrativas orais e escritas dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente no processo. Os enunciados escritos dos participantes foram colhidos a partir de comentários postados no grupo “Projeto: Teatro de Leitores em Inglês”, grupo fechado criado no *Facebook* (APÊNDICE A). Consideramos que a forma eletrônica de inserção de comentários também é uma forma de ouvirmos as vozes dos alunos e suas percepções das práticas. Além das narrativas escritas fazem parte do corpus as narrativas orais que foram concatenadas através da transcrição do áudio gravado durante a entrevista com a pedagoga e durante a roda de conversa com os alunos. A entrevista com a pedagoga foi realizada no dia 26 de abril de 2016 na sala da pedagoga (APÊNDICE B). Já a roda de conversa foi realizada depois da terceira e última apresentação dos alunos no concurso de teatro. Para sermos mais precisos,

a roda de conversa ocorreu no dia 29 de abril de 2016 em uma das salas do terceiro ano (APÊNDICE C).

7.5 Procedimentos de produção de dados

A metodologia utilizada nesta pesquisa envolve aspectos inerentes às práticas discursivo-dialógicas. Aquilo que os sujeitos partilham entre si revela-se mais claramente quando cada um pode falar de suas perspectivas. Entendemos estes instrumentos como produção de linguagem, uma vez que estas se realizam pela interação verbal, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico. Vemos a entrevista e a roda de conversa como espaços de produção de enunciados que se alternam e que constroem um sentido na interação das pessoas envolvidas. Assim sendo, propomos como procedimentos de coleta de dados uma entrevista com a pedagoga da escola e uma roda de conversa com os alunos participantes. Esses eventos de produção de linguagem foram gravados em áudio e posteriormente transcritos e analisados.

A entrevista feita com a pedagoga da escola serviu de instrumento para trazer à tona a voz de alguém que não estava diretamente ligada ao processo, ou seja, nos dá uma visão geral de um observador competente diante dos processos que presenciou, bem como dos resultados que pode perceber. A entrevista foi feita após a conclusão de todas as apresentações previstas no projeto pedagógico.

A função principal da roda de conversa com os alunos foi proporcionar um momento no qual as vozes deles como protagonistas do processo de aprendizagem seriam ouvidas. Como produtores ou atores ativos nas práticas de leitura puderam através do diálogo evidenciar os benefícios colhidos por eles nestes processos. Aspectos importantes para a pesquisa como motivação, aquisição de vocabulário, entre outros foram mencionados.

As enunciações dos alunos no *Facebook* também são importantes pois nelas ouvimos as vozes dos alunos através do meio eletrônico. Estes comentários foram anotados e também serão comentados no capítulo de análise de dados. Os comentários postados no grupo foram transcritos na íntegra e na mesma forma com que foram postados.

Os textos de cunho crítico foram escritos pelos alunos antes da apresentação final e tinham como função principal evidenciar a leitura crítica que conseguiram fazer a partir do *script* das peças e das discussões que brotaram da própria leitura. O texto foi escrito após várias aulas nas quais os *scripts* foram lidos. A partir da leitura, pontos de visão crítica (possibilitados

pelas entrelinhas do texto) puderam ser ressaltados. Dos textos escritos escolhemos 2 para serem lidos antes das apresentações das peças. Dois dos textos escritos estão no ANEXO C.

Todos esses procedimentos de coleta foram discutidos e analisados no capítulo 7 (Análise de Dados) juntamente com as descrições dos procedimentos metodológicos do projeto de ensino.

Os procedimentos metodológicos do projeto de ensino para a realização das práticas de TL com os alunos foram os seguintes: sondagem inicial dos grupos; acolhida; práticas iniciais; divisão de grupos e contextualização das peças; fase de ensaios; fase de escrita e reescrita do texto introdutório; fase de apresentações; fase de fechamento; fase de avaliação; fase de culminância. Estas fases se encontram descritas e comentadas no capítulo 7, que é o capítulo de análise dos dados.

Fotografia 9 – Produção de texto crítico



Fonte: Fotografia do autor (abril de 2015).

CLIMAX

Fotografia 10 – Momento em que o Lobo é preso.



Fonte: Fotografia do autor (agosto de 2015).

8 ANÁLISE DOS DADOS

Já tendo delimitado o corpus da nossa pesquisa e os procedimentos de coleta dos dados, passamos agora a descrever os procedimentos realizados nas aulas juntamente com a análise dos dados colhidos. Os procedimentos aqui descritos para as aulas seguiram os passos criteriosamente previstos no projeto inicial. Os dados e reações foram anotados de formas variadas. À medida em que as aulas eram ministradas, alguns dados eram registrados diretamente no texto desta dissertação, outras vezes dados eram anotados nas fichas de avaliação do DIBELS. Lembramos novamente que este teste foi descartado após a primeira qualificação por ser um teste de leitura que é aplicado para alunos em um contexto diferente (nos EUA), e até então, não se conhece a validação desse teste para o contexto de LE/LAd. Também foram feitas anotações em folhas dos roteiros de ensaios. A maior parte dos dados, todavia, foi obtida das enunciações dos alunos durante a roda de conversa, das enunciações da pedagoga, e das enunciações compartilhadas através do meio eletrônico no grupo do *Facebook*. A entrevista com a pedagoga foi semiestruturada. Apontávamos alguns tópicos e a pedagoga ficava livre para discorrer sobre a sua percepção do que presenciara. Os dados enunciativos foram recobrados mediante a transcrição da entrevista e da roda de conversa. Esses dados além de transcritos nos apêndices já mencionados, encontram-se também gravados em um CD que acompanha esta dissertação.

Propomos aqui uma análise dos dados obtidos integrada com a descrição das fases de implantação do projeto pedagógico. Procuramos coletar os dados em momentos diferentes e a partir de situações e sujeitos diferentes. Baseando-nos na técnica da triangulação na coleta de dados em estudos qualitativos de Triviños (1987), dirigimos o nosso interesse aos “Processos centrados nos sujeitos” e “aos Elementos Produzidos pelo meio dos sujeitos” (TRIVIÑOS 1987, p.138). Segundo o mesmo autor,

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com a macrorrealidade social (Ibid., p.138).

8.1 Sondagem inicial dos grupos

Nesta fase de sondagem dos grupos realizamos atividades que visavam expor os grupos em potencial a atividades em duplas, em grupos, atividades lúdicas, de leitura de pequenos trechos em inglês, e uma atividade de leitura de um diálogo em inglês, extraído de uma cena do filme “Procurando Nemo” (*Finding Nemo*, 2003). Essas atividades tinham como objetivo expor os alunos a diversas práticas para permitir a sondagem de quais grupos teriam um maior potencial e abertura para desenvolvermos as demais atividades do TL. Também visavam demonstrar aos alunos como a prática da leitura teatralizada pode ser prazerosa. O roteiro do diálogo entre os personagens Dory e Marlin se encontra no ANEXO B.

Após lecionar algumas aulas e propor algumas práticas individuais, em pares, e em grupos, todas de caráter participativo e ao mesmo tempo democrático, fiz uma ação-reflexão sobre quais das turmas tinham maior interesse e afinidade para com o desenvolvimento do projeto. As práticas realizadas nessa fase foram: 1. *Tenant/Earthquake game* (atividade em grupo); 2. Desafio de ler um pequeno texto em inglês após ouvir o professor ler o mesmo texto (atividade individual); 3. Interpretar a leitura de um diálogo entre as personagens “Dory” e “Marlin” (personagens do filme “Procurando Nemo” - atividade em dupla). A leitura deste diálogo foi proposta após a nossa mediação lendo as falas, explicando o contexto, e praticando a leitura em coro com todos os alunos. O objetivo da atividade 1 foi propiciar a interação entre os alunos através de um jogo prazeroso. A atividade também nos permitiu observar como os alunos interagem e se demonstravam aptidão para participar de um projeto com o TL. Geralmente os grupos nos quais os alunos não são participativos (ou são muito acanhados), há uma certa resistência e demonstram que não querem cooperar com a prática, e desta reação percebemos como seria difícil propor outros desafios maiores, como a da montagem de peças de teatro em inglês.

Para a realização da Atividade 1, descrita no parágrafo anterior, contamos inicialmente o número de alunos e calculamos quantos grupos de 3 alunos poderíamos formar. Explicamos aos alunos que eles deveriam formar o teto de uma casa ajuntando as mãos dois a dois ao ouvirem o comando “*Tenant*” (“inquilino” em inglês). Levamos em consideração o número total de alunos e explicamos quantos pares deveriam formar, os alunos que não formariam pares seriam os inquilinos. Os inquilinos deveriam correr e se posicionar debaixo do teto da “casa” formada pelas mãos e braços dos outros alunos que estavam formados em pares. O último aluno a encontrar uma casa para entrar teve que sair da brincadeira, mas isto só aconteceu após uma rodada que permitiu aos alunos se acostumarem com os comandos e perceberem como

funcionava a dinâmica. Ao ouvirem o comando “*Earthquake*” (“terremoto” em inglês) todas as casas deveriam ser desfeitas e os alunos procurariam novos pares para construir novas casas para outros inquilinos entrarem. A dinâmica seguiu como planejada até restarem poucos participantes eliminados. Em duas (das três turmas de 2º ano do ensino médio) os alunos se envolveram e participaram ativamente, já em uma das turmas alguns alunos se recusaram a participar. Contudo estes alunos permaneceram na sala e observaram a dinâmica. Neste grupo percebemos que os alunos já estavam perdendo a motivação no meio do jogo e antes que perdessem completamente a motivação, encerramos a dinâmica.

Na realização da prática 2, um pequeno parágrafo em inglês foi apresentado, lido e explicado aos alunos. E então, pedimos que um voluntário lesse em voz audível o mesmo parágrafo. Os alunos se negavam a ler. Até que uma das alunas mais corajosas quebrou todo o gelo e leu o parágrafo à sua maneira. Alguns riram do que ela fez. Mas, ela não se importou com a sua exposição, pois sua autoestima era suficiente para vencer as críticas. Contudo, toda essa questão foi tratada com muito cuidado para que ninguém ficasse constrangido. Buscamos destacar a importância do aluno que arrisca e que se expõe às práticas em uma LE/LAd. Buscamos também apontar que os “erros” são desejáveis e demonstram que o aluno está aprendendo, ou seja, está no meio de um processo de aprendizagem. Advogamos também a causa da aluna perante a classe mencionando os aspectos que interferem na leitura e decodificação dos fonemas na LE/LAd. Apontamos como as diferenças nos sistemas fonológicos de línguas diferentes interferem no processo. Apontamos também alguns exemplos de palavras que foram ao longo dos anos sendo assimiladas de outras línguas pela LE/LAd em questão, o que levou a uma certa irregularidade ao sistema fonológico, fator esse que dificulta a decodificação dos fonemas. Perguntamos, então, à aluna, o que ela havia entendido do que lera. Ela disse entender umas poucas palavras, mas não conseguia construir o sentido total do parágrafo. Toda essa prática, por mais constrangedora que tenha sido, serviu para quebrar o gelo quanto à participação nas práticas trazidas pelo professor. O fato de uma aluna se arriscar a ler em uma LE/LAd diante da classe mostrou aos demais alunos que o objetivo das práticas e eventos não era ridicularizá-los diante dos demais. Pelo contrário, mostrou a todos que o aprendizado é possível, envolve o correr riscos fora da zona de conforto, mas é também prazeroso, e muitas vezes risos e gargalhadas fazem parte do processo.

Na terceira prática, a leitura de um pequeno diálogo em inglês foi proposta. O diálogo, extraído do filme “Procurando Nemo”, retrata a famosa cena da personagem “Dory” tentando conversar com uma baleia. O trecho é curto e permite que o aluno exercite sua criatividade na leitura. No trecho em questão, a personagem tenta conversar com uma baleia usando o inglês,

mas imitando sons guturais e cadenciados semelhantes aos emitidos pelas baleias. Um dado interessante que jamais esqueceremos foi quando, após algumas leituras do texto com os alunos, desafiamos alguém para que fosse à frente e dividisse a leitura do diálogo conosco. O aluno/aluna representaria um dos personagens e nós representaríamos o outro. A aluna N.H., que antes havia demonstrado toda a sua dificuldade perante a turma, aceitou novamente o desafio. A aluna foi à frente, leu o trecho extraído do filme, e para a nossa surpresa, fez um gesto natural e interpretativo com as mãos indicando que a baleia imaginária na cena voltasse, ao ler as palavras “*Come back*”. Tal atitude da aluna deixou claro para todos que ela estava entendendo o que estava lendo. Esse foi um momento muito significativo que nos emocionou e fez com que os demais alunos a aplaudissem. Provavelmente a aluna conseguiu dar sentido ao texto neste episódio e não ao outro porque, neste caso, ela não realizou uma leitura mecânica do mesmo. Ela partiu de uma situação concreta de uma leitura de mundo que ela já possuía, imagética. Ela fez uma leitura da situação vivida pelos personagens e colocando-se na situação fez o gesto que indicou o seu entendimento da cena e da parte do texto. O texto anterior não permitia muita contextualização. Era um texto sobre um hospital que admitia médicos do riso para alegrar os pacientes e melhorar o quadro clínico dos mesmos. Enfim, não era um texto/contexto dialógico. O segundo texto nos brindava com uma situação dialógica altamente contextualizada que levava ao entendimento de uma forma bastante natural e imagética. A aluna N.H. se beneficiou de tudo isso e respondeu colocando-se na cena e fazendo sentido para toda a plateia que assistia. Neste episódio percebemos a importância da escolha de textos mais dialógicos e imagéticos, textos que são construídos com base em uma contextualização, pois tais textos são carregados de ricos significados que favorecem ao entendimento e à interpretação (demonstração de gestos, entonações de voz, entre outros). Cabe ao professor buscar a inserção de tais textos em suas práticas de leitura e cabe também aos editores das séries dos livros didáticos considerarem com muito zelo a inserção de tais textos nos livros didáticos.

Antes de relacionarmos as práticas descritas acima com as enunciações da pedagoga e dos alunos, cabe lembrarmos o que afirma Bakhtin/Volochinov (1929/2006) com respeito à enunciação.

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado (Ibid., p. 126).

Com base na perspectiva acima citada, ressaltamos que as enunciações abaixo descritas constituem apenas frações da corrente de comunicação verbal estabelecida na entrevista com a pedagoga e na roda de conversa com os alunos.

As práticas de sondagem dos grupos que descrevemos anteriormente nos remetem às enunciações da pedagoga por ocasião da entrevista concedida no dia 26 de abril de 2016.

Então, assim, a leitura não foi só a leitura do teatro na verdade eles estavam internalizando uma língua eles demonstravam um conhecimento mesmo daquilo que eles estavam lendo. Isso que eu acho importante, porque as vezes a gente faz um trabalho, mas não alcança o objetivo que é fazer com que o aluno, ele se aproprie de alguns, é, de algumas competências e habilidades que a língua oferece e faça uso delas. Então, nesse projeto, eles conseguiram fazer o uso que a língua tem a oferecer. Então, muito importante além da satisfação, assim de ver os meninos realizarem o teatro né, foi muito positivo (Pedagoga).

Apesar da pedagoga pontuar a apropriação das “competências e habilidades” (o que não é o foco da nossa proposta), ela as menciona como um resultado natural que emergiu das práticas e que foi além da mera leitura de um *script*. A compreensão de signos que os sujeitos demonstravam (que ela enunciou como internalização da língua), foi atrelada por ela à própria prática de letramento. Esse fato foi explicitado ao final da enunciação da pedagoga quando disse: “eles conseguiram fazer o uso que a língua tem a oferecer”.

A enunciação da pedagoga e as práticas descritas anteriormente nos apontam para a compreensão de um signo cultural. Quanto ao signo cultural, Bakhtin/Volochinov (1929/2006) nos diz que:

Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente. Assim, ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos. Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhado de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação (Ibid., p. 36).

Bakhtin elucida que o signo se torna parte da unidade da consciência verbalmente construída quando dotado de sentido e compreendido. Desta forma, não permanece isolado, mas pode ser abordado verbalmente pela consciência. Ele também reitera que a palavra está presente na ação do compreender e nos atos de interpretar. Quando os alunos interpretaram seus papéis ficou patente para a observadora a compreensão dos signos.

Triangulando as enunciações da pedagoga com a enunciação proferida pelo aluno C. E. na roda de conversa que aconteceu no dia 29 de abril de 2016, podemos entender que o próprio aluno teve a sua noção de compreensão dos signos e do ato de interpretação desses signos.

Eu desempenhei o Lobo. Eu achei muito interessante porque eu aprendi a ler e a interpretar melhor a minha fala (Aluno C. E.).

O aluno menciona que aprendeu a ler (signo cultural dotado de sentido que foi compreendido), e dotado desta consciência teve o poder de abordá-lo verbalmente (interpretou melhor as falas). Como bem salientou Bakhtin a palavra esteve presente em todos os momentos tanto de compreensão quanto de interpretação.

Outras duas alunas na roda de conversa também mencionaram a importância da prática feita com base na interação e da contextualização para a consciência dos significados. Destacamos duas frações das enunciações das participantes:

A prática leva à perfeição. Então, é, a gente praticando aqui em sala a gente aprendeu o significado de cada coisa. A gente aprendeu o que o teatro estava querendo apresentar. Foi uma experiência legal. Divertida. Bom, a gente pôde ver o professor ensinando a gente a pronúncia e ensinando o significado das coisas. A gente tirou bastante de tudo isso (Aluna C. G.).

Ajuda, porque para a gente interpretar um papel a gente tem que entender a história que a gente vai interpretar. Então, a gente acaba entendendo melhor (Aluno B. V.).

As frações acima mencionadas nos remetem à concepção dialógica de língua(gem) de Bakhtin/Volochinov (1929/2006, p. 125), que nos diz:

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

Geraldi (2012), reinterpretando a concepção de língua(gem) como forma de interação (concepção interacional - dialógica), nos diz que:

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2012, p. 41).

A linguagem como forma de interação é a concepção de língua(gem) que melhor abarca as práticas e experiências ressaltadas pelos participantes. No TL o sujeito que fala também pratica ações, interage com os outros atores e com a plateia em um processo dialógico. Assim, o texto e o lugar de interação se fundem com a ação dos interlocutores.

O Aluno C. S. também revela a mesma questão a partir do elo de enunciação estabelecido com o professor na roda de conversa. Destacamos a fração da corrente de comunicação verbal abaixo:

Professor: Ah, é! C., você que interpretou o Lobo (o personagem principal da peça); você acha que o fato de você ter que mostrar a xícara numa determinada hora, abrir a porta numa determinada hora, e ter essa conexão com o texto, você acha que isso aí ajudou (a você) no entendimento do inglês? Você ter que expressar a emoção correta que a palavra lá do texto está falando?

C. S.: De uma certa forma, sim. Porque eu tive que interagir com as coisas, né? Com o que me foi dado para apresentar à plateia. E de uma certa forma ajudou, pois eu já sabia o que eram as coisas, né? Que o meu professor tinha me explicado, e (...), é isso aí.

Neste elo da corrente de comunicação verbal o participante C. S. revela os processos de interação com os objetos em uma situação comunicativa concreta proporcionada pelas práticas e apresentações do TL. Ele revela também a sua interação no momento com a plateia e remete à um momento anterior de interação com o professor, no qual a mediação entre o texto e o autor ausente havia sido feita.

Ao concluirmos essas práticas de sondagem inicial dos grupos pensamos com base nas reações dos alunos qual turma teria demonstrado menor motivação e engajamento para participar do projeto. Percebemos que em uma das turmas as práticas propostas encontravam resistência, desmotivação e falta de engajamento por parte dos alunos. Concluimos que esta reação poderia colocar em risco a realização do projeto. Então, visando otimizar a aplicabilidade do projeto, demos continuidade aos próximos passos apenas com as outras turmas, respeitando a vontade e a subjetividade dos alunos da turma que sinalizara resistência às práticas de sondagem. Após a conclusão desta fase, os alunos das duas turmas que apresentaram maior engajamento nas práticas foram formalmente comunicados sobre a nossa intenção de desenvolver um projeto de TL com eles.

8.2 Acolhida

Concluída a sondagem inicial dos grupos, demos prosseguimento aos demais passos com os dois grupos selecionados. O primeiro passo dado foi a acolhida aos grupos participantes.

A acolhida vem exatamente depois da sondagem inicial porque somente os grupos selecionados na sondagem é que participariam efetivamente das práticas de letramento com o TL. A seleção dos grupos foi feita com o intuito de diminuir os riscos de interrupção do projeto durante o percurso. Desta forma, a acolhida foi realizada somente com os grupos selecionados visando à união e à preparação dos participantes para as demais práticas, como veremos a seguir.

A acolhida consistiu de uma prática dialogada que teve como objetivo manter os filtros afetivos dos alunos em um nível baixo para aproximar os participantes uns dos outros e de nós. Começamos com um diálogo amigável com os alunos contando das nossas próprias experiências e percalços pelos quais passamos no aprendizado da LE/LAd ao longo dos anos. Como o objetivo dessa fala requer o entendimento completo por parte de todos os alunos, o diálogo foi feito em português. Após a explanação, abrimos espaço para um diálogo com os alunos para que os mesmos externassem também um pouco de suas experiências de vida. Eles poderiam mencionar algo que foi significativo ou uma experiência marcante pela qual já haviam passado. Os alunos se manifestaram e também falaram de suas experiências e percalços enfrentados no aprendizado da LE/LAd. Ao final desta prática dialogada percebemos o quanto tínhamos em comum nas experiências e frustrações encontradas em nossas trajetórias. Concluímos a atividade conhecendo mais sobre os alunos, e os alunos mais sobre nós. A prática contribuiu para a identificação com o professor e para o bom andamento das atividades posteriores.

No planejamento inicial do projeto de ensino, essa prática não seria dialogada, seria um texto previamente escrito e lido perante os alunos. Os alunos em contrapartida também escreveriam seus textos abordando suas experiências de aprendizado. Depois disso, aspectos mais importantes dos textos seriam comentados em sala. Mas, por força das circunstâncias acabou que a prática escrita se transformou em um diálogo espontâneo modificando o que havia sido planejado. Embora nossas falas tenham sido espontâneas e não previamente redigidas, o objetivo de aproximar os participantes foi alcançado. Falamos de como foi o nosso começo na adolescência estudando inglês num bairro da periferia, das muitas interrupções no percurso, de um curso milagreiro de inglês cujo administrador desapareceu e deu um verdadeiro calote nos professores e alunos, da difícil caminhada até finalmente almejar prosseguir nos estudos da língua inglesa concluindo o curso superior. Falamos das barreiras que nos impediam de falar na LE/LAd, como a vergonha, o medo da crítica dos colegas e o medo de errar. Mas, principalmente, apontamos como essas barreiras foram vencidas com determinação. Falamos também da importância que o erro tem no processo de aprendizado de uma LE/LAd. Falamos aos alunos das dificuldades existentes no percurso que trilhamos na tentativa de deixar claro

para eles que estávamos dispostos a acolhê-los com todas as suas dificuldades. Pudemos perceber a mudança de atitude dos alunos no momento em questão. Percebemos o silêncio que fizeram ao ouvirem um relato tão espontâneo e sincero, o brilho nos olhos e a mudança no semblante, como se estivessem dizendo: achamos alguém que vai nos entender, ou alguém que é como um de nós.

A escolha do gênero discursivo, na prática dialogada na acolhida descrita acima, nos reporta à Bakhtin (1979/1997), que vincula as atividades humanas à utilização da língua. Ele nos diz que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1979/1997, p.279).

O filósofo da linguagem nos fala em primeiro plano das variedades das esferas da atividade humana que variam proporcionalmente aos modos de utilização da língua. Partindo dos integrantes da esfera em questão, a utilização da língua surge sob a forma de enunciados. Estes por sua vez não dependem apenas da escolha do tema, do estilo, e da seleção dos recursos que a língua tem a oferecer, mas principalmente da construção composicional. A fusão destes elementos forma o todo do enunciado que recebe marcas específicas da esfera de comunicação. Assim, ele concebe os gêneros do discurso como tipos de enunciados relativamente estáveis que são elaborados de forma específica pela esfera de utilização da língua.

Como lemos na citação anterior, os enunciados podem ser orais ou escritos. No caso da nossa acolhida, privilegiamos o uso dos enunciados orais que nos permitiram dialogar com os participantes, buscando uma resposta imediata dos mesmos. A ação responsiva ativa imediata dos participantes propicia o entendimento de todo o grupo com relação aos procedimentos. O que talvez não fosse alcançado através de enunciados escritos. Quanto aos gêneros do discurso, Bakhtin nos diz que:

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.) [...] (BAKHTIN, 1979/1997, p.285).

Bakhtin, ao considerar a indissociabilidade existente entre as mudanças históricas dos estilos das mudanças históricas dos gêneros discursivos, traz-nos um foco sobre as marcas impressas na língua escrita pelos gêneros secundários e primários. Ao fazer isso, define para nós o que seriam os gêneros primários como os tipos do diálogo oral acima citados. Na acolhida realizada com os alunos, optamos pelo uso da língua materna dos participantes no gênero primário (linguagem cotidiana), já que o objetivo era aproxima-los de nós e proporcionar a integração do grupo.

Pensando na reação responsiva dos alunos no momento da acolhida face ao discurso proferido por nós, remetemos ao conceito de atitude *responsiva ativa* de Bakhtin, que diz:

[...] De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor [...] (Ibid., p.290, grifo do autor).

Com base nas considerações de Bakhtin acima citadas, percebemos que na acolhida houve a compreensão do significado do nosso discurso, pois os participantes adotaram uma atitude responsiva ativa. A compreensão do enunciado vivo possibilitou-lhes a passagem de ouvintes a locutores. Como locutores se sentiram à vontade para relatar seus percursos no estudo do inglês, e foram além disso, puseram-se também a perguntar como seria feito o projeto. Questionaram se teriam que apresentar para a escola toda, se teriam que decorar as falas e como seriam feitas as práticas. Enfim, a prática dialógica se concretizou e as dúvidas foram sanadas. Notamos também que aquela ansiedade que apresentaram com as perguntas foi aplacada com o diálogo. Falamos que só apresentariamos para a escola toda se eles quisessem. E, eventualmente, eles quiseram para a escola toda após o sucesso da primeira apresentação para as turmas participantes.

Além das respostas enunciativas ressaltamos anteriormente o silêncio ao ouvirem os nossos relatos, a mudança do semblante e o brilho nos olhos. Isso também nos remete ao

envolvimento dos alunos nas práticas. Quanto a este ponto, a pedagoga, a partir da entrevista, nos diz:

[...] Um aspecto positivo que a gente pode destacar é o fato de perceber, né, com o projeto o envolvimento dos alunos numa disciplina de língua inglesa, não diminuindo a sua importância, mas, nem sempre os alunos dão a ela uma...a relevância que ela realmente merece; porque é sim, uma disciplina importante como todas as outras. E o que a gente vê também, às vezes são muitos professores que não têm, né, é, ou um preparo, ou uma metodologia que envolva o aluno no processo de aprendizagem, né, para que ele tenha também assim, prazer no processo de aprendizagem, e que aquele conteúdo, aquela disciplina se torne significativa para ele. Então, o projeto conseguiu fazer isso. Os alunos tiveram assim, era visível nos alunos o interesse a motivação, né, é ... a alegria em participar daquela ação, daquele projeto [...] (pedagoga).

8.3 Instruções iniciais

Preparamos uma aula expositiva na qual destacamos aspectos históricos e linguísticos. Nesta aula foi mencionado o desejo de ocupação das ilhas britânicas no passado por diversos povos, já que a posição geográfica desconectada do continente representava uma proteção contra outros povos invasores. Depois de localizarmos as ilhas no mapa *mundi*, pontuamos a colonização celta, as invasões das terras da Inglaterra por tribos germânicas, a invasão dos Normandos, a expansão do império romano, entre outros, que contribuíram para que a língua inglesa se tornasse atualmente uma língua muito híbrida. Isto porque ao longo do tempo o convívio harmonioso ou não harmonioso de diversos dialetos Anglo-saxônicos, entre outros, originou o inglês. Contudo, toda a assimilação de palavras de origens diferentes ao longo dos anos trouxe um grande problema para o sistema fonológico da língua em questão. Pois, cada vez ficou mais difícil decodificar as letras em fonemas no momento da leitura, já que cada língua apresenta uma matriz fonológica própria e com características peculiares. Durante a explicação os alunos permaneceram em silêncio, ouvindo atentamente o que estávamos relatando. Toda esta explicação serviu para alertar os alunos de que no percurso de leitura e pronúncia das palavras em inglês, eles se depararão com inconsistências, ou seja, palavras que contém sílabas que são escritas da mesma forma, mas que recebem pronúncia diferente, como por exemplo: *pin* que se pronuncia /pɪn/ e *pine* que se pronuncia /paɪn/. Ao ouvir esta última informação, um dos alunos então perguntou: “então, como podemos dominar a leitura?” Foi nesse ponto que dissemos que é o contato com a língua ao longo do tempo que nos leva ao domínio das variadas nuances do seu sistema fonológico.

Desta feita, orientamos a turma com o auxílio do quadro branco, ressaltando características da pronúncia das palavras na língua inglesa. Discorremos sobre sufixos muito

frequentes como: *-tion*; *-ing*; *-ed*, e consideramos como são pronunciados. Durante a prática da pronúncia de algumas palavras que continham as terminações acima mencionadas, percebemos que alguns alunos apresentavam uma forte interferência da língua materna (português). Depois disso, apontamos fonemas que não existem no português como os sons surdos e sonoros encontrados nas palavras escritas com *th*, como *mother*, *thanks*, *theater*, *math*, *there*, *these*, e *this*. Ainda ressaltamos a diferença de pronúncia de palavras começadas com *H*, das começadas por *R*, como *rat* e *hat*. Depois disto, realizamos uma prática oral com pares mínimos de palavras (*minimal pairs*), que são palavras que contém apenas um fonema que as diferencia na pronúncia levando a uma mudança no significado. Exemplos desses pares são: *sheep – ship*; *bit – beat*; *bit – pit*; *bat – bet*; *coat – boat*, entre outros.

Esses aspectos teóricos aqui mencionados foram recobrados durante as práticas de letramento que ocorreram posteriormente de forma a favorecer a compreensão dos signos e da imagem auditiva dos mesmos. A Compreensão dos signos por parte dos alunos numa prática dialógica é essencial. Pois, como nos diz Bakhtin (1929/2006, p. 36) “Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente [...]”. A pronúncia inteligível é o resultado da apropriação e da compreensão desses signos pelos alunos. Uma vez compreendido, ele pode ser evocado verbalmente e contribuirá na interação com os participantes. Isto é, serão protagonistas no aprendizado. Daí a importância da mediação do professor durante as práticas.

Sobre essas questões do protagonismo dos alunos e da compreensão (internalização) com base na mediação do professor, ressaltamos uma fração da enunciação da pedagoga proferida durante a entrevista, que nos diz:

E o aluno literalmente é um protagonista, ali, no seu processo de aprendizagem. Né, ele, ele se sente...é levado a compreender como que se dá esse ensino da língua. Automaticamente, ele nas entrelinhas, ele vai internalizando aquela gramática e ao compartilhar com o outro, ao fazer os ensaios, eles vão vendo onde o outro errou e acabam fazendo certo na sua fala. Eu acho que isso é legal porque as limitações do outro passam a ser uma aprendizagem para você, e vice-versa. Então, com certeza é importante porque eles, no teatro eles são literalmente protagonistas, não só dessa apresentação, mas no caso do projeto eles são protagonistas deste processo de aprendizagem, né que o professor mediu muito bem (pedagoga).

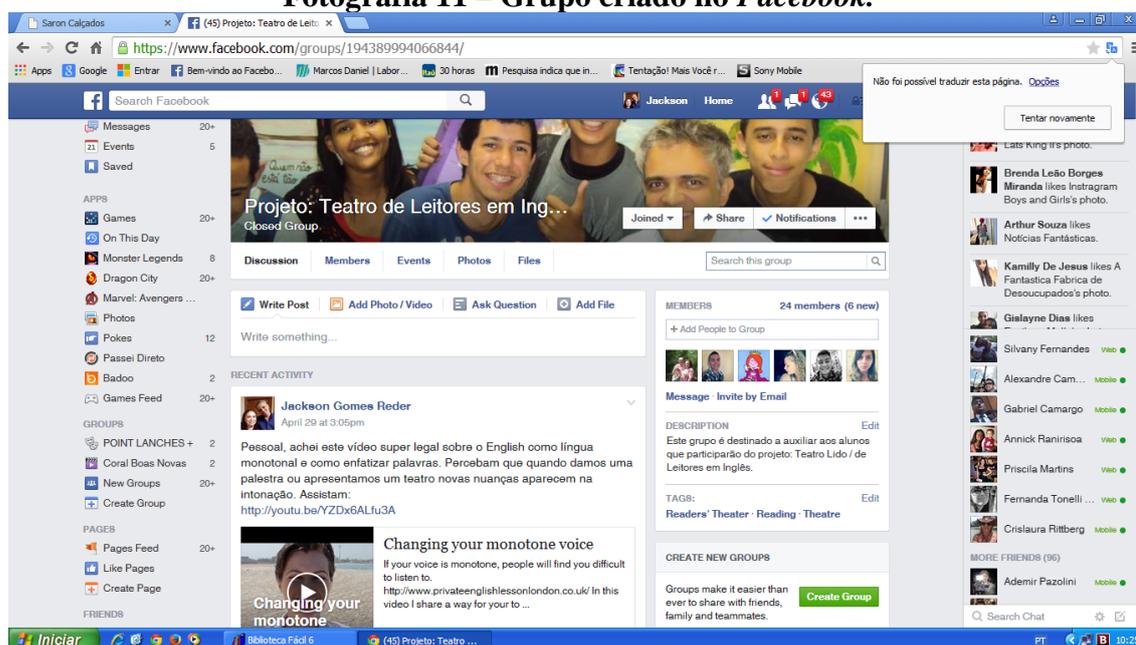
A pedagoga aludiu ao protagonismo dos alunos nas práticas de letramento ressaltando a mediação proporcionada pelo professor no processo. A compreensão é fruto desse processo de interação professor/participante/participantes e ocorre de forma aparentemente automática na visão dela.

8.4 Divisão de grupos e contextualização das peças

Esta fase envolveu a divisão das peças de teatro pelos grupos de alunos de acordo com o número de personagens presentes nos *scripts*. Os alunos foram orientados sobre o que é o TL e assistiram uma apresentação em vídeo na sala de informática. Após assistirem ao vídeo, cada componente do grupo recebeu uma cópia de sua peça.

Criamos também um grupo fechado em uma rede social onde postamos vídeos do teatro lido, bem como um arquivo escrito com as falas de cada personagem. Além desses vídeos e arquivos, na página do grupo fechado, também postamos outros arquivos como um vídeo de uma professora inglesa que ensina a como dar ênfase nas falas em inglês. Este vídeo também foi veiculado aos alunos na sala de informática. O vídeo foi passado aos poucos e fizemos a tradução simultânea das informações para que os alunos pudessem entender o que estava sendo dito. Uma foto ou *print* do grupo pode ser conferida abaixo:

Fotografia 11 – Grupo criado no Facebook.



Fonte: Fotografia do autor (abril de 2015).

Durante alguns momentos dos ensaios, achamos por bem interferir respeitosamente a cada momento necessário para modelar a pronúncia de algumas palavras. Isto foi feito com o intuito de tornar a pronúncia dos alunos mais inteligível. Mais tarde, porém, as interferências foram evitadas para dar maior encadeamento e fluência na leitura dos alunos. Além do grupo criado na rede social, foi enviado a um dos membros de cada grupo um vídeo com a apresentação de cada peça apresentada por outras pessoas. As peças são: “*And So They Did*”

(McQUIN, 1997), “*The True Story of the Three Little Pigs*” (SCIESZKA, 1989), e “*The Ring*” (NESBITT, 2016). Os roteiros das peças se encontram no ANEXO A. Todas as peças aqui citadas foram lidas e estudadas com os alunos. Contudo, apenas as duas primeiras fizeram parte das montagens e apresentações.

Para contextualizar melhor essas peças, pensamos que seria proveitoso buscar em suas origens, isto é, historicizá-las. Para tal, recorreremos às origens e primeiras versões de contos de fadas. Alguns dos personagens presentes nas peças de TL têm sua origem nos contos de tradição oral narrados por contadores populares de histórias em todo o mundo. De acordo com as concepções de Bakhtin (2003), os contos orais populares podem ser reconhecidos como gêneros textuais orais. Para Câmara Cascudo (2004), o conto de tradição oral tem autoria desconhecida, é velho na memória dos povos, não tem fronteiras geográficas ou linguísticas, e possui na palavra falada seu principal veículo de transmissão. Segundo Davenport e Carden (1992), esses contos fazem parte do legado universal da humanidade. Os mesmos autores nos apontam os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm como primeiros concatenadores dos contos orais na Alemanha. Os irmãos Grimm publicaram o livro *Kinder und Hausmaerchen* (Contos para Crianças e para o Lar) em dois volumes entre 1812 e 1815. Em geral, mesmo que os irmãos tenham estilizado os mais de 200 contos folclóricos concatenados, são reconhecidos por fielmente recontar as histórias como eram relatadas entre o povo. Alguns dos personagens citados na peça “*And So They Did*” fazem parte do imaginário mundo dos contos resgatados pelos irmãos Grimm, entre eles Cinderela, Branca de Neve, Bela Adormecida, e o Pequeno Polegar.

Na Peça “*And So They Did*” (McQUIN, 1997), um problema surge em um reino muito distante: três princesas trigêmeas precisam se casar e o reino está com falta de príncipes. Os pretendentes já haviam sido levados por Cinderela, Branca de Neve e pela Bela Adormecida. As princesas April, May e June tomam suas decisões. April resolve sair imediatamente para as terras geladas do Norte à procura de um pretendente. A princesa May a princípio diz que não pretende se casar e choca a todos. Mas, por fim diz que há um belo jardineiro no palácio e que se o rei permitisse, eles se casariam. Após o consentimento do rei, restou à última princesa expor o que pensava fazer. Ela diz a todos que vai colocar um anúncio no jornal do palácio. O anúncio será: “Procura-se um príncipe. Tratar pessoalmente com a princesa June”. Depois disso, a princesa April chega de viagem com seu príncipe encantado que havia sido descongelado nas terras do Norte com um beijo, e relata a sua história. A decisão inusitada da princesa June logo rende as primeiras entrevistas com alguns candidatos: o Pequeno Polegar, um leão, e finalmente um jardineiro à procura de emprego. A princesa June propõe ao alto e

belo jardineiro que se casem e numa cena final, o baile de casamento das princesas trigêmeas ocorre. E assim, foram felizes para sempre.

Em uma ação dialógica propomos discutir com os alunos alguns aspectos que poderiam ser explorados a partir de uma visão crítico-reflexiva das entrelinhas da peça “*And So They Did*” (McQUIN, 1997). Dialogamos sobre a impossibilidade de definir quem exerce o poder na sociedade atual e contrapomos com o fato de sabermos mais precisamente quem não o detém. Foucault (1979) ao discutir o papel do intelectual em seu debate com Deleuze²¹ traz à luz estas questões:

Existe atualmente um grande desconhecido: quem exerce o poder? Onde o exerce? Atualmente se sabe, mais ou menos, quem explora, para onde vai o lucro, por que mãos ele passa e onde ele se reinveste, mas o poder... sabe-se muito bem que não são os governantes que o detêm [...]. Além disso, seria necessário saber até onde se exerce o poder, através de que revezamentos e até que instâncias, frequentemente ínfimas, de controle, de vigilância, de proibições, de coerções. Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui (FOUCAULT, 1979, p.71).

Na citação acima, Foucault (Ibid., p. 71) ressalta a impossibilidade de denominarmos exatamente quem exerce o poder e a possibilidade de delimitarmos de certa forma quem explora e para onde vai o lucro. Ele fala também de pensarmos até onde o exercício do poder se estende, isto é, em que instâncias ele é exercido. A peça de TL em questão ilustra exatamente o poder articulado dentro de um reino, ora o poder do rei e suas exigências, ora o poder de decisão e subversão das regras pelas princesas. Um outro fato também é patente na peça: quem não exerce o poder. As direções nas quais o poder é exercido, com personagens dominantes de um lado e personagens dominados de outro é muito clara. As falas do rei são sempre ecoadas e repetidas pelos servos. Os servos não têm que pensar para dizer e nem podem. Além disso, o poder só é dividido pela realeza (no caso do casamento com os plebeus) quando lhe é conveniente e sob

²¹ Segundo Smith e Protevi (2015), Gilles Deleuze (Paris, 18 de janeiro de 1925 — Paris, 4 de novembro de 1995) foi um dos mais influentes e prolíficos filósofos franceses da segunda metade do século XX. Deleuze concebeu a filosofia como a produção de conceitos, e se caracterizou como um "metafísico puro". Em sua obra-chave “*Diferença e Repetição*”, ele tenta desenvolver uma metafísica adequada à matemática e à ciência contemporâneas - uma metafísica na qual o conceito de multiplicidade substitui o da substância, o evento substitui a essência e a virtualidade substitui a possibilidade. Deleuze também produziu estudos na história da filosofia (em Hume, Nietzsche, Kant, Bergson, Spinoza, Foucault e Leibniz) e nas artes (um estudo em dois volumes do cinema, livros sobre Proust e Sacher-Masoch, um trabalho sobre o pintor Francis Bacon e uma coletânea de ensaios sobre literatura). Deleuze considerava estas últimas obras como filosofia pura, e não como crítica, pois buscava criar conceitos que correspondessem às práticas artísticas de pintores, cineastas e escritores. Em 1968, conheceu Félix Guattari, um ativista político e psicanalista radical, com quem escreveu vários trabalhos, entre eles o “*Capitalismo e Esquizofrenia*” em dois volumes, composto por “*Anti-Édipo*” (1972) e “*Mil Platôs*” (1980). Sua colaboração final foi *What is Philosophy?* (1991).

critérios como altura e beleza física. A peça pode ilustrar para os alunos que quando a ordem do discurso estabelecida por uma classe dominante impõe regras rígidas que parecem intransponíveis e opressoras, sempre há um meio sábio através do qual alguém pode subvertê-las, ou transgredi-las.

Segundo Mizelle (2011), a primeira versão impressa da história dos Três Porquinhos foi incluída no livro *Nursery Rhymes and Nursery Tales* de James Orchard Halliwell-Phillipps em 1843, muito embora o conto seja presumivelmente mais antigo. Já a versão da peça “*The True Story of the Three Little Pigs*” (SCIESZKA, 1989), é bastante diferente da versão tradicional acima mencionada. Quem conta a “verdadeira” história é o Lobo numa tentativa de desconstruir a versão dos porquinhos. Ele está sendo preso e dá o seu depoimento usando todo o seu poder de persuasão para convencer os ouvintes. Aliados ao Lobo se encontram os narradores que advogam a causa do Lobo justificando suas atitudes. O argumento utilizado é que ele precisava de um pouco de açúcar emprestado dos vizinhos, e como estava com um resfriado muito forte, acabou por espirrar fazendo a casa de palha do porquinho cair. Ele come o primeiro porquinho e justifica-se por não poder deixar que uma comida estrague ao relento. Também compara o porquinho a um grande *cheeseburger* colocado em meio à palha. O mesmo ocorre com o segundo porquinho do qual ele menciona que foi como repetir um almoço. No final da peça os policiais chegam e o veem bufando e espirrando na porta do último porquinho. Ele tenta se justificar falando que o terceiro porquinho o desacatou com suas palavras ofensivas. Fala também que os repórteres chegaram e como não acharam os fatos muito interessantes, acabaram por enfeitar a história fazendo dele o Grande Lobo Mau. Na sua última fala, o Lobo se contradiz e virando-se para a plateia pergunta: “Mas, talvez você possa me emprestar uma xícara de açúcar”.

As entrelinhas trabalhadas com os alunos para além do óbvio, buscaram trazer uma reflexão sobre a situação geral dos políticos corruptos no Brasil. Uma ponte de comparação foi estabelecida para mostrar aos participantes que muitos dos políticos corruptos buscam convencer a população com seu poder de persuasão, mas no final da história, após serem eleitos, eles acabam trazendo prejuízos aos cofres públicos e devoram tudo o que podem com sua ambição. Os eleitores comparados com os porquinhos precisam ser astutos para não caírem na lábria de tais políticos, e precisam perceber também as vozes (que como as dos narradores) tentam inocentá-los. Uma tarefa que não é muito fácil de fazer quando se tem alguns meios de comunicação controversos e tendenciosos.

Mas, há na peça também o poder da justiça que é exercida através da figura dos policiais que prendem o Lobo. Além disso, há também a presença da mídia atenta a qual o Lobo tenta

acusar dizendo que eles inventaram toda a história tradicional para poderem lucrar com a vendagem de jornais e revistas, pois a sua versão contada (de um cara gripado que sai à procura de uma xícara de açúcar não tinha nenhum apelo. A mídia, na cena final, é retratada pela presença de uma repórter e de um cinegrafista que registram o momento da prisão do Lobo Mau (o político corrupto).

8.5 Fase de ensaios

Fotografia 12 – Ensaio da peça “The True Story of the Three Little Pigs”.



Fonte: Fotografia do autor (agosto de 2015).

Nesta fase os alunos treinaram a leitura dos scripts com nosso auxílio em sala e com o auxílio de vídeos e outros arquivos postados no grupo criado em uma rede social. Em primeiro lugar discorremos sobre o enredo, contextualizamos as peças e destacamos aspectos importantes das falas. Após esta apresentação inicial, os alunos fizeram apresentações prévias dos diálogos das peças de teatro para que pudéssemos orientá-los nas práticas ao longo de um mês. Ao fim deste prazo foram feitas as últimas intervenções, correções e ajustes. Na semana seguinte, cada grupo apresentou suas peças de teatro lido para nós e para os demais colegas.

Como descrito inicialmente na introdução, visando mitigar as poucas horas de instrução em classe, foi utilizada a abordagem de ensino híbrida (*blended learning*), que articula o ensino presencial com a utilização não-presencial dos recursos on-line. A instrução digital, fora do horário da aula, concede ao aluno controle e autonomia no seu aprendizado. O projeto

pedagógico teve o suporte de uma rede social que proporcionou aos alunos horas extras de aprendizado, aulas no laboratório de informática da escola com acesso à internet, e uso de um projetor para os scripts previamente preparados no *PowerPoint*. Escolhemos o *Facebook* como rede social para contato entre os participantes e para a instrução extraclasse. O *Facebook* foi escolhido por ser mais popular entre os alunos, por oferecer a possibilidade de criação de um grupo fechado (para apenas os participantes por nós adicionados), e também a possibilidade de postagem de vídeos, dos scripts das peças, e dos arquivos de áudio (gravados pelo professor). O ensino híbrido também foi inserido objetivando despertar uma nova motivação nos alunos quanto ao aprendizado da LE/LAd. Os alunos puderam postar seus comentários no grupo fechado criado no *Facebook* ao final do processo (Vide fotografia 12). A análise destes comentários será feita no item 8.12.1.

Fotografia 13 - Comentário postado por aluna no Facebook.



Fonte: Fotografia do autor (junho de 2016).

8.6 Fase de escrita e reescrita do texto introdutório

“O mundo todo é um palco, E todos os homens e mulheres meros atores: Eles têm suas saídas e suas entradas: E um homem a seu tempo desempenha muitos papéis, [...]”

William Shakespeare

Corroborando a teoria crítica pós-estruturalista (GIROUX, 1986; FOUCAULT, 1979), e as reflexões de Paulo Freire sobre ler a palavra e ler o mundo (FREIRE, 1982), foi solicitado aos alunos que escrevessem textos em português nos quais iriam além do signo e significado das palavras contidas nas peças. Numa proposta mais dialógica, como teoriza Bakhtin (1995, 2003), entre o signo e o contexto, interlocutor e contexto, eles escreveriam, então, textos críticos, analisando nas entrelinhas os personagens e seus papéis sociais. Assim, estabeleceriam paralelos entre os personagens das peças e os atores sociais que interagem na atual situação política do Brasil. As primeiras versões dos textos foram entregues a nós com antecedência para que pudéssemos orientar aos alunos quanto à adequação dos mesmos. Os textos que cumpriram de forma mais abrangente a proposta foram lidos antes das apresentações e assim, favoreceram o entendimento das peças diante da audiência. Desta forma, essa fase proporcionou aos alunos práticas de letramento crítico concernentes à produção de textos na língua materna.

Para esta análise, selecionamos dois dos textos escritos pelos alunos. Os dois textos escolhidos foram escritos pelas alunas L. S. C. e B. V. (ANEXO C). A aluna L. S. C. escreveu sobre a peça “*The True Story of The Three Little Pigs*”, contada pelo lobo mau, que tenta o tempo todo inocentar-se com suas falas e com a ajuda dos narradores. Mas, na última fala ele se entrega quando diz: “*But, maybe you could loan me a cup of sugar*” (Mas, talvez você possa me emprestar uma xícara de açúcar). Esta última fala indica que apesar de o lobo ter comido os porquinhos e tentar se inocentar com sua versão não acurada dos acontecimentos e com a ajuda dos narradores, ele ainda está à procura do açúcar e conseqüentemente à procura de novas vítimas. O açúcar para fazer o bolo da vovozinha seria apenas uma desculpa para abordar as suas vítimas.

A aluna L. S. C. estabeleceu uma comparação entre a história dos 3 porquinhos e a situação vivenciada pelas pessoas na nossa sociedade com relação às crises que enfrentamos e especialmente com relação aos políticos corruptos que trazem tanto prejuízo a nós. O Lobo Mau é comparado aos políticos corruptos que só aparecem nos momentos de campanha para fazerem

promessas que não podem cumprir e acabam enganando o povo e roubando os cofres públicos.

Ela escreveu:

Esta história dos famosos “3 porquinhos”, no meu ponto de vista, seria o que realmente a nossa sociedade passa no dia-a-dia, tanto em relação aos nossos políticos, como em relação às crises que tanto nos afetam socialmente. (Aluna: L. S. C.).

A figura do Lobo mau, aponta para os políticos corruptos, aqueles que nos roubam, nos enganam, fazem promessas falsas e nunca as cumprem (Aluna: L. S. C.).

Além dessa ponte feita pela aluna, ela também relacionou os porquinhos e os narradores com outros indivíduos na nossa sociedade.

Os porquinhos somos nós, a sociedade que acaba sendo atingida, prejudicada e enganada. O que acontece na história é basicamente tudo o que vivenciamos, ou seja, os “sopros” do lobo refletem os golpes com que somos atingidos diariamente. São como os altos impostos que pagamos para recebermos um serviço de má qualidade em troca, o prejuízo que a má utilização do dinheiro público traz para as nossas vidas (Aluna: L S C).

Os porquinhos, então, foram comparados aos demais indivíduos de nossa sociedade que são prejudicados e enganados. Outro dado interessante é a comparação feita entre os sopros do lobo e os golpes com os quais somos atingidos diariamente (altos impostos, serviços públicos de má qualidade, má utilização do dinheiro público).

No final, a aluna fez um alerta para que pensem bem em quem elegem e não sejam enganados com promessas.

Os membros da nossa sociedade, sim, precisam parar, pensar, e não acreditar em qualquer um político. Falar bem todos eles falam, mas cumprir nem todos cumprem. Então, devemos prestar muita atenção em quem elegemos, permanecendo atentos sempre, como fez o porquinho sábio (Aluna: L. S. C.).

Finalmente, concluímos que está na hora de abrímos os nossos olhos e pararmos de acreditar em qualquer um que faz muitas promessas que não vai cumprir (Aluna: L. S. C.).

O texto da aluna L S C em sua forma final após o processo de retextualização se encontra no apêndice C, página V. Já a aluna B. V. fez uma associação muito pertinente entre a peça que apresentou e a realidade vivenciada por nós na questão política. Ela comparou o lobo com os políticos que nos enganam com falsas promessas para conseguirem nossos votos, e, indo além, comparou os narradores que colaboram para inocentar o lobo com os advogados que os defendem.

Do texto é possível fazer comparação entre os personagens e a nossa realidade: o lobo seria o político corrupto da nossa sociedade, pois está sempre encobrindo os seus crimes, querendo disfarçar sua culpa, e enganando as pessoas (Aluna: L. S. C.).

Os narradores seriam os advogados dos corruptos, que encobrem e fazem de tudo para tirar a culpa e acobertar os crimes dos seus clientes defendendo-os até o fim (Aluna: B. V.).

Outra comparação estabelecida por ela foi entre os porquinhos e nós, os eleitores. Achei muito interessante ela mencionar uma mudança de postura da nossa parte como eleitores, enfocando que temos que deixar uma postura passiva de lado e assumirmos uma postura mais ativa, na qual nos tornaremos protagonistas de nossa trajetória.

Já os porquinhos seríamos nós, os enganados, que votamos e depois nos arrependemos. Os ludibriados que sofrem as consequências. Os primeiros porquinhos acabam sofrendo as consequências por serem preguiçosos e não procurarem o melhor para eles, se contentando com pouco ou tomando decisões precipitadas. Porém, quando somos bem informados, temos força de vontade, e corremos atrás dos nossos objetivos, é possível termos uma vida melhor sem nos iludirmos com falsas promessas (Aluna: B. V.).

A questão da leitura nas entrelinhas sob uma perspectiva crítica foi contemplada pela pedagoga que ratificou a importância da leitura crítica do texto.

Nesse aspecto, assim. Com certeza o projeto ele vai muito, foi realmente para além desse processo de aprendizagem só da língua. Porque ele conseguiu fazer aquilo que é proposto mesmo na LDB. Que é fazer com que o aluno se torne crítico, né, um leitor crítico que ele possíveis, é, representar, né, ou se vê representado numa ação que o leve à reflexão. O teatro permitiu que o aluno refletisse, não só sobre a língua, sobre o processo de aprendizagem daquela língua, mas também de pontos que são reais, que eles vivem no dia-a-dia, e foram capazes de apresentar né, essa, acho que não foi uma resenha crítica, acho que foi mais uma produção de texto e que eles muito bem conseguiram externalizar algo que está implícito no teatro. E conseguiram fazer com que os ouvintes, os expectadores também percebessem isso. Com certeza é muito legal porque na escola a gente tem que trazer realmente esse trabalho para além do conteúdo em si. A gente tem outros objetivos que é formar esse aluno crítico que ele possa atuar como cidadão, que ele tenha oportunidade de se inserir no mundo de trabalho, ou caminhar né, rumo ao ensino superior, a uma vida acadêmica. E, esse projeto, ele com certeza colabora positivamente para essa proposta (Pedagoga: T. P.).

A pedagoga menciona as propostas da LDB ressaltando que os alunos conseguiram realizar o que a lei propõe. Mencionou também que os participantes conseguiram exprimir a visão crítica através dos textos que criaram.

Voltando a nossa atenção ao texto escrito pela aluna B. V. (ANEXO C – segundo texto), percebemos que ela acrescenta ao seu texto crítico algumas reflexões sobre as práticas com o TL. Ela faz menção de como o TL a ajudou no processo de aprendizagem. Ela pontua a questão do entendimento de novos termos empregados no contexto, bem como a melhora da pronúncia

das palavras e da fluência na leitura. Por fim, outra questão mencionada pela aluna no que tange à dinâmica dos ensaios, traz à luz a importância do trabalho dialógico na prática de ensino. A dialogia entre alunos e professor durante todo o processo proporcionou maior dinâmica aos ensaios contribuindo para o sucesso de todo o projeto. A questão da união entre os alunos proporcionada pelos ensaios e pelo diálogo foi também apontada pela aluna. A prática do TL é construtiva e coletiva. A fala da aluna alude à união em torno de um só objetivo: o aprendizado coletivo. Eles perceberam que o sucesso da peça dependia da união de todos e do aprendizado de todos, e por fim contribuíram para que todos alcançassem seus objetivos. Interessante é que a aluna não menciona a palavra aula, e sim ensaios. Isto é, o diálogo estabelecido e a dinamicidade do processo descaracterizou o encontro com o outro como uma aula monológica tradicional com quadro negro, giz e livro didático. Tudo foi muito construtivo, a participação dos atores/leitores e a mediação do processo por parte do professor e por parte dos alunos que também eram ouvidos com suas sugestões e opiniões.

Os ensaios para a peça de teatro foram muito dinâmicos e uniram os alunos. O fato de ser em inglês, causou estranheza no começo, mas deu mais fluência aos alunos que participaram. Os ensaios foram muito construtivos e nos trouxeram maior conhecimento sobre palavras e pronúncias novas no nosso vocabulário (Aluna B V).

Essa opinião de B. V. foi corroborada por seus colegas na Roda de Conversa que realizamos no início do ano seguinte. A análise da Roda de Conversa com os alunos participantes do TL encontra-se no item 8.12.3.

8.7 Fase de apresentações

Após as intervenções e escolha dos textos introdutórios de cada grupo e finalizações de detalhes do figurino e cenários, começamos a fase de apresentações. As primeiras apresentações ocorreram no dia 19 de agosto de 2015, nas dependências da escola. Somente os alunos das turmas do segundo ano do ensino médio, três professores, o diretor e a pedagoga assistiram às apresentações. Ainda não tínhamos à nossa disposição um espaço apropriado para a apresentação das peças, por isso apresentamos na sala de vídeo. Após o sucesso dessas apresentações a pedagoga nos estimulou a aprimorarmos mais o cenário e apresentarmos para todos os alunos da escola ao final do ano de 2015. Nessa apresentação, contamos com a ajuda do diretor da escola, que comprou uma cortina vermelha e a adaptou com trilhos em um palco que fica de frente para o refeitório. No dia da apresentação também contamos com a ajuda do

auxiliar de informática que regulou os microfones e filmou as apresentações. No ano seguinte, mais precisamente em junho de 2016, fomos convidados a participar de um concurso de teatro entre as escolas da rede, o que aconteceu no SEST/SENAT. Como o regulamento exigia uma apresentação mais longa, adaptamos os dois roteiros como se ambos fizessem parte de uma só peça de teatro. Desta forma foi cumprido o tempo exigido e ficamos colocados na terceira posição no concurso mesmo concorrendo com outras peças apresentadas em português.

Fotografia 14 – Apresentação da peça “And So they did”.

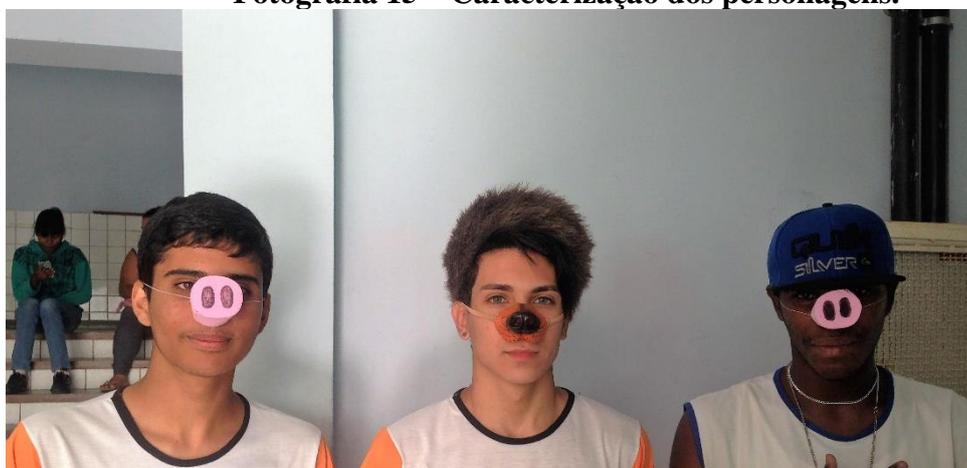


Fonte: Fotografia do autor (junho de 2016).

Na primeira apresentação (que ocorreu no meio do ano de 2015), foram interpretadas as seguintes peças: “*And So They Did*” e “*The True Story of the Three Little Pigs*” por três classes de 2º ano do ensino médio. Eles apresentaram primeiramente uns para os outros na sala de vídeo que foi adaptada para receber as apresentações. Os alunos contaram com a ajuda valiosa do auxiliar de informática da escola. Foram usados o *Data Show* da escola e aparelhos de som acoplados à caixa de som para o toque da valsa de casamento das princesas no final da primeira peça. Os cenários desta primeira apresentação foram bastante rudimentares. Folhas de coqueiro velhas foram usadas para simbolizar a casa de um dos porquinhos. As roupas usadas nas peças também careciam de melhor caracterização. Quanto à apresentação oral e interpretação do teatro os alunos desempenharam um bom papel, contudo, em alguns momentos percebemos que outras intervenções precisavam ser feitas para melhorar a inteligibilidade do que estavam pronunciando. A maioria dos alunos mostrou brilhantismo com suas falas e

segurança na sua atuação. No entanto, foi perceptível que uma das alunas estava como que enrolando, ou ludibriando com suas falas que naturalmente careciam de uma melhor adequação para que realmente pudessem ser entendidas. Para a segunda apresentação este fato foi remediado com mais ensaios e com a gravação em áudio das falas da aluna em questão. Foi interessante perceber a criatividade dos alunos na criação dos narizinhos dos porquinhos. Eles usaram pedaços recortados de EVA de cor rosa colados com cola quente e um elástico fino para prenderem os falsos narizes nos rostos dos alunos/atores. O nariz do lobo foi comprado numa loja de fantasias e adaptado com um elástico que teve sua cor disfarçada com base líquida para o rosto. O resultado pode ser conferido na foto que se encontra abaixo. Foi gratificante ver a reação do diretor da escola que se surpreendeu com a iniciativa. Após a apresentação dos alunos, o diretor tomou a palavra e dirigindo-se ao público disse que na época que ele estudava não existiam abordagens nem professores capacitados para práticas como as do TL. Disse aos alunos que eles eram privilegiados por terem professores que abraçavam tais práticas, e que eles tinham que aproveitar as oportunidades e tirarem o máximo de proveito possível.

Fotografia 15 – Caracterização dos personagens.



Fonte: Fotografia do autor (agosto de 2015).

O segundo momento de apresentações ocorreu no mês de outubro para toda a escola por ocasião do dia L, ou dia da leitura. Foi nesta ocasião que com a ajuda do diretor improvisamos um espaço como um miniteatro próximo ao refeitório no qual foi adaptada uma cortina vermelha que corria nos trilhos adaptados. Para esta ocasião os alunos capricharam na questão do cenário. Forraram toda a parede de fundo com folhas de papel cedidas pela pedagoga e criaram dois cenários, um para a primeira peça (*“And So They Did”*), e outro para a segunda peça (*“The True Story of The Three Little Pigs”*). Um cenário para representar o castelo do rei

com janelas que davam para fora do castelo e outro com paisagens de árvores para a segunda peça. O cenário do rei representava a sala do trono com duas cadeiras de madeira talhadas e forradas com folhas de papel laminado dourado. Um tapete vermelho corria pelo palco até atingir os pés do rei e da rainha.

Fotografia 16 – O Cenário.



Fonte: Fotografia do autor (outubro de 2015).

Já para a segunda peça as casas dos porquinhos foram feitas com uma estrutura de canos e Joelhos de PVC forrados com TNT de três cores diferentes. Para representar a casa de palha foi escolhido o TNT amarelo no qual foram pintadas com tinta guache as portas e as janelas. Para a casa de madeira foi usado TNT marrom e para a casa de tijolos a cor vermelha nas quais as portas e janelas foram igualmente pintadas. Neste dia os alunos se superaram e com o auxílio de vários microfones e caixas de som conseguiram fazer apresentações excelentes. O auxiliar de informática também ajudou aos alunos com a montagem do som e com as filmagens. A pronúncia e a interpretação dos papéis foram muito contundentes e toda a escola pode assistir com muito interesse ao bom trabalho desenvolvido durante o ano.

8.8 Fase de fechamento e avaliação

Como parte final do projeto, os alunos compartilharam suas experiências em uma roda de conversa com o professor. A roda de conversa foi gravada em forma de áudio e transcrita

no APÊNDICE C. Cada aluno também enviou ao professor um relato das suas experiências no projeto que foi redigido em português.

Os alunos foram avaliados por meio dos textos escritos por eles mesmos. No total foram 2 textos produzidos por cada aluno. O primeiro tinha caráter crítico. Nestes textos, como já analisamos, os alunos traçavam uma relação entre o texto do roteiro do teatro ensaiado com a realidade vivenciada por eles na sociedade. Como vimos, muitos alunos fizeram uma leitura indo além da palavra escrita e estabelecendo pontes com a realidade política brasileira. Dois desses textos críticos, escritos por duas alunas diferentes, encontram-se no ANEXO B. Além desses textos, foi considerado um outro nos quais os alunos faziam uma avaliação de si mesmos e do seu próprio aprendizado com a prática do TL. Eles mencionaram os papéis representados e também a nota que achavam que mereciam receber. Além disso, uma rubrica foi elaborada para avaliar a apresentação final do Teatro Lido. Os quesitos considerados foram a atuação do grupo na hora da apresentação da peça, a leitura, o texto crítico introdutório lido em português antes da apresentação, o figurino, os adereços e o cenário. A rubrica encontra-se descrita no APÊNDICE D.

8.9 Fase de culminância

Fotografia 17 – Alunos aplaudindo na culminância do projeto.



Fonte: Fotografia do autor (dezembro de 2015).

Nesta fase, todo o material produzido com fotos e vídeos foram trazidos para a sala de aula. As fotos tiradas dos alunos também fizeram parte de uma animação preparada no

PowerPoint que incluiu os vídeos gravados das apresentações das peças. Os alunos demonstraram muita alegria pela conclusão do projeto, como pode ser visto na fotografia 16.

8.10 Questões observadas durante o processo

Uma questão pertinente é que o TL ajuda na aquisição de vocabulário. Este fato foi mencionado por dois alunos durante a roda de conversa que realizamos, como vemos a seguir:

Ajuda, porque para a gente interpretar um papel a gente tem que entender a história que a gente vai interpretar. Então, a gente acaba entendendo melhor (Aluna B. V.).

A prática leva à perfeição. Então, é, a gente praticando aqui em sala a gente aprendeu o significado de cada coisa. A gente aprendeu o que o teatro estava querendo apresentar. Foi uma experiência legal. Divertida. Bom, a gente pôde ver o professor ensinando a gente a pronúncia e ensinando o significado das coisas. A gente tirou bastante de tudo isso (Aluna C. M.).

Os alunos em suas falas mencionam a importância do sentido na leitura. Ter um objetivo no momento da leitura é algo crucial para os alunos. O texto tem que fazer algum sentido para eles. É, portanto, imprescindível um trabalho que primeiro envolva a leitura do texto como um todo, para depois trabalhar algo mais específico como a pronúncia e a entonação. Essa preparação ocorre na prática até em língua materna no contexto de gravações de novelas e filmes. Antes de começarem as gravações o elenco se reúne para a primeira leitura coletiva do roteiro. Na primeira leitura são enfocados os personagens e suas características, as cenas que podem ser compostas a partir do texto, a linha ou fio condutor do enredo, a introdução, o desenrolar, o clímax e o desfecho final da história.

Também na fala da aluna C. M., observamos o valor da prática da leitura coletiva. Tal prática foi associada ao melhor desempenho do grupo. A prática também foi associada ao aprendizado dos significados. No momento de um ensaio da peça “The True Story of The Three Little Pigs”, por exemplo, o aluno C. H. fez uma pausa na sua fala e perguntou ao colega K. M. (aluno que tinha um maior conhecimento de inglês) o que exatamente significava uma palavra do texto. Este fato revela duas coisas: o desejo do ator de entender o que ele estava interpretando, e a construção coletiva do conhecimento entre os alunos. O aluno K. M. respondeu prontamente e o aluno C. H. demonstrou satisfação ao entender o que ele teria de expressar com sua fala. As práticas permitem no contato com o texto a construção coletiva dos significados. A prática também se alia à experiência. Na fala da aluna C. M., é mencionada a interação prazerosa que os ensaios trazem. Ela menciona também o papel do professor como

sujeito no processo de construção de sentidos do texto. O professor se coloca em posição de diálogo e faz a ponte entre os leitores e o autor, trazendo à tona o que o escritor desejou transmitir com o texto. A fala da aluna deixou transparecer dois adjetivos importantes da experiência: legal e divertida. Além disso, ela ressaltou que essa prática foi produtiva e que ela tirou proveito do conhecimento da pronúncia e dos significados das palavras com a mediação do professor.

As práticas de leitura, portanto, no âmbito do TL, permitiram a todos os alunos aprenderem palavras novas de forma bem contextualizada. Não são palavras soltas e decoradas, mas são palavras situadas dentro de um contexto significativo. Isto porque as falas foram construídas para prover tanto o uso prático da língua, quanto a ter um contexto significativo para cada cena, um contexto que eles precisam compreender para depois conseguirem transmitir a emoção através das palavras. Talvez um dos propósitos mais importantes da prática multiletrada que o TL proporciona seja justamente ajudar aos alunos pouco produtivos e pouco interessados. Tais alunos acabam despertando maior interesse pelo aprendizado da LE/LAd e expandindo o seu vocabulário através da leitura e atuação dos papéis. E, sem dúvida, isso é melhor do que não aprender nada com aulas entediantes.

Uma das melhores experiências colhidas na aplicação do projeto foi justamente perceber a mudança de comportamento de alunos considerados hiperativos²². Um destes alunos demonstrou possuir um grande talento interpretativo. Antes da distribuição dos papéis, o aluno em questão não parava quieto em sua cadeira, faltava às aulas frequentemente, e parecia um grande desafio a qualquer boa prática a ser aplicada na sala de aula. Por demonstrar uma certa habilidade na sua leitura e também por ser um aluno extrovertido, acabamos escolhendo este aluno para desempenhar o papel principal de uma das peças. Depois disto, o aluno passou a não faltar mais com tanta frequência para não prejudicar o bom andamento dos ensaios do seu grupo. Finalmente, atuou com grande desenvoltura e encantou a todos.

F. P. era um aluno totalmente inibido. Sua mãe trabalha na secretaria da escola. Ele era o tipo de aluno que nunca se ouve nem a voz na sala de aula. Conseguir que ele participasse de alguma cena do teatro era praticamente impossível. Mas, para a surpresa de todos, isso aconteceu na última apresentação. Ele entrou em cena representando um policial. Embora o seu

²² Segundo texto revisado pela psiquiatra Dra. Evelyn Vinocur (CRM 303514/RJ), A hiperatividade é um estado excessivo de energia, que pode ser motora (física, muscular) ou mental (intenso fluxo de pensamentos). Se algum órgão ou glândula do nosso corpo estiver trabalhando em demasia, dizemos que ele está hiperativo (como no caso da glândula tireóide no hipertireoidismo). Hiperatividade também é sinônimo de aumento e/ou excesso de atividade; comportamento hipercinético (hiper = muito; cinesia = movimento). Disponível em: <<http://www.minhavidacom.br/saude/temas/hiperatividade>>. Acesso em 13 nov. 2016.

papel não exigisse fala, só o fato de ele vencer sua própria timidez representou um grande avanço para ele. Ficamos todos muito surpresos com sua decisão de entrar em cena e desempenhar o papel.

Um outro fato que observamos foi a criação de uma empatia e confiança, não apenas entre os alunos, mas também dos alunos para com o professor. Os alunos passaram a nos conhecer melhor e a reconhecer a importância ao nosso trabalho. Percebemos também que passamos a conhecer mais os alunos em suas individualidades e potencialidades. Parece que o modo como interagimos foi nos aproximando e quando percebemos, todos os que participaram trabalhavam unicamente com um só objetivo: o sucesso da nossa apresentação. Alguns exemplos de aproximação e confiança que podemos citar foram: F. P., E. L., e J. W. O Aluno F. P., que já foi mencionado, é um aluno muito inibido e que não queria contracenar, mas no final surpreendeu a todos entrando em cena. Já a aluna E. L., apresentava problemas em casa, e com a aproximação, foi possível compartilhar de seus problemas. J. W. apresentava dificuldades na fala e fazia acompanhamento com a professora de educação especial. A partir da confiança desenvolvida entre nós, J. W. superou suas limitações e acabou por memorizar suas falas.

Quanto à questão do comprometimento destacamos o envolvimento dos alunos para conseguirem objetos não tão comuns para compor o cenário. No caso da sala do trono do rei duas alunas conseguiram um tapete vermelho para compor o cenário, bem como duas cadeiras de madeira maciça torneadas que foram revestidas de papel laminado dourado. O cenário pode ser visto na fotografia 15, p. 122.

A comunidade escolar também se envolveu e contribuiu com o sucesso das apresentações. Houve o auxílio do assistente de informática na parte da sonorização e projeções de imagens e a assistência da pedagoga durante as apresentações. Destacamos também o envolvimento do diretor da escola que nos ajudou com verbas para que adquiríssemos as coroas do rei, as tiaras da rainha e das princesas, e as joias da rainha. Uma costureira fez adaptações nos tecidos que foram doados para o manto do rei e da rainha. Após as apresentações pudemos perceber como foi importante o envolvimento da comunidade escolar. O diretor também contribuiu comprando canos e junções para fazermos as três casas dos três porquinhos e providenciou a adaptação das cortinas vermelhas no espaço que fica em frente ao refeitório. Os canos de PVC foram revestidos de TNT, nos quais usamos tinta guache para pintar as portas e janelas das casinhas. Os alunos prenderam o TNT nas armações de PVC com alças que haviam sido previamente costuradas. A parte de trás das casinhas era aberta, isto é, sem TNT para que os alunos que representavam os porquinhos pudessem entrar nelas. As casinhas dos porquinhos

podem ser vistas na fotografia 18, abaixo. Percebemos que a realização do projeto exigiu múltiplas ações por parte daqueles que foram os verdadeiros protagonistas.

Fotografia 18 – As casas dos porquinhos.



Fonte: Fotografia do autor (junho de 2016).

Cada aluno é uma fonte de ideias em potencial. Cada um com sua individualidade tem potencial para contribuir com o trabalho em grupo. Um exemplo disso, já referido por nós anteriormente, foi a criatividade com que os alunos conseguiram caracterizar os porquinhos. Eles tiveram uma ideia tão simples e tão interessante, algo que eu não tinha imaginado. Para caracterizar os porquinhos eles conseguiram fazer um nariz de porco com alguns pedaços de EVA na cor rosa e cola quente. Eles também pintaram o orifício do nariz com caneta preta. Para prenderem o nariz no rosto eles usaram um pedaço de elástico que foi grampeado à peça de EVA e depois foi passada uma base na cor da pele sobre o elástico para disfarçá-lo. Durante os ensaios do TL percebemos que a individualidade e a percepção intrínseca do “eu” são muito importantes na interpretação dos papéis. Cada aluno traz para o grupo a sua visão de mundo, suas experiências colhidas ao longo da vida. Portanto, cabe ao professor não impor uma interpretação única da leitura, como se existisse tão somente uma forma perfeita que todos deveriam alcançar. As possibilidades interpretativas são tão variadas quanto as nossas digitais. Muitas vezes o próprio professor reconhecerá que um aluno propõe uma interpretação mais contundente de um determinado trecho. E, talvez essa interpretação seja até mais apropriada do que aquela que ele mesmo conhecia, ou esperava. Os “eus” dos alunos são fundamentais na leitura e interpretação. Cabe ao professor depois das práticas previamente preparadas e aplicadas conceder aos alunos a liberdade na interpretação dos papéis.

8.11 Análise de eventos posteriores à apresentação

8.11.1 Análise dos comentários postados no Facebook

Analisando as enunciações de alguns participantes recobradas a partir dos comentários no grupo fechado criado no *Facebook* (que se encontram recobradas no Apêndice C), podemos perceber que eles conseguiram fazer a ponte entre a teoria e a prática. As identidades dos alunos são preservadas pela utilização das iniciais de seus nomes e seus enunciados se encontram na íntegra abaixo, sem qualquer adequação linguística da nossa parte.

E. L. Foi uma experiência muito legal, aprendi a pôr em prática aquilo que aprendi na teoria (Aluno que representou o papel de um dos policiais na peça “*The True Story of the Three Little Pigs*”).

M. C. Foi muito bom, o teatro ajudou muito na minha leitura e na minha fala em inglês (Aluno que foi um dos narradores na mesma peça acima citada).

C. S. F. Primeiramente quero agradecer a oportunidade de apresentar esse teatro que me ajudou de diversas Formas! Esse teatro me ajudou a desenvolver meu conhecimento em inglês e pôr em prática tudo o que o professor nos passou em sala de aula (Aluno que atuou na peça acima citada).

C. H. Primeiro agradecer, por que eu tiver a oportunidade de participar desse teatro, foi muito bom para o meu conhecimento e creio que para o conhecimento de diversos alunos, esse teatro ajudou muito na minha fala em inglês, na leitura e também diversas palavras que eu achava que falava de uma maneira e na verdade era de outra forma, graças a esse teatro melhorei bastante a minha leitura !! (Aluno que desempenhou o papel de narrador 1 na peça “*And So They Did*”).

N. H.: gratidão! antes eu achava impossível eu "tentar" fala essa língua e muito menos estar presente em um teatro que fosse totalmente falado em inglês, esse teatro me fez entender que só é difícil aquilo que você coloca na sua cabeça que é! só é difícil se você decidir que é. E, eu tentei... foi uma experiência maravilhosa! até fazer um curso de inglês eu quero por te me envolvido tanto assim! gratidão ao professor , pela paciência comigo sempre ao me ensinar, por insistir na minha capacidade de fazer melhor! minha leitura á essa língua melhorou bastante! ♥ (Aluna que interpretou o papel de uma das Princesas, na peça “*And So They Did*”).

As enunciações escritas dos participantes expressam a subjetividade e a singularidade de cada um dos alunos. Três deles expressam o sentimento de gratidão por terem participado do projeto. O primeiro (E. L.) relata ter se beneficiado das mediações entre teoria e prática, conseguindo estabelecer a ponte entre ambas. Já o segundo participante (M. C.) alude à ajuda que o TL lhe proporcionou na leitura e na fala. Já o terceiro (C. S. F.) relata as formas com que se sentiu beneficiado pela inserção do projeto com o TL. Ele expressa a compreensão da LE/LAd e a aplicação da teoria na prática. O quarto participante (C. H.) ressalta um dado importante: o seu conhecimento prévio de aspectos da LE/LAd que com o TL foram

aprimorados. Palavras que ele achava que eram pronunciadas de uma maneira e ele descobriu que era de outra. Isso nos faz pensar na leitura da palavra e na leitura do mundo de Freire. O aluno conhecia as palavras escritas e suas realizações no mundo real, mas faltava-lhe a apropriação devida da imagem auditiva do signo que poderia ser evocada de outra forma por sua consciência. Com os processos de mediação do professor nas práticas e eventos de letramento, provavelmente ele percebeu que as imagens auditivas daqueles signos que foram pronunciados pelo professor eram diferentes das que ele tinha internalizado em sua mente. A última postagem da aluna N. H. foi para nós muito importante. Ela foi a aluna que se arriscou no começo do projeto, que foi à frente e fez um gesto interpretativo com as mãos no diálogo do filme: *Finding Nemo*. Ela faz um relato das limitações que ela pensava ter no início do projeto e que ao longo da realização foram vencidas. Destaca a nossa paciência e o fato de termos acreditado o tempo todo que ela conseguia fazer melhor. Também destaca o seu desejo de continuar estudando a LE/LAd, e termina mencionando seu progresso na leitura.

8.11.2 Entrevista com a pedagoga

No dia 27 de abril de 2016, realizamos uma entrevista²³ com a pedagoga da escola sobre a implementação do projeto de TL na escola. A primeira pergunta feita à pedagoga focava sobre os pontos positivos ou negativos por ela observados na execução do projeto pedagógico. Procedemos à análise dos dados produzidos nesta entrevista.

Então, Jackson, é (...), falar de pontos, falar assim que o projeto em si, a proposta de teatro lido na escola teve pontos negativos, eu acho que não seria real essa fala, né. Os pontos negativos acho que ficam mais por parte da escola, não do projeto em si. Porque a escola infelizmente não tem um espaço apropriado, não tem um teatro, nem um miniteatro, a acústica às vezes da escola não colabora, falta de recursos mesmo, né, para aprimorar mais a apresentação do teatro em si. Mas, o projeto é muito interessante e muito válido. Porque, tem vários aspectos positivos. Um aspecto positivo que a gente pode destacar é o fato de perceber, né, com o projeto o envolvimento dos alunos numa disciplina de língua inglesa, não diminuindo a sua importância, mas, nem sempre os alunos dão a ela uma...a relevância que ela realmente merece; porque é sim, uma disciplina importante como todas as outras. E o que a gente vê também, às vezes são muitos professores que não têm, né, é, ou um preparo, ou uma metodologia que envolva o aluno no processo de aprendizagem, né, para que ele tenha também assim, prazer no processo de aprendizagem, e que aquele conteúdo, aquela disciplina se torne significativa para ele. Então, o projeto conseguiu fazer isso. Os alunos tiveram assim, era visível nos alunos o interesse a motivação, né, é ... a alegria em participar daquela ação, daquele projeto. Mesmo a escola não tendo os recursos apropriados, os alunos, assim como você, a escola, foi dando um jeitinho, né improvisando aquilo que faltava e a qualidade ficasse garantida mesmo

²³ Gostaríamos de justificar o fato desta análise ser mais simplificada tendo em vista que alguns dados colhidos a partir dela já foram triangulados com outros e comentados nas seções anteriores.

diante dessas limitações. Outro aspecto também positivo foi ver o avanço dos alunos no aprendizado da língua inglesa, também. Porque as vezes a gente não vê esse retorno do aluno. A gente só vê esse retorno do aluno a gente vai ver algum retorno se o aluno faz algum cursinho fora da escola pública, né, se ele tem um outro envolvimento com outra língua fora da escola. Mas, na escola é difícil a gente ver esse trabalho é difícil a gente perceber o avanço do aluno a progressão do aluno com relação ao conteúdo da disciplina. Então, assim, a leitura não foi só a leitura do teatro na verdade eles estavam internalizando uma língua eles demonstravam um conhecimento mesmo daquilo que eles estavam lendo. Isso que eu acho importante, porque as vezes a gente faz um trabalho, mas não alcança o objetivo que é fazer com que o aluno, ele se aproprie de alguns, é, de algumas competências e habilidades que a língua oferece e faça uso delas. Então, nesse projeto, eles conseguiram fazer o uso que a língua tem a oferecer. Então, muito importante além da satisfação, assim de ver os meninos realizarem o teatro né, foi muito positivo.

A pedagoga ressalta aqui alguns pontos de partida para melhorias na escola, como a construção de um miniteatro com boa acústica, e mais recursos para aprimorar a apresentação e o cenário. A pedagoga também mencionou a formação de outros professores de inglês, ressaltando algumas incongruências:

É difícil, assim, falar da formação, né, porque o processo de formação de professor, ele envolve muitas coisas. Mas, especificamente sobre o professor quando ele chega na escola para trabalhar na disciplina de língua inglesa, a gente em grande maioria, eu percebo uma deficiência do conhecimento da própria língua. Acho que esse é o primeiro aspecto. O professor, ele chega na escola sem o domínio do conteúdo. Às vezes ele não fala, ele mal lê, então isso faz com que ele se sinta inseguro. A gente vê nesse tempo todo que às vezes tem o debate da segunda graduação do professor que faz a dupla licenciatura, na verdade, nem é a segunda graduação, a dupla licenciatura, e esse professor que em maioria, pelo menos é o que eu observei até hoje, ele apresenta ainda maior dificuldade do que aquele que tem, né, uma formação única na língua. Mas também, isso sim, tem também as suas exceções. Eu já trabalhei com uma professora que tem dupla licenciatura e ela desenvolvia um excelente trabalho também (com) total domínio. Então, vai muito do envolvimento, da dedicação de cada professor ao seu trabalho. Porque tem que ter a preocupação com o aluno. Agora a SEDU, né, ela não consegue fazer esse peneiramento de, de quem sabe, e selecionar quem sabe, quem não sabe, não existe uma, nem sequer uma aula né. É um processo seletivo em que aqueles que têm a maior titulação entram. Então, a gente tem sim essa dificuldade na escola, o que vem comprometendo o trabalho de língua inglesa dos alunos que chegam ao ensino médio sem ter os conhecimentos mínimos da proposta da língua.

Sim. É, na verdade, a gente, o que eu vivencio é que na falta do professor de língua inglesa, né, da habilitação específica, a gente tem professores que são formados é (...), às vezes em língua portuguesa, né, já vi até professor formado em direito pegando porque tinha cursinho. Já tem um tempinho. Mas, eu já vi isso também. Falta sim professor de língua inglesa, mas eu acho que hoje falta menos. Alguns anos atrás essa ausência de professor era maior. Hoje, ela vem diminuindo, mas o que a gente vê, é que a qualidade da formação desse professor não tem sido, assim, apropriada realmente para ele trabalhar. Não sei se “apropriada” é a palavra certa. Mas, ele não consegue desenvolver um bom trabalho com os alunos, ele na maioria das vezes ele não consegue envolver os alunos no gosto da leitura, né, de língua inglesa ou na própria aprendizagem de uma segunda língua que é importante.

A pedagoga também ressaltou a carga horária de uma hora de aula por semana como fator de limitação e fragmentação ao trabalho interdisciplinar. Ela ressaltou que uma aula não é suficiente.

O tempo com certeza limita. Até a forma como o currículo é distribuído nas escolas ele limita. Esse ensino fragmentado, esse tempo de aula cronometrado. Na maioria das vezes a gente não consegue fazer um trabalho interdisciplinar. Porque talvez na interdisciplinaridade a gente conseguiria alguns avanços. Mas, na proposta curricular que a gente tem hoje, essa aula fragmentada, uma aula não é suficiente. A gente sabe, é fácil identificar isso quando a gente compara os cursinhos que são oferecidos particular, né. Além de ser mais vezes na semana, o tempo é maior, o aluno tem toda uma dedicação. Tem todo o recurso audiovisual que colabora também. Então, assim, infelizmente uma aula não é suficiente. Agora, dizer que uma aula também nega ao aluno esse direito. Eu acho que não. O que falta é um comprometimento maior do professor com o aluno nesse processo. Porque a gente percebe avanço, né? Tanto que o projeto a gente identifica claramente o quanto os alunos se sentiram, assim, pertencentes daquela língua, né, dessa disciplina. O quanto isso é significativo para eles. Então, dizer que isso não é suficiente, também não. Mas, que compromete, compromete.

Ela também disse que o número de alunos em sala de aula é outro fator que interfere no ensino.

Hoje, a gente, a proposta é quanto mais melhor. Mas, a gente sabe que não é verdade. O número de alunos interfere. O proposto do ensino médio é que as turmas tenham de 40 a 45 alunos. A nossa escola ela tem essa média de 30, ela varia de 30 a 35 alunos. Mas, ainda assim para o ensino de línguas esse quantitativo de alunos é muito. É muito! Porque interfere. Você não consegue dar um atendimento individualizado. Você não consegue atender o aluno na sua limitação. Porque uma outra língua não é algo tão simples de ser aprendido. A gente passa anos e não consegue né, aprender toda a gramática da nossa própria língua. Imagina de uma outra língua.

A pedagoga também apontou que o Teatro Lido pode vir a mitigar as lacunas que a escola pública possui no ensino de inglês.

Quando você direciona o trabalho dessa forma, como foi o teatro, cada um tinha o seu papel, sua representação, ele...é, tem essa divisão, os alunos eles têm né, eles têm que ter um envolvimento maior naquela, naquele seu papel porque complementa o trabalho do outro. Né, também. Então, ninguém pode. Como os alunos são muito competitivos também. Então, eles não podem um atrapalhar o outro, saber menos que o outro. Então, esse sentimento também de competitividade ajuda nesse processo. É benéfico. E O aluno literalmente é um protagonista do seu processo de aprendizagem. Né, ele, ele se sente...é levado a compreender como que se dá esse ensino da língua. Automaticamente ele nas entrelinhas ele vai internalizando aquela gramática e ao compartilhar com o outro, ao fazer os ensaios, eles vão vendo onde o outro errou e acabam fazendo certo na sua fala. Eu acho que isso é legal. Porque as limitações do outro passam a ser uma aprendizagem para você, e vice-versa. Então, com certeza é importante porque eles, no teatro eles são literalmente protagonistas não só dessa apresentação, mas no caso do projeto eles são protagonistas deste processo de aprendizagem, né que o professor mediou muito bem.

8.11.3 A roda de conversa com os alunos

No dia 29 de abril de 2016, foi realizada uma roda de conversa com alunos que participaram do projeto. Perguntamos aos alunos que pontos significativos eles poderiam ressaltar quanto à realização do projeto. A seguir discutimos as respostas obtidas.

O aluno F. L. falou sobre como foi interessante ver toda a sala envolvida na realização do projeto. Ele ressaltou a importância do trabalho coletivo e do aprendizado do inglês a partir do próprio ato da leitura. Isto indica que para ele o que ocorreu foi que a classe aprendeu fazendo, isto é, no contato com a língua, e no diálogo com o professor. Mencionou também as aulas de ‘*speaking*’ entremeadas às falas, isso aponta para o trabalho dialógico do professor. Ressaltou a organização e o empenho para a montagem do cenário e a escrita dos textos críticos como algo interessante. O aluno fez alusão não só ao fato de ser uma prática interessante e ter aprendido mais da leitura, mas também fez menção da questão interpretativa. Ressaltou também que gostou muito de participar das práticas de leitura e da apresentação e encarou a abordagem com o teatro como algo novo. Ou seja, algo ainda não explorado nas suas práticas escolares de LE/LAd. Leiamos a enunciação do aluno F. L.:

Bom, eu fui um dos narradores na peça “The True Story of The Three Little Pigs”, foi interessante porque eu vi que toda a sala assim se juntou para realizar e tal. O pessoal foi...teve um, eles foram lendo, assim e aprenderam bastante até de inglês. Eu achei. Tipo nas falas, né, o pessoal aprendeu o “speaking” de inglês. Foi bem interessante sim. E a organização também. Teve gente que se empenhou também em fazer o cenário legal. Foi interessante a apresentação e tal. Até as redações que teve. Eu achei interessante (Aluno: F.L.).

A enunciação de F. L. alude à questão dos multiletramentos. Ele menciona o ato da leitura, os diálogos (falas), a leitura imagética presente no cenário e a produção escrita (redações). Neste ponto podemos perceber a articulação de práticas multiletradas, isto é, o TL não é apenas uma representação oral da cultura escrita (roteiro), ele vai além disso. As peças são como um “*remix*” de contos já conhecidos dos leitores, contudo, não deixam de ser montagens originais e multimodais. Para compreenderem o todo, os participantes e a plateia necessitam retomar uma gama de conhecimentos prévios de cultura da escrita, das imagens (cenários, objetos e figurinos), da cultura oral dos contadores de histórias, dos enredos dos contos, e da interpretação teatral. Aqui percebemos que a abordagem não pode ficar somente em torno da pronúncia, ou da prosódia. Toda essa prática que é inovadora, multimodal e

multiletrada conduziu o grupo a um maior envolvimento e participação com um consequente aprendizado.

O aluno K. M. pontuou sobre o fato do TL criar uma nova motivação para as práticas na sala de aula. Adjetivando a prática como inovadora e também libertadora, ou seja, mais expressiva (“podemos nos soltar mais”), o aluno destacou a sequência ler, falar e atuar, contrapondo com a fixidez dos “meios metódicos” por ele já vivenciados.

É, eu acho que foi uma ideia inovadora porque assim nós pudemos nos soltar mais e aprender mais. Isto porque você tem a oportunidade de ler, falar e atuar. E quando você aprende o inglês meio metódico na sala apenas em livros ou o professor explicando acaba não tendo muita atenção nesse fato de estar atuando as pessoas acabam se soltando mais e querendo participar e assim desenvolvem mais no inglês (Aluno: K. M.).

A enunciação acima remete à questão da multimodalidade que o ensino tradicional, ou até mesmo algumas abordagens não-tradicionais não conseguem abarcar. K. M. de certa forma enunciou que a leitura envolve a articulação de diferentes modalidades da linguagem, além da língua escrita, como a imagem, a fala e a atuação.

A enunciação do participante C. S., abaixo transcrita, dialoga com as enunciações de K. M. e F. L. no ponto em que todas mencionam o TL como uma prática interessante, inovadora e que favorece ao aprendizado.

Eu desempenhei o Lobo. Eu achei muito interessante porque eu aprendi a ler e a interpretar melhor a minha fala. E achei muito interessante a iniciativa do professor Jackson de fazer esse teatro que foi uma coisa nova. E eu gostei muito (Aluno: C. S.).

Uma aluna ressaltou aspectos relativos aos aspectos linguísticos envolvidos na prática do TL como a leitura, a fluência na fala que surgiu das práticas concretas e contextualizadas da língua. Ela deixou transparecer que através da prática de linguagem sua percepção do que é uma pronúncia mais clara e fluente foi construída ao mesmo tempo que passou a perceber em contrapartida o que é uma fala embolada e rápida.

Pra mim eu acho que mudou muito a fluência porque muitas pessoas falam tudo embolado, ou falam rápido. É para poder entender o que está escrito porque não sabem pronunciar e ajuda até na escrita, o jeito que você fala na escrita ajuda muito (Aluna: B. N.).

Quanto ao aprendizado do inglês, alguns alunos revelaram outros pontos relevantes, como a prática de linguagem em uma situação concreta e o aprendizado mútuo proporcionado

pelo diálogo entre o aluno e o professor, bem como a interação de aprendizagem prática no diálogo entre os próprios alunos.

Bem, é ... a gente, eu, particularmente, aprendi bastante no modo de falar mesmo. Porque você vê uma palavra em inglês e a gente aprendendo em português as palavras é, têm sons diferentes assim, não dá para assemelhar. Então, com o professor explicando para a gente como se fala a palavra do jeito certo, a gente acaba assimilando e tal a informação, e para os próximos casos a gente faz a mesma coisa, a gente consegue é, já automatizar isso, esse aprendizado do inglês. É bom. Porque eu vejo uma palavra assim que eu não consigo entender e daí pergunto para alguém que saiba, já ajuda (Aluno: F. L.).

O mesmo aluno também ressaltou a importância do entendimento da parte que vai interpretar sem precisar recorrer à tradução.

Bom, primeiro ele [o TL] ajuda a você nos sons mesmos de cada letra né porque é meio complicado. Repetidamente também você vai aprendendo é, as funções das palavras e você até entende a sua parte sem você precisar de uma tradução mesmo. Você consegue conectar palavras que você entende e com perguntas né, perguntando o que é tal palavra você acaba entendendo o que você está falando na peça. Isso eu achei realmente bem interessante e fundamental para a aprendizagem você conseguir fazer a tradução da parte que você está falando (Aluno: F. L.).

Outro aluno destacou a melhora do inglês como resultado da constância das práticas de linguagem em situações concretas na sala de aula. O aluno F. L. também destacou, além da constância nas práticas, o aspecto da fala mais conectada e menos artificial. Porém, pontuou a necessidade dar continuidade às práticas.

A diferença foi durante a semana e o tempo de estudo, né. Porque depois quando você para de praticar, acaba não acontecendo muita coisa. Mas, esse tempo de ir repetindo as falas e tendo a oportunidade de ler e interpretar e o professor sempre pedindo para repetir e falando quando estava errado ou não. Nesse período melhorou bastante e foi uma experiência fantástica. Deveria ter mais assim, porque desse modelo nós podemos se envolver mais nas aulas do que a aula prática em si na sala de aula (Aluno: K. M.).

A repetição ajudou bastante. Porque tem palavras que elas terminam com certas letras que fazem ligação com outras. Então você aprende a falar de uma maneira mais normal, não é? A pronúncia correta (Aluno: F. L.).

O fato destacado pelo aluno K. M., no que diz respeito à repetição das práticas de leitura, ratifica o que estudos como os de Corcoran (2003) e Rasisnki e Young (2009) apontam. Observamos que alunos que não eram confiantes na leitura em LE/LAd, adquiriram a confiança e segurança necessários para a atuação no palco. Esse fato tem relação com a prática da leitura ao longo da aplicação do projeto. Corcoran (2003) explica que a repetição da leitura pode ser

eficaz na melhoria do processo de reconhecimento das palavras, na velocidade da leitura, na precisão, e compreensão. Tal fato é patente principalmente quando observamos a atuação final dos alunos que eram menos proficientes no começo do processo e sinalizamos que o TL realmente ajuda no desenvolvimento das competências relativas à leitura. Já o aluno F. L. ressaltou mesmo que de uma forma rudimentar, a importância da fala conectada. Ele destacou que as repetições na leitura acabam conduzindo ao aperfeiçoamento da pronúncia e da fluência na leitura.

Outro fato mencionado pelo aluno C. S., diz respeito à interação com os objetos durante a apresentação em contraposição com o entendimento do texto. Ele explora em sua fala o seu diálogo com o gênero teatro, com esse contexto de interação.

De uma certa forma, sim. Porque eu tive que interagir com as coisas, né. Com o que me foi dado para apresentar à plateia. E de uma certa forma ajudou, pois eu já sabia o que eram as coisas, né, que o meu professor já tinha me explicado. E é isso aí. O teatro é composto de isso aí. Cada um tem sua parte e juntos a gente conseguiu demonstrar um bom trabalho (Aluno: C. S.).

Quanto à visão crítica do texto da peça e dos papéis, dois alunos mencionaram o seguinte:

Eu teria a dizer que o teatro foi como um, a gente usou como exemplo, no texto que eu fiz, o político usando a gente, sempre fazendo leis, roubando, e foi isso que o Lobo fez, só que de uma forma diferente, e eu podia usar a política para em cima disso apresentar no teatro. Os porquinhos [...] são aquelas pessoas que sofrem as consequências que o governo requer de nós, sobre nossas vidas. Ensinam a sermos mais espertos (Aluna: L. C.).

Foi importante o professor ressaltar isso porque quando ele trouxe essa ideia do teatro, veio na cabeça de muita gente que era só um teatro. Depois que ele mostrou essa comparação que nós viemos a ver que tem muito, muito com a nossa realidade. Porque às vezes a gente acha que é apenas um teatro e quando você para pra poder analisar, é o que nós vivemos no dia-a-dia apenas fantasiado para as pessoas poderem entender. Porque, no dia-a-dia muitas vezes passa despercebido, mas quando você faz essa comparação as pessoas passam a prestar mais atenção no que acontece. E foi legal o professor trazer isso para nós, para a gente mesmo poder acordar para a realidade e enxergar as coisas que acontecem ao nosso redor (Aluno: K. M.).

Alguns alunos apresentaram durante a roda de conversa duras críticas ao ensino público feito de forma irresponsável e ao governo que não dá tanta importância ao inglês, ofertando poucas horas de aula.

Bem, para ser sincero, eu acho que eu não tive aulas de inglês até chegar nessa escola. Porque eu estudei em uma outra escola, que eu não vou falar qual é, mas teve um professor que ele aparecia em uma semana e depois ele faltava todo o resto. Então,

até lá, com esse professor, eu nunca aprendi nada. Eu tive que aprender com jogos ou tradução de alguma coisa. Então, só vindo pro Maracanã que eu comecei a ter aula com você, professor. Era uma aula por semana também. Então, era mais complicado. Uma aula por semana não dá para explorar muita coisa, né. Você vai aprender quase nada do básico talvez
(Aluno: F. L.).

Eu acho que nós chegamos com esse déficit no ensino médio, porque de 5ª a 8ª série só é passado para a gente verbo. Esse tempo todo. Eu fiz curso de inglês eu acho que eu fiquei um ano só com verbo. Para quê que eu vou ficar de 5ª a 8ª série repetindo sempre a mesma coisa, mudando de professor em professor sempre explicando a mesma coisa. E outra, se o inglês está sendo uma língua falada mundialmente, requisitado em empresas, em tudo o que você vai fazer você precisa do inglês, por que nós só temos uma aula? Por que não igualar a mesma quantidade de aulas com português e matemática? Se é algo pedido no mundo todo, por quê estamos nesse retrocesso de aprendizagem (Aluno: K. M.)?

Inglês no ensino público não vem sendo bem ensinado. De um tempo pra cá tem melhorado. Os professores têm se qualificado melhor, têm buscado formas de ensino para o aluno, para o aluno aprender mais rápido, aprender com mais facilidade. Eu já fiz um curso básico de inglês numa escola particular, e assim, foi muito bom, ajuda. Na escola como só tem uma aula é como se fosse alguma coisa assim te reforçando. Aqui é muito rápido. Aqui é passada pouca coisa. Lá eles têm mais tempo pra passar pra você, têm mais material para te dar (Aluna: C. G.).

Bom, a educação em si no Brasil é ruim quando comparada com outros países. Para o governo o que é importante é só o português e a matemática. Sendo que o inglês também é importante. Então, eu acho que a carga horária para os alunos deveria ser um pouquinho maior para ajudar no aprendizado (Aluna: E. S.).

Eu fui estudante de escola particular desde a 1ª série até o 1º ano do ensino médio. E, o nível do inglês, mesmo sendo de escola particular, que tem o ensino de qualidade, o inglês nunca foi levado a sério. Eu acho que deveria veicular com os alunos a importância do inglês que vai ser pedido nas empresas. Eu acho que o inglês deveria ser mais levado a sério nas escolas, tanto nas escolas particulares quanto nas públicas. E, a única diferença que existe é quem faz curso e quem não faz curso. Porque o inglês só é levado a sério para quem faz curso (Aluno A. R.).

Ressaltamos ao final destas análises a relevância de, como professores/pesquisadores, ouvirmos as vozes dos participantes. De certa forma a voz dos alunos foi ouvida e contribuimos para o empoderamento deles. Além disso, colocamos todos em diálogo com todo o processo ensino-aprendizagem, como protagonistas, não só em relação à realização das peças, como um todo, mas também em relação à visão crítica do mundo, da escola, do ensino, enfim, das diversas práticas sociais e discursivas em que estão envolvidos.

FINAL FELIZ?

Fotografia 19 – Cena final da peça “The True Story of the Three Little Pigs”.



Fonte: Fotografia do autor (agosto de 2015).

9. APONTANDO CAMINHOS PARA NOVAS DISCUSSÕES

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, muda-se o ser, muda-se a confiança; todo o Mundo é composto de mudança, tomando sempre novas qualidades”.

Luís Vaz de Camões

Como professor e pesquisador pensamos que algumas das práticas realizadas durante o processo podem ser revistas sob uma ótica autocrítica. O primeiro ponto é uma reflexão sobre a flexibilidade na aplicação do projeto. Não que pensemos que isso seja exatamente um erro, mas fazemos uma ponderação sobre até que ponto devemos ser flexíveis diante das impossibilidades e falta de cooperação. De uma forma geral, quando algo não fluía como esperávamos no projeto, agíamos com flexibilidade e procurávamos o caminho que possivelmente traria um melhor resultado. Contudo, percebemos que isto faz parte do risco que assumimos ao implantar um projeto. A ponderação que fazemos, então, é que às vezes podemos ter sido flexíveis por demais e com isso, passos que gostaríamos de ter dado, não foram concretizados. Um exemplo disso foi quando permitimos uma certa flexibilidade quanto às datas das apresentações ao longo do ano. Então, quando a escola não nos proveu as cópias dos scripts das quais necessitávamos, por causa de problemas na máquina fotocopadora, acabamos deixando o tempo passar e fomos avançando em outras facetas do projeto como o trabalho com a fonologia e pronúncia de certas palavras. Embora esse atraso não tenha atrapalhado demais, ou posto em risco a execução do todo, consideramos que se a flexibilidade passar do tempo pode acabar levando à desmotivação dos alunos. A flexibilidade na execução do projeto é algo necessário, mas também pensamos que se não tomarmos medidas ao seu tempo, podemos colocar o projeto todo em risco.

Outra decisão que consideramos passível de ser repensada foi a de deixar o aluno à vontade para participar ou não do projeto. Embora tenhamos escolhido as turmas que se mostraram mais receptivas e participativas, sempre havia uns dois ou três que se recusavam a ler e a atuar. No caso desses alunos, dissemos a eles que quem não participasse faria uma prova. Contudo, no final do processo isto não aconteceu. Primeiro porque não achamos que fosse preciso porque acabamos por abrir outras formas de participação como: figurino e adereços, cenário e sonorização. É que no TL executado na forma original a única forma de expressividade se encontra na leitura, isto é, não é de praxe fazer figurino, cenários e sonorização. Mas, aí é que pensamos residir um problema. O aluno que não quer ler ou atuar, geralmente não se engaja no acompanhamento das leituras na sala de aula. Algo que geralmente

pressupomos na execução do projeto e prática das leituras é que se um grupo está à frente lendo, os demais devem estar atentos no acompanhamento da leitura. Mas, por vezes isto não aconteceu. Penso que isto ocorreu porque não havia scripts suficientes para todos os alunos acompanharem a leitura de todos os roteiros e também porque certos alunos podem não ter visto objetivos claros de aprendizagem ao acompanharem as leituras já que não iriam atuar naquela peça. Uma outra possibilidade não experimentada seria a de dividirmos os grupos e cada grupo fazer um pequeno círculo em um canto da sala. Desta forma, todos estariam lendo ao mesmo tempo, mas cada grupo leria o seu roteiro. Um fator limitante seria o barulho das vozes em uma sala com muitos alunos e com uma acústica que não favorece a essa prática. Seria então necessário pensarmos em algo que envolvesse o mergulho na leitura em torno de um objetivo comum para todos. Um desses seria o aprendizado da leitura em si, como entendê-la e como torná-la mais expressiva. Mas, seria isso o suficiente para o aluno que assiste ao ensaio duas ou três vezes da mesma peça? Talvez fosse interessante o professor criar para cada aula um roteiro estruturado com perguntas que surgissem durante a leitura, ou mesmo pesquisas que eles pudessem fazer com o uso do celular e da Internet. Algo que tornasse a participação dos demais mais prazerosa ou desafiadora. O que eu penso que deve ser melhorado seria isso, apresentar o projeto deixando explícito que todos irão participar. Talvez dessa maneira a conversa paralela que surgia entre alguns alunos fosse eliminada e dessa forma não atrapalhariam os alunos que estivessem à frente lendo.

Em contraposição à atitude de alguns dos alunos descritos acima, observamos que o TL possui características ímpares relativas à dramatização que despertam o interesse dos participantes pela leitura. Entre essas características temos: o desafio da confecção do figurino na composição do personagem, a idealização e montagem de um cenário adequado, a possibilidade de apresentarem para a escola e a possibilidade de se inscreverem num concurso de teatro com possibilidade de premiação. Essas características também despertam nos alunos o interesse pela LE/LAd. Como resultado final do processo, observamos que alguns dos alunos, como a aluna E. L., por exemplo, decidiram dar continuidade aos seus estudos de inglês no Centro Estadual de Idiomas, enquanto que outros decidiram se inscrever em um curso de inglês no ano subsequente para dar continuidade ao processo de aprendizagem.

Embora o projeto tenha contemplado o uso do *Facebook* para que os alunos acessassem os textos em suas casas, ou em outros lugares possíveis, e também terem acesso às interpretações gravadas dos textos, não consegui dimensionar a participação e o possível benefício que eles tiveram. Contudo, as aulas que preparei fazendo uso da Internet e do grupo fechado criado no *Facebook* foram muito bem-vindas. O vídeo que postei de uma professora

inglesa no grupo foi muito proveitoso. No vídeo, a professora ensina aos alunos como é dada a ênfase nas palavras em inglês prolongando as vogais tônicas das sílabas. Neste caso, eu fui o mediador entre a autora do vídeo e os alunos durante a aula na sala de informática. Fui passando o vídeo aos poucos e traduzindo para os alunos. Outra aula que também correu muito bem foi a que acessamos um site de uma universidade americana que dispõe de um aplicativo que permite que cliquemos nos fones e obtenhamos detalhes precisos em vídeo de como aqueles sons são produzidos. Os alunos gostaram muito dessa aula.

Outra estratégia que pensamos poder ser melhorada foi termos tentado aplicar um teste que é aplicado nos EUA para os meus alunos visando testar a leitura deles antes do processo e ao final do processo. O teste se chama DIBELS. Nos EUA ele é aplicado nas séries do fundamental 1. Mas, tentamos fazer uma adaptação de alguns textos do teste que é aplicado nos EUA para alunos do 2º ano do fundamental 1 (como língua materna), para os alunos do 2º ano do Ensino Médio (como LE/LAd). No início do teste falamos para o aluno que ele leria um pequeno texto durante um minuto e que ao final do tempo decorrido pediríamos para que ele parasse de ler. Durante a sua leitura anotamos o número de palavras lidas em um minuto e o número de palavras que ele não conseguiu ler corretamente. Depois subtraímos o número de palavras lidas e compreendidas em um minuto pelo número de palavras que foram lidas, mas não conseguimos compreender. No final do processo o teste foi repetido e os resultados foram sempre melhores na última leitura do que na primeira. Pensamos, portanto, que seria necessário melhorarmos alguns pontos nesta estratégia de avaliação. Primeiro, a aplicação de um teste de L1 para L2 (embora tenhamos feito algumas adaptações, o ideal seria um teste de leitura feito para LE/LAd). Segundo, termos pedido os alunos para que falassem o que eles tinham entendido do texto (a maioria não entendia quase nada do texto); terceiro, se a perspectiva da pesquisa era qualitativa, para quê aplicar um teste quantitativo, e pior, na base do certo e errado, o que não segue a perspectiva de abordagens dialógico-discursivas. Por fim, pensamos que o teste nos tomou um tempo de aula que poderia ter sido muito mais proveitoso com outras leituras de outros roteiros, ou mesmo com a prática dialogada dos roteiros que iriam ser apresentados. Após a qualificação no mestrado, acabamos descartando os dados do pré-teste e do pós-teste por orientação da banca.

Outra questão que ponderamos é com respeito às correções. Por vezes tentávamos dialogar com os alunos em inglês quanto às questões de pronúncia no momento da leitura. Outras vezes o inglês ficava de lado e o português era usado para dar explicações mais detalhadas. Talvez desejásemos explicar tudo só em inglês. Mas, ao mesmo tempo pensamos que os alunos ainda não entenderiam tudo o que falássemos.

A despeito de todo o encantamento com esta pesquisa, ponderamos que o TL como aqui descrito, talvez não se encaixe bem em outros contextos. Para que isso ocorra, entretanto, será necessário fazermos algumas adaptações. Por exemplo: os alunos poderiam escrever os próprios *scripts* (em um contexto de curso superior), ou no contexto de um instituto de línguas com alunos do nível intermediário e avançado. O professor faria as adaptações necessárias para que no final do semestre as peças fossem apresentadas.

Finalmente, pensando nos postulados da teoria crítica (GIROUX, 2009) e nas questões de autorreflexão/autocrítica e subjetividade, consideramos que a nossa voz autocrítica também possa ser enunciada. Observamos durante o processo alguns fatores que atrapalharam o bom andamento das práticas: falta de um espaço apropriado para apresentações teatrais, ausência de alunos durante os ensaios, dispensa de alunos por algum motivo (falta de água, por exemplo), transferência de alunos, e conversa no fundo da sala durante as práticas dos outros grupos que apresentavam suas peças. A reflexão que fazemos é que no meio de todo o processo, algumas vezes, por mais pacientes que tentamos ser, a estrada da ponderação e do diálogo correu o risco de ser abandonada. Mas, aí reside a parte que consideramos um benefício, hoje nos consideramos muito mais experientes, como se uma grande mudança tivesse ocorrido ao fim de uma longa jornada. Talvez hoje nós agiríamos com maior humor em meio aos desafios que enfrentamos. Agiríamos de uma forma diferente porque agora nos encontramos em um outro processo de encontro conosco mesmo e a experiência pela qual passamos nos capacita a trilharmos novos caminhos. A pesquisa dialógica tem esta especificidade, envolve a dimensão do que é ser humano na relação com a alteridade. Enfim, pensamos que talvez o melhor benefício de todas as práticas não foram apenas as transformações nos alunos, mas as transformações ocorridas em todos nós como fruto de todas as práticas dialógicas através das quais nos aventuramos.

REFERÊNCIAS:

- ADAMSON, B. Fashions in Language Teaching Methodology. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). **The handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004.
- ALGEO, J. Vocabulary. In: ROMAINE, S. (Ed.). **The Cambridge History of the English Language**. Volume IV. Cambridge Univ. Press, 1999.
- _____; PYLES, T. **The origins and development of the English language**. 6^a. ed. Boston, MA: Wadsworth Cengage, 2010.
- ALKMIM, T. M. Sociolinguística: Parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, volume 1. 9^a ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALMEIDA, M. E. B. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus, (Org.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- BAKHTIN, M [1935]. Discourse in the Novel. In: HOLQUIST, M. (Ed.). **The Dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin**. Austin, TX: University of Texas Press, p. 259–402, 1981.
- _____. [1965]. **Rabelais and His World**. Trad. H. ISWOLSKY. Bloomington, IN: Indiana University Press, 1984.
- _____. [1953]. The problem of speech genres. In: EMERSON, C.; HOLQUIST, M. (Eds.). **Speech genres and other late essays**. Austin: University of Texas Press, 1986. p. 60–102.
- _____. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12^a ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. [1952-1953]. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. [1979]. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. _____. Tradução (do francês) por PEREIRA, M.E.G.G., 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: **Análise estrutural da narrativa**. Pesquisas semiológicas. Rio de Janeiro: Vozes. 1976.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000.
- BLACK, A.; STAVE, A.M. **A comprehensive guide to readers theatre: Enhancing fluency in middle school and beyond**. Newark, DE: International Reading Association, 2007.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, H. N. Análise do discurso: leitura e produção textual. In: SANTANA NETO, J. A. **Discursos e análises**. Salvador: Universidade Católica de Salvador, 2001. p.12.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, D. **Teaching by principles** – An interactive Approach to Language Pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BREZNITZ, Z. Increasing first graders' reading accuracy and comprehension by accelerating their reading rates. **Journal of Educational Psychology**, 79(3), 236-242, 1987.

BRIGGS, C.; FORBES, R. The role of phrasing and fluency in emergent reading. **Kansas Journal of Reading**, 17, 12–19, 2001.

CARRICK, L. Internet Resources for Conducting Readers Theatre. **Reading Online**, 5(1), jul./ago. 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=carrick/index.html>. Acesso em: 03 mar. 2015.

CASCUDO, Luís da Câmara, **Contos Tradicionais do Brasil**. São Paulo: Editora Global, 2004.

COMBER, B. Critical literacies and local action: teacher knowledge and a 'new' research agenda. In: COMBER, B.; SIMPSON, A. (eds.) **Negotiating critical literacies in classrooms**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

COOK, G. Language play, language learning. **ETL Journal**, London, 51(3), p. 224-231, 1997.

_____. **Language learning, language play**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

CORCORAN, C. A.; DAVIS, D. A study of the effects of readers' theater on second and third grade special education students' fluency growth. **Reading Improvement**, Alabama, 42(2), p. 105-111, 2003.

CRYSTAL, D. **A Dictionary of Linguistics and Phonetics**, 4^a ed. Blackwell, 1997.

DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. **Linguagem & Ensino**, Pelotas: PUC, v. 8, n.2, p.181-196, jul. /dez. 2005.

DAVENPORT, T.; CARDEN, G. **From the Brothers Grimm**: A contemporary retelling of American folktales and classic stories. Ft. Atkinson, WI: Highsmith Press, 1992.

DAVIES, A.; ELDER, C. General Introduction Applied Linguistics: Subject to Discipline? In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). **The handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004.

DREW, I.; PEDERSEN, R. R. Readers Theatre: A different approach to English for struggling readers. **Acta Didactica Norge**, Vol 4/1, Art. 7, p. 1-18, 2010.

DUARTE, V. Living Drama e aprendizagem de inglês: Por que e como entrar em cena. **The ESPECIALIST**, São Paulo, 33(2), 117-134, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/17945>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

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

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. Londres e Nova York: Longman, 1989.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional. In: Julio Araújo; Vilson Leffa. (Org.). **Redes sociais e ensino de língua: o que temos de aprender**. 1ed. São Paulo: Editora Brasileira Comercial, 2016, v. 1, p. 99-115.

FINDING Nemo. Direção: Andrew Stanton e Lee Unkrich. Produção: Graham Walters. Califórnia: Walt Disney Pictures e Pixar Animation Studios, 2003. 1 bobina cinematográfica (100 min).

FONSECA, M. N. G. e GERALDI, J. W. O circuito do Livro e a escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Ed. Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FRAENKEL, J. R.; WALLEN, N. E. **How to design and evaluate research in education**. 6. ed., Boston: McGraw-Hill, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Autores Associados/ Cortez, 1982.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 5. ed. São Paulo: Anglo, 2012.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Ângela Maria B. Biaggio (Trad.) Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

_____. Critical Theory and Educational Practice. In: DARNER A., BALODANO, M. P.; TORRES, R. D. **The critical pedagogy reader**. Routledge. New York, (2. ed.), 2009.

GRIFFITH, L.W.; RASINSKI, T.V. **A focus on fluency**: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The Reading Teacher*, 58(2), 126–137, 2004.

GOUGH, P.B. One second of reading. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, I. G. (Eds.), **Language by ear and by eye**. Cambridge, MA: MIT Press, 1972. p. 331-336.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in society**, v. 11, p. 49-76, 1982.

HIEKE, A. E. Absorption and fluency in native and non-native casual speech in English. In A. James e J. Leather (Eds.), **Sound patterns in second language acquisition**. Dordrecht, The Netherlands; Providence, R. I.: Foris, 1987.

HOLDEN, S. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

IDDINGS, A.; McCAFFERTY, S. Carnival in a mainstream classroom: A Bakhtinian analysis of second language learner's off-task behaviors. **The Modern Language Journal**. New Jersey, 91(1), p. 33-44, 2007.

KANSAKAR, T.R. **A course in English phonetics**. New Delhi: Orient Blackswan, 1998.

KLEIMAN, A. B. (Org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

_____. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

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

KIRSCH, I. S.; JUNGEBLUT, A. **Literacy**: profiles of America's young adults. Final report of the National Assessment for Educational Progress. Princeton: N.J.: Educational Testing Service, 1986.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KRASHEN, S. D. **The input hypothesis**: issues and implications, Longman, 1985.

_____. **Principles and practice in second language acquisition**. Prentice-Hall International, 1987.

KUHN, M. R.; STAHL, S. A. Fluency: A review of developmental and remedial practices. **Journal of Educational Psychology**, Washington, DC, 95(1), 3-21, 2003. Disponível em: <https://www.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/30764_Article13.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2016.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 389-411, dec. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755/2710>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉTTI, M. M. “**Facebooqueando**” a sala de aula: a lógica de uso das redes sociais online e a reestruturação da escola. Anais Eletrônicos 5º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação e 1º Colóquio Internacional de Educação com tecnologias: Aprendizagem móvel dentro e fora da escola. Recife: UFPE, 2013.

LITTLEWOOD, W. Second language learning. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004.

MACKEY, W. F. Applied Linguistics. In: **The Edinburgh course in applied linguistics**. London: OUP, 1973. 247-255.

MARTINEZ, M.; ROSER, N. L.; STRECKER, S. “I never thought I could be a star”: A readers theatre ticket to fluency. **The Reading Teacher**, 52(4), 326–334, 1999.

McQUIN, V. “And So They Did”. In: **Newfangled fairy tales**, Book #1. Minnesota: Meadowbrook Press, 1997. Disponível em: <<http://www.fictionteachers.com>>. Acesso em: 28 dez.2016.

MENEZES, Vera. **A complexidade da aquisição de segunda língua**: revisando e conciliando teorias: Modelo da Aculturação. 2008a. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/aquisicao.htm>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

_____. **A complexidade da aquisição de segunda língua**: revisando e conciliando teorias: Modelo da Gramática Universal. 2008b. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/aquisicao.htm>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

_____. **A complexidade da aquisição de segunda língua**: revisando e conciliando teorias: Modelo Monitor, Hipótese do input ou da compreensão. 2008c. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/aquisicao.htm>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

_____. SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (Orgs) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco editorial, 2011.

MIZELLE, B. **Pigs**. London: Reaktion Books Ltd, 2011.

MOITA LOPES, L. P. da. **Fotografias da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil**. DELTA, São Paulo, v. 15, n. esp., p. 419-435, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300016>. Acesso em: 13 jul. 2015.

_____. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). **Constructing critical literacies**. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 1997.

NESBITT, L. **The Ring**. Reader's Theater Script. Adaptado por Linda Nesbitt. Disponível em: <http://www.librarypoint.org/readers_theater>. Acesso em: 28 dez. 2016.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 1993/2002. 241p.

O'GRADY, William et al. **Contemporary linguistics: An introduction**. 4ª ed. Bedford/St. Martin's, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. **Entrevista para Conversas com linguistas aplicados**. 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/conversa.doc>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014. ISBN 978-857934-093-2.

_____. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua In: CORTINA, A.; NASSER, S.M.G.C. **Sujeito e linguagem**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/sujeito.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2016.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

_____. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa** (Formação de professores EAD 18), v. 1, ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

PINKER, S. **The language instinct: how the mind creates language**. New York: Harperperennial, 1995.

POMPERMAYER, Soraya Ferreira. **A literatura como experiência: a roda de leitura e a formação do leitor literário no Ensino Fundamental I**. 2016. 201 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Instituto Federal de Educação do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PRETTO, N. **Uma escola sem/com futuro – educação e multimídia**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

RAJAGOPALAN, K. The philosophy of applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C (Eds.). **The handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004.

RASINSKI, T. V. Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. **The Reading Teacher**, 59, p. 704-706, 2006.

RINEHART, S. D. “Don’t think for a minute that I’m getting up there”: Opportunities for Readers’ theatre in a tutorial for children with reading problems. **Reading Psychology**, 20, p. 71-89, 1999.

ROACH, P. **English Phonetics and Phonology: a Practical Course**. 4ª ed. Cambridge: CUP, 2009.

ROJO, R. H. R. **Perspectivas para os estudos sobre a linguagem na virada do milênio: o caso da Linguística Aplicada**. Mesa Redonda. V Seminário de Teses em Andamento. IEL/UNICAMP, 28/10/1999. 1999.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

RUMELHART, D. Toward an interactive model of reading. In: DORMIC, S. (Ed.), **Attention and performance**, Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, v. 2. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas, In. / tradução e organização ROJO, R.; CORDEIRO, G. S., **Gêneros orais e escritos na escola**, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHÜTZ, R. **Stephen Krashen’s theory of Second Language Acquisition**. English Made in Brazil. Jul. 2007b. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

SCIESZKA, J. **The true story of the Three Little Pigs**. New York: Viking Press, 1989. Disponível em: <<http://www.timelessteacherstuff.com/readersheater/TruePigs.html>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.

SILVA, V. M. T. **Leitura literária & outras leituras – impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009. 216p.

SILVA, V. L. T. Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de letras/LE. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. IEL/UNICAMP. 2000.

SMITH, D.; PROTEVI, J. **Gilles Deleuze**, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (ed.), Edição de inverno de 2015. Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/archives/win2015/entries/deleuze/>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**, 1, Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 190 pp.

_____. Letramento e escolarização. In RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. P. 89 – 114.

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

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, 2003.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

UTHMAN, L.E. Reader's theatre: An approach to reading with more than a touch of drama. **Teaching Pre K-8**. Ohio, 32/6, 2002. p. 56-57.

VAN LIER, L. **Action research**, Sintagma, 6. Monterey Institute of International Studies, California, EUA, 1994. p. 31-37.

VIDON, L.N. Um tal Bakhtin. In: FIAD, R. S.; VIDON, L. N. (Orgs.). **Em(n)torno de Bakhtin: Questões e Análises**. São Carlos: Pedro & João Editores, pp. 11-21, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YOUNG, C.; RASINSKI, T. Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. **The Reading Teacher**, 2009. 63(1), 4-13.

APÊNDICE A – As vozes dos alunos no *Facebook*

Ressaltamos que os relatos aqui descritos se encontram exatamente da forma com que foram postados na página do grupo. O importante aqui não é a forma (acentos, vírgulas, etc.). Para nós o importante é o conteúdo da enunciação. Eles expressaram livremente suas percepções e conseguiram comunicar sentidos.

Foi uma experiência muito legal, aprendi a pôr em prática aquilo que aprendi na teoria (Aluno E. L. que apresentou a peça “*The True Story of the Three Little Pigs*”).

Foi muito bom, o teatro ajudou muito na minha leitura e na minha fala em inglês (Aluno M. C. que foi um dos narradores na mesma peça acima citada).

Primeiramente quero agradecer a oportunidade de apresentar esse teatro que me ajudou de diversas Formas! Esse teatro me ajudou a desenvolver meu conhecimento em inglês e pôr em prática tudo o que o professor nos passou em sala de aula (Aluno C. S. F. que apresentou a peça “*The True Story of the Three Little Pigs*”).

Primeiro agradecer, por que eu tiver a oportunidade de participar desse teatro, foi muito bom para o meu conhecimento e creio que para o conhecimento de diversos alunos, esse teatro ajudou muito na minha fala em inglês, na leitura e também diversas palavras que eu achava que falava de uma maneira e na verdade era de outra forma, graças a esse teatro melhorei bastante a minha leitura !! (Aluno C. H. que desempenhou o papel de narrador 1 na peça “*And So They Did*”).

gratidão! antes eu achava impossível eu "tentar" fala essa língua e muito menos estar presente em um teatro que fosse totalmente falado em inglês, esse teatro me fez entender que só é difícil aquilo que você coloca na sua cabeça que é! só é difícil se você decidir que é. E, eu tentei... foi uma experiência maravilhosa! até fazer um curso de inglês eu quero por te me envolvido tanto assim! gratidão ao professor , pela paciência comigo sempre ao me ensinar, por insistir na minha capacidade de fazer melhor! minha leitura á essa língua melhorou bastante! (Aluna N. H. que interpretou o papel de uma das princesas, na peça “*And So They Did*”).

APÊNDICE B: Entrevista com a pedagoga da escola

Entrevistador: Primeira pergunta, pedagoga T. Peterle, quais os pontos positivos ou negativos que você observou durante o processo de implantação do projeto de Teatro Lido na escola? Você como pedagoga, como pessoa que esteve presente nas apresentações, o que você teria a dizer sobre isso?

Pedagoga: Então, Jackson, é (...), falar de pontos, falar assim que o projeto em si, a proposta de teatro lido na escola teve pontos negativos, eu acho que não seria real essa fala, né. Os pontos negativos acho que ficam mais por parte da escola, não do projeto em si. Porque a escola infelizmente não tem um espaço apropriado, não tem um teatro, nem um miniteatro, a acústica às vezes da escola não colabora, falta de recursos mesmo, né, para aprimorar mais a apresentação do teatro em si. Mas, o projeto é muito interessante e muito válido. Porque, tem vários aspectos positivos. Um aspecto positivo que a gente pode destacar é o fato de perceber, né, com o projeto o envolvimento dos alunos numa disciplina de língua inglesa, não diminuindo a sua importância, mas, nem sempre os alunos dão a ela uma...a relevância que ela realmente merece; porque é sim, uma disciplina importante como todas as outras. E o que a gente vê também, às vezes são muitos professores que não têm, né, é...ou um preparo, ou uma metodologia que envolva o aluno no processo de aprendizagem, né, para que ele tenha também assim, prazer no processo de aprendizagem, e que aquele conteúdo, aquela disciplina se torne significativa para ele. Então, o projeto conseguiu fazer isso. Os alunos tiveram assim, era visível nos alunos o interesse a motivação, né, é ... a alegria em participar daquela ação, daquele projeto. Mesmo a escola não tendo os recursos apropriados, os alunos, assim como você, a escola, foi dando um jeitinho, né improvisando aquilo que faltava e a qualidade ficasse garantida mesmo diante dessas limitações. Outro aspecto também positivo foi ver o avanço dos alunos no aprendizado da língua inglesa, também. Porque as vezes a gente não vê esse retorno do aluno. A gente só vê esse retorno do aluno a gente vai ver algum retorno se o aluno faz algum cursinho fora da escola pública, né, se ele tem um outro envolvimento com outra língua fora da escola. Mas, na escola é difícil a gente ver esse trabalho. É difícil a gente perceber o avanço do aluno a progressão do aluno com relação ao conteúdo da disciplina. Então, assim, a leitura não foi só a leitura do teatro na verdade eles estavam internalizando uma língua eles demonstravam um conhecimento mesmo daquilo que eles estavam lendo. Isso que eu acho importante, porque as vezes a gente faz um trabalho, mas não alcança o objetivo que é fazer com que o aluno, ele se aproprie de alguns, é, de algumas competências e habilidades que a língua oferece e faça uso delas. Então, nesse projeto, eles conseguiram fazer o uso que a língua tem a oferecer. Então, muito importante além da satisfação, assim de ver os meninos realizarem o teatro né, foi muito positivo.

Entrevistador: Ok. T., eu queria que você falasse um pouquinho do que você tem vivenciado, como pedagoga, quanto à formação de alguns professores de língua inglesa que você tem se deparado ao longo de sua vida.

Pedagoga: É difícil, assim, falar da formação, né, porque o processo de formação de professor, ele envolve muitas coisas. Mas, especificamente sobre o professor quando ele chega na escola para trabalhar na disciplina de língua inglesa, a gente em grande maioria, eu percebo uma deficiência do conhecimento da própria língua. Acho que esse é o primeiro aspecto. O professor, ele chega na escola sem o domínio do conteúdo. Às vezes ele não fala, ele mal lê, então isso faz com que ele se sinta inseguro. A gente vê nesse tempo todo que às vezes tem o debate da segunda graduação do professor que faz a dupla licenciatura, na verdade, nem é a segunda graduação, a dupla licenciatura, e esse professor que em maioria, pelo menos é o que eu observei até hoje, ele apresenta ainda maior dificuldade do que aquele que tem, né, uma formação única na língua. Mas também, isso sim, tem também as suas exceções. Eu já trabalhei com uma professora que tem dupla licenciatura e ela desenvolvia um excelente trabalho também (com) total domínio. Então, vai muito do envolvimento, da dedicação de cada professor ao seu trabalho. Porque tem que ter a preocupação com o aluno. Agora a SEDU, né, ela não consegue fazer esse peneiramento de, de quem sabe, e selecionar quem sabe, quem não sabe, não existe uma, nem sequer uma aula né. É um processo seletivo em que aqueles que têm a maior titulação entram.

Então, a gente tem sim essa dificuldade na escola, o que vem comprometendo o trabalho de língua inglesa dos alunos que chegam ao ensino médio sem ter os conhecimentos mínimos da proposta da língua.

Entrevistador: Você já se deparou com momentos, assim, em que faltaram professores de inglês na escola e outros professores, que não eram muito habilitados foram colocados para...

Pedagoga: Sim. É, na verdade, a gente, o que eu vivencio é que na falta do professor de língua inglesa, né, da habilitação específica, a gente tem professores que são formados é (...), às vezes em língua portuguesa, né, já vi até professor formado em direito pegando porque tinha cursinho. Já tem um tempinho. Mas, eu já vi isso também. Falta sim professor de língua inglesa, mas eu acho que hoje falta menos. Alguns anos atrás essa ausência de professor era maior. Hoje, ela vem diminuindo, mas o que a gente vê, é que a qualidade da formação desse professor não tem sido, assim, apropriada realmente para ele trabalhar. Não sei se “apropriada” é a palavra certa. Mas, ele não consegue desenvolver um bom trabalho com os alunos, ele na maioria das vezes ele não consegue envolver os alunos no gosto da leitura, né, de língua inglesa, ou na própria aprendizagem de uma segunda língua que é importante.

Entrevistador: Uma outra pergunta: você acha que o tempo de uma aula por semana, que é o que a maioria das turmas tem, né, aqui nessa escola a gente só tem o segundo ano que tem duas aulas por semana, né. Esse tempo permite ao professor conseguir, por exemplo, falar em inglês em sala de aula e conseguir que, assim, dar essa aula mais apropriada, no caso? O que você acha dessa questão do tempo? Você acha que ela limita? Uma hora de aula por semana...

Pedagoga: O tempo com certeza limita. Até a forma como o currículo é distribuído nas escolas ele limita. Esse ensino fragmentado, esse tempo de aula cronometrado. Na maioria das vezes a gente não consegue fazer um trabalho interdisciplinar. Porque talvez na interdisciplinaridade a gente conseguiria alguns avanços. Mas, na proposta curricular que a gente tem hoje, essa aula fragmentada, uma aula não é suficiente. A gente sabe, é fácil identificar isso quando a gente compara os cursinhos que são oferecidos particular, né. Além de ser mais vezes na semana, o tempo é maior, o aluno tem toda uma dedicação. Tem todo o recurso audiovisual que colabora também. Então, assim, infelizmente uma aula não é suficiente. Agora, dizer que uma aula também nega ao aluno esse direito. Eu acho que não. O que falta é um comprometimento maior do professor com o aluno nesse processo. Porque a gente percebe avanço, né? Tanto que o projeto a gente identifica claramente o quanto os alunos se sentiram, assim, pertencentes daquela língua, né, dessa disciplina. O quanto isso é significativo para eles. Então, dizer que isso não é suficiente, também não. Mas, que compromete, compromete.

Entrevistador: O que você acha da questão de número de aluno em sala de aula, atualmente?

Pedagoga: Hoje a gente, a proposta é quanto mais melhor. Mas, a gente sabe que não é verdade. O número de alunos interfere.

Entrevistador: Porque em média, são quantos? 38, 40?

Pedagoga: O proposto do ensino médio é que as turmas tenham de 40 a 45 alunos. A nossa escola ela tem essa média de 30, varia de 30, 35, vai até 38 alunos. Mas, ainda assim, para o ensino de línguas esse quantitativo de alunos é muito. É muito! Porque interfere. Você não consegue dar um atendimento individualizado. Você não consegue atender o aluno na sua limitação. Porque uma outra língua não é algo tão simples de ser aprendido. A gente passa anos e não consegue né, aprender toda a gramática da nossa própria língua. Imagina de uma outra língua.

Entrevistador: E você acha que o TL, ele vem, assim, a diminuir essa lacuna? Como é que eu diria, a mitigar essa questão, por conta de ele ter vários personagens, e o aluno vai estar ali focado, ali na leitura, é (...) e vai dar oportunidade a todos de participarem?

Pedagoga: Eu acredito que sim. Com certeza. Porque quando você direciona o trabalho dessa forma, como foi o teatro, cada um tinha o seu papel, sua representação, ele...é, tem essa divisão, é (...) os alunos, eles têm, né, eles têm que ter um envolvimento maior naquela, naquele seu papel porque complementa o trabalho do outro, né, também. Então, ninguém pode. Como os alunos são muito competitivos, também. Então, eles não podem um atrapalhar o outro, saber menos que o outro.

Então, esse sentimento também de competitividade ajuda nesse processo. É benéfico. E o aluno literalmente é um protagonista, ali, no seu processo de aprendizagem. Né, ele, ele se sente...é levado a compreender como que se dá esse ensino da língua. Automaticamente, ele nas entrelinhas, ele vai internalizando aquela gramática e ao compartilhar com o outro, ao fazer os ensaios, eles vão vendo onde o outro errou e acabam fazendo certo na sua fala. Eu acho que isso é legal. Porque as limitações do outro passam a ser uma aprendizagem para você, e vice-versa. Então, com certeza é importante porque eles, no teatro eles são literalmente protagonistas, não só dessa apresentação, mas no caso do projeto eles são protagonistas deste processo de aprendizagem, né que o professor mediu muito bem.

Entrevistador: Ok. Vou fazer uma última pergunta. É, (...) você falou de gramática, de internalização da língua, e tudo, e, um dos objetivos também do teatro foi que a gente fosse além da linha, e focasse as entrelinhas, fazendo uma ponte com o social, ponte com a disputa pelo poder, ponte com a situação política que o Brasil está vivendo. É, então, eu queria que você falasse um pouco do que você ouviu. Porque antes da apresentação de cada peça foi lido um texto escrito pelos alunos. Foi selecionado o melhor texto que eles produziram. E o que que você percebeu, assim, dessa ponte? Porque um dos teatros fazia uma ponte entre o lobo mau (como aquele que quer enganar, que tem uma lábia), e os porquinhos como aqueles sendo enganados. E o outro, que é o Teatro das Princesas (*“And So They Did”*), fala sobre a questão de estereótipos e de cada pessoa já nascer com um papel para cumprir. Esperava-se que todas as princesas se casassem e na hora de escolher um príncipe, tinha que ser de um determinado jeito, que se fosse baixinho não servia. Então, essas questões, assim, que a gente procurou fazer pontes com a situação social que eles vivem.

Pedagoga: Sob esse aspecto, assim. Com certeza o projeto ele vai muito, foi realmente para além desse processo de aprendizagem só da língua. Porque ele conseguiu fazer aquilo que é proposto mesmo na LDB. Que é fazer com que o aluno se torne crítico, né, um leitor crítico que ele consiga representar, né, ou se vê representado numa ação que o leve à reflexão. O teatro permitiu que o aluno refletisse, não só sobre a língua, sobre o processo de aprendizagem daquela língua, mas também de pontos que são reais, que eles vivem no dia-a-dia, e foram capazes de apresentar né, essa, acho que não foi uma resenha crítica, acho que foi mais uma produção de texto. E que eles muito bem conseguiram externar algo que está implícito no teatro. E conseguiram fazer com que os ouvintes, os expectadores também percebessem isso. Com certeza é muito legal porque na escola a gente tem que trazer realmente esse trabalho para além do conteúdo em si. A gente tem outros objetivos que é formar esse aluno crítico que ele possa atuar como cidadão, que ele tenha oportunidade de se inserir no mundo de trabalho, ou caminhar né, rumo ao ensino superior, a uma vida acadêmica. E, esse projeto, ele com certeza colabora positivamente para essa proposta.

Entrevistador: Ok. Muito obrigado.

APÊNDICE C: Roda de conversa feita com os participantes

Professor: Que pontos positivos a gente poderia apontar da realização do nosso projeto de teatro no ano passado. Alguém gostaria de falar, dar algum depoimento? Ok. F. L. Fala mais ou menos a peça que você fez, qual foi o personagem que você desempenhou, que que você achou de positivo?

F. L.: Bom, eu fui um dos narradores na peça dos “Três porquinhos” (“*The True Story of The Three Little Pigs*”). Foi interessante porque eu vi que toda a sala assim se juntou para realizar e tal. O pessoal foi...teve um, eles foram lendo, assim e aprenderam bastante até de inglês. Eu achei. Tipo, nas falas, né, o pessoal aprendeu o “*speaking*”, né, de inglês. Foi bem interessante, sim. E a organização também. Teve gente que se empenhou também em fazer o cenário legal. Foi interessante a apresentação e tal. Até as redações que teve. Eu achei interessante.

Professor: Mais alguém? Uma outra fala? De uma outra coisa que de repente ele não lembrou e vocês acham interessante? (...) C., qual foi o personagem que você desempenhou?

C. S.: Eu desempenhei o Lobo. Eu achei muito interessante porque eu aprendi a ler e a interpretar melhor a minha fala. E achei muito interessante a iniciativa do professor Jackson de fazer esse teatro que foi uma coisa nova. E, eu gostei muito.

Professor: Vocês acham que o teatro em si, ele criou uma nova motivação para aprender o inglês. Alguém gostaria de falar sobre a questão de estar mais motivado em sala de aula?

K. M.: É, eu acho que foi uma ideia inovadora porque assim nós pudemos nos soltar mais e aprender mais. Isto porque você tem a oportunidade de ler, falar e atuar. E quando você aprende o inglês meio metódico na sala apenas em livros ou o professor explicando acaba não tendo muita atenção nesse fato de estar atuando as pessoas acabam se soltando mais e querendo participar e assim desenvolvem melhor no inglês.

Professor: Isso, seu nome?

K. M.: K.

Professor: E você fez que papel, K.?

K. M.: Eu fui o narrador 4.

Professor: Na peça dos “*Three Little Pigs*”. Hu-hum. Bom, agora vamos falar sobre um outro assunto. É (...) a questão do teatro lido e do aprendizado da leitura. Vocês acham que a leitura de vocês no inglês hoje é diferente da leitura que vocês tinham um ano atrás? Vamos deixar uma menina falar. Que aspectos vocês acham que mudou?

B. N.: Pra mim, eu acho que mudou muito a fluência porque muitas pessoas falam tudo embolado, ou falam rápido. É para poder entender o que está escrito porque não sabem pronunciar e ajuda até na escrita, o jeito que você fala na escrita ajuda muito.

Professor: F., quanto ao aprendizado do inglês, como que você acha que o teatro te ajudou no seu aprendizado do inglês?

F. L.: Bem, é ... a gente, eu, particularmente aprendi bastante no modo de falar mesmo. Porque você vê uma palavra em inglês e a gente aprendendo em português as palavras é, têm sons diferentes assim, não dá para assemelhar. Então, com o professor explicando para a gente como se fala a palavra do jeito certo, a gente acaba assimilando e tal a informação, e para os próximos casos a gente faz a mesma coisa, a gente consegue é, já automatizar isso, esse aprendizado do inglês. É bom. Porque eu vejo uma palavra assim que eu não consigo entender e daí pergunto para alguém que saiba, já ajuda.

Professor: Em que você acha que a repetição das leituras sendo feitas continuamente, você ler o mesmo texto repetidamente, em que você acha que isso ajudou, no caso?

F. L.: Bom, primeiro ele (o TL) ajuda a você nos sons mesmos de cada letra né porque é meio complicado. Repetidamente também você vai aprendendo é, as funções das palavras e você até entende a sua parte sem você precisar de uma tradução mesmo. Você consegue conectar palavras que você entende e com perguntas né, perguntando o que é tal palavra você acaba entendendo o que você está falando na peça. Isso eu achei realmente bem interessante e fundamental para a aprendizagem, você conseguir fazer a tradução da parte que você está falando.

Professor: Isso, mas o fato de você repetir a leitura em voz alta na sala e o professor estar sempre corrigindo, isso ajudou na sua fluência, na sua produção oral?

F. L.: Ajudou bastante! Ajudou bastante! Porque...

Professor: Então, não é só a questão do entendimento, mas também a questão de você pronunciar, você ligar o som de uma palavra com a outra.

F. L.: Isso! Porque tem palavras que eles terminam com certas letras que fazem ligação com outras. Então, você aprende a falar de uma maneira mais normal, não é? A pronúncia correta.

Professor: Valeu! K., diga aqui para a gente, você fazendo uma comparação assim, do seu inglês antes do projeto e após o projeto, você sentiu alguma diferença?

K. M.: A diferença foi durante a semana e durante o tempo de estudo, né. Porque depois quando você para de praticar acaba não acontecendo muita coisa. Mas, esse tempo de ir repetindo as falas e tendo a oportunidade de ler e interpretar e o professor sempre pedindo para repetir e falando quando estava errado ou não. Nesse período melhorou bastante e foi uma experiência fantástica. Deveria ter mais assim, porque desse modelo nós podemos se envolver mais nas aulas do que a aula prática em si na sala de aula.

Professor: Isso, C., venha cá. Vou fazer uma pergunta para ele, e depois eu vou fazer a mesma pergunta para você. Você acha que o fato de você ter que interpretar o que está escrito na frente de uma plateia, você tendo que fazer o gesto, você acha que isso aí também ajuda no entendimento do inglês? O que você pensa sobre isso? Você fez o papel do...

F. A.: Do Porco.

Professor: Do Porquinho, né? E aí? Na hora de você representar lá na frente, isso (TL) ajuda no entendimento da emoção que você tem que transmitir? E ajuda no entendimento do inglês, no caso?

F. A.: Ajuda. Porque para a gente interpretar um papel, a gente tem que entender a história do que a gente vai interpretar. Então, a gente tem que...

Professor: Acaba entendendo melhor.

F. A.: Acaba entendendo melhor, e (...).

E. S.: Até mesmo porque o inglês no Brasil não é uma língua tão comum. Então, fazendo os gestos ajuda (os outros) a entenderem mais a peça.

Professor: Ok. Ok. O gesto na hora certa, né? Você interpretando na hora certa. Muito bem! Gente, algum outro aspecto aí que vocês acham legal (é) comentar?

K. M.: Você não ia perguntar para o C. também, professor?

Professor: Oi?

K. M.: Você não ia perguntar para o C. também?

Professor: Ah, é! C., você que interpretou o Lobo (o personagem principal da peça); você acha que o fato de você ter que mostrar a xícara numa determinada hora, abrir a porta numa determinada hora, e ter essa conexão com o texto,

você acha que isso aí ajudou (a você) no entendimento do inglês? Você ter que expressar a emoção correta que a palavra lá do texto está falando?

C. S.: De uma certa forma, sim. Porque eu tive que interagir com as coisas, né? Com o que me foi dado para apresentar à plateia. E de uma certa forma ajudou, pois eu já sabia o que eram as coisas, né? Que o meu professor tinha me explicado, e (...), é isso aí.

Professor: E na questão de você ter que interagir com os seus colegas? O que você tem a dizer sobre isso? Cada colega tem a sua fala e cada um vai contribuir com o outro. O que você teria a dizer sobre isso?

C. S.: É. O teatro é composto de isso aí, né? Cada um tem sua parte e juntos a gente conseguiu demonstrar um bom trabalho.

Professor: E, todos têm que entender as suas partes, né? E fazer o que tem que ser feito. Ok!

C. G.: Bom, a prática leva à perfeição; então, a gente praticando aqui em sala, a gente aprendeu o significado de cada coisa; o que o teatro estava querendo apresentar. Foi uma experiência legal, divertida.

Professor: E assim, que benefício você acha que você tirou para você no seu aprendizado do inglês?

C. G.: Bom, a gente pôde ver, o professor ensinando a gente a pronuncia, ensinando o significado das coisas. A gente tirou bastante de tudo isso.

Professor: Agora é a última pergunta, gente, para terminar. Eu queria assim, eu pedi a vocês para escreverem um texto crítico, (né?), sobre o papel do lobo, o que esse lobo representa, o que que os porquinhos representam, né? Então, a Larissa escreveu um texto maravilhoso comparando o lobo com o político que tem uma lábia toda (né?), para enganar a população. Ele é corrupto e aí ele consegue convencer as pessoas. Que que vocês acham assim, dessa parte? Qual a importância de a gente ter feito uma leitura e ler além do que o texto tem fazendo uma comparação com a nossa vida prática, o nosso social, a nossa experiência social? L., o que você teria a dizer?

L. C.: Eu teria a dizer que o teatro, (foi como) a gente usou como exemplo que eu fiz, o político usando a gente, sempre fazendo, sempre fazendo leis para (muito barulho na sala), roubando, e foi isso que o lobo fez. Só que de uma forma diferente. E eu pude usar a política para que em cima disso apropriar o que apresentaram no teatro.

Professor: O que você acha assim do papel dos porquinhos? Que lição que os porquinhos nos ensinam?

L. C.: Ele ensina que, como os porquinhos foram nós, o povo, são aquelas pessoas atingidas, as pessoas que sofrem as consequências que o governo requer sobre nós, sobre as nossas vidas.

Professor: Então, ensinam (os porquinhos) a serem mais, nos ensinam a ser mais o quê?

L. C.: Então, nos ensinam a ser mais espertos.

K. M.: Foi importante o professor ressaltar isso porque quando ele trouxe essa ideia do teatro, veio na cabeça de muita gente que era só um teatro. Depois que ele mostrou essa comparação que nós viemos a ver que tem muito, muito com a nossa realidade. Porque às vezes a gente acha que é apenas um teatro e quando você para pra poder analisar, é o que nós vivemos no dia-a-dia apenas “fantasiado” para as pessoas poderem entender. Porque, no dia-a-dia muitas vezes passa despercebido, mas quando você faz essa comparação as pessoas passam a prestar mais atenção no que acontece. E foi legal o professor trazer isso para nós, para a gente mesmo poder acordar para a realidade e enxergar as coisas que acontecem ao nosso redor.

Professor: Muito bem! É, pessoal, o que vocês acham do ensino que foi feito com vocês do início, dos estudos de inglês de vocês na escola pública desde a 5ª série até o ensino médio? Porque a leitura que vocês chegaram aqui no

ensino médio foi uma leitura assim...fraca. Uma leitura não conectada. Vocês não conectavam as palavras na hora de falar, na hora de ler. Uma leitura que vocês não conseguiam tirar o significado das palavras e entender o texto. O que que vocês acham que foi feito ao longo do tempo, ou que não foi feito ao longo do tempo que prejudicou o aprendizado de vocês. Por que que vocês estão chegando no ensino médio e não estão tendo uma leitura apropriada de um texto, não estão conseguindo fazer uma leitura apropriada de um texto.

F. L. Bem, para ser sincero, eu acho que eu não tive aulas de inglês até chegar nessa escola. Porque eu estudei em uma outra escola, que eu não vou falar qual é, mas teve um professor que ele aparecia em uma semana e depois ele faltava todo o resto. Então, até lá, com esse professor, eu nunca aprendi nada. Eu tive que aprender com jogos ou tradução de alguma coisa. Então, só vindo pro Maracanã que eu comecei a ter aula com você, professor.

Professor: E, no caso era uma aula por semana?

F. L. Era uma aula por semana também. Então, era mais complicado.

Professor: Você acha que essa quantidade também prejudica, né?

F. L. Uma aula por semana não dá para explorar muita coisa, né. Você vai aprender quase nada do básico talvez.

Professor: Mais alguém?

K. M.: Eu acho que (Na minha opinião), nós chegamos com esse déficit no ensino médio, porque de 5ª a 8ª série só é passado para a gente verbo. Esse tempo todo. Eu fiz curso de inglês eu acho que eu fiquei um ano só com verbo. Para quê que eu vou ficar de 5ª a 8ª série repetindo sempre a mesma coisa, mudando de professor em professor, sempre explicando a mesma coisa. E outra, se o inglês está sendo uma língua falada mundialmente, requisitado em empresas, em tudo o que você vai fazer você precisa do inglês, por que nós só temos uma aula? Por que não igualar a mesma quantidade de aulas com português e matemática? Se é algo pedido no mundo todo, por quê estamos nesse retrocesso de aprendizagem?

Professor: Bom questionamento. C., tem mais alguma coisa para falar sobre sua experiência de inglês, assim, desde a 5ª série até hoje?

C. G.: Bom, o inglês no ensino público (ele) não vem sendo bem (afiorado), bem ensinado. Assim, é (...).

Professor: Você sente que de um tempo pra cá tá melhorando um pouco? Com melhores professores?

C. G.: Tem melhorado. Os professores têm se qualificado melhor. Têm buscado formas de ensino pro aluno. Pro aluno (é) aprender mais rápido, aprender com mais facilidade.

Professor: E o que você acha do papel do IDIOMAS hoje? Você frequenta? Você já frequentou?

C. G.: Eu já fiz um curso básico de inglês.

Professor: Mas, era no IDIOMAS?

C. G.: Não. Eu fiz (é) em uma escola particular. E, assim (...).

Professor: Mas, e aí? O que você achou da experiência lá?

C. G.: Muito bom! Você aprende muita coisa. Ajuda. Na escola como você só tem só uma aula é como tivesse assim alguma coisa te reforçando.

Professor: Qual foi a diferença que você viu nas suas aulas que você tinha aqui desde a 5ª série com as aulas que você tinha lá no curso?

C. G.: De lá? Aqui é muito rápido. Aqui são passadas poucas coisas. Lá eles têm, tem um período, mais tempo pra passar pra você. Têm mais material para te dar. Têm como te dar pastas com listas e tudo o que você precisar.

Professor: Ok. A colega aqui. Fala um pouquinho sobre a sua experiência no IDIOMAS. Você acha que é positiva, ou não?

B. N.: Ah, no IDIOMAS os professores são muito esforçados. Eles pegam muito no pé dos alunos para poderem aprender. E às vezes é difícil. O inglês

é difícil. Mas, com o esforço, você consegue aprender. E (com) se você estudar todo o dia, diariamente, você vai se acostumando com a língua. E também tem prova oral lá que também ajuda muito, prova escrita, e (...). Ah, eu acho os professores ótimos, do IDIOMAS. Porque eles pegam muito no nosso pé. Muita crítica. E se você não, tipo, ah, se você falar que não entendeu, eles falam tudo em inglês. Tudo em inglês. Não pode falar em português. E (...) É. Eu também faço curso no Pozzatto (também). Além do IDIOMAS. Lá no Pozzatto o ensino é menos aluno. Porque lá no IDIOMAS é mais alunos. Tem algumas turmas que são mais cheias que as outras e tem uns que não tem muito interesse.

Professor: Pozzatto é uma escola particular de inglês? Tipo um instituto de línguas?

B. N.: É curso. Mas, é três anos também. Igual no IDIOMAS. Eu comecei com o nível *beginner* no IDIOMAS. Aí, eu, tipo assim, a média lá é 75 pontos de 100. Acho que é 35 a prova oral e 35 a prova escrita. E eu gosto muito do ensino do IDIOMAS.

Professor: O que você acha que está faltando na escola pública para se tornar assim tão boa quanto o IDIOMAS, ou, no ensino?

B. N.: Ah, está faltando (...) sair do verbo *to be*, né?. Porque tem muitas outras coisas. Tem o *Present Continuous*. Tem um monte de verbos no inglês que a gente tem que aprender ainda. Porque se a gente ficar só no verbo *to be* a gente não vai pra frente. E os verbos no IDIOMAS, no IDIOMAS inglês é bem mais difícil. Não tão difícil quanto aprender a linguagem brasileira. Mas, é difícil.

Professor: Ok. Obrigado.

E. S.: Bom, a educação em si no Brasil é ruim quando comparada com outros países. Para o governo o que é importante é só o português e a matemática. Sendo que o inglês também é importante. Então, eu acho que a carga horária para os alunos deveria ser um pouquinho maior para ajudar no aprendizado.

Professor: Valeu.

A. R.: Calma aí. Deixa eu pensar o que vou falar primeiro, professor.

Professor: Sobre o ensino nas escolas...

A. R.: Eu fui estudante de escola particular da 1ª série até o 1º ano do ensino médio. E, o nível do inglês, mesmo sendo de escola particular, que tem o ensino de qualidade, o inglês nunca foi levado a sério. Eu acho que deveria veicular com os alunos a importância do inglês que vai ser pedido nas empresas. Eu acho que o inglês deveria ser mais levado a sério nas escolas, tanto nas escolas particulares quanto nas públicas. E, a única diferença que existe é quem faz curso e quem não faz curso. Porque o inglês só é levado a sério para quem faz curso.

Professor: Está Ok.

APÊNDICE D – Rubrica criada para avaliação das apresentações

Tabela 1: Rubrica para Avaliação das Apresentações.

NOTAS:	09 – 10	08 - 07	06 - 05
CRITÉRIOS:	Atuação foi muito convincente e a leitura das falas foi muito clara e fluente.	A leitura das cenas é clara e bem composta. Mas, algumas palavras não foram possíveis de serem entendidas.	Leitura dos scripts muito interrompida por risos e/ou pouco ensaiada.
	O grupo foi além do que era proposto, o texto introdutório foi bem reescrito contribuindo com a apresentação.	O grupo fez apenas o que era esperado. Texto introdutório ainda com alguns poucos erros, mas contribuindo com a apresentação.	O grupo cumpriu em parte o que havia sido proposto. Texto introdutório não seguiu os direcionamentos de reescrita propostos pelo professor.
	O grupo usou de muita criatividade para a confecção das roupas ou acessórios.	O grupo usou de certa criatividade para a confecção das roupas ou acessórios.	O grupo não usou de criatividade para a confecção das roupas ou acessórios.
	Adereços, cenário e adequação da música valorizaram de forma brilhante o script e fizeram um casamento perfeito com a interpretação.	Adereços, cenário e adequação da música valorizaram o script e facilitaram a interpretação.	Adereços, cenário e música não valorizaram o script e não favoreceram a interpretação, ou foram inapropriados para a apresentação.

Fonte: Reder (2017).

APÊNDICE E – Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos



SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO
 ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
 “XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX”
 Rua Xxxx s/n Bairro Maracanã – Cariacica – ES – CEP: XXXXX-XXX
 CNPJ: XXXXXXXXXXXX / Tel.: (XX) XXXX-XXXX

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores **Jackson Gomes Reder e Luciano N. Vidon** do projeto de pesquisa intitulado “**A Leitura nas Aulas de Inglês: Problematizações por Meio do Teatro Lido**” a realizar as fotos e/ou vídeos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou vídeos (seus respectivos negativos ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Cariacica, __ de _____ de 20__.

 Pesquisador responsável pelo projeto

 Participante da pesquisa

APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
"XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX"
Rua Xxxx s/n Bairro Maracanã – Cariacica – ES – CEP: XXXXX-XXX
CNPJ: XXXXXXXXXXXX / Tel.: (XX) XXXX-XXXX

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito da pesquisa “**A Leitura nas Aulas de Inglês: Problematizações por Meio do Teatro Lido**” que o Professor Jackson Gomes Reder realiza como projeto de Mestrado em Linguística – da Universidade Federal do Espírito Santo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, com as quais o pesquisador se comprometeu. Em vista disso, autorizo a utilização dos dados por mim fornecidos para a citada pesquisa.

Cariacica, mês de ano.

Nome

Assinatura

APÊNDICE G – Termo de autorização para realização da pesquisa



SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO
 ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
 “XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX”
 Rua Xxxx s/n Bairro Maracanã – Cariacica – ES – CEP: XXXXX-XXX
 CNPJ: XXXXXXXXXXXX / Tel.: (XX) XXXX-XXXX

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu,, diretor pro tempore, RG N°, CPF N°, AUTORIZO Jackson Gomes Reder, RG: XXXXXX, CPF XXXXXXXXXXX-XX, professor efetivo desta escola, Número funcional XXX XXX, a realizar a pesquisa sobre “O Teatro Lido em Inglês” com os alunos do 2º ano do Ensino Médio do turno matutino, bem como realizar observações, entrevistas e aplicações de questionários do projeto de pesquisa: “A Leitura nas Aulas de Inglês: Problematizações por meio do Teatro Lido”, que tem por objetivo primário verificar as reações, vantagens, pertinência da estratégia do Teatro Lido para o ensino de Língua Estrangeira, ou Língua Adicional.

O pesquisador acima qualificado se compromete a:

1. Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
2. Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefício e o mínimo de riscos.
3. Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS N° 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Cariacica, 11 de março de 2015

Nome do diretor da escola

ANEXO A: Peças de Teatro Lido

And So They Did by V. McQuin

From [Newfangled Fairy Tales, Book #1](#)

A shortage of princes isn't enough to stop three resourceful princesses from finding three princes

Characters in Order of Appearance

Narrator

King

Servants (who speak in unison)

Midwife

Queen

Princess April

Princess May

Princess June

Tom Thumb

Handsome Man

Narrator: Once upon a time a queen had triplets.

King: Three! Three?

Narrator: the king shouted.

Servants: Three! Three?

Narrator: the servants cried.

Midwife: Three.

Narrator: the midwife said. And so there were.

King: Boys?

Narrator: inquired the king.

Servants: Boys?

Narrator: asked the servants.

Midwife: Girls.

Narrator: said the midwife. And so they were. The queen named them April, May, and June.

Narrator: As the years passed, the three little princesses grew into beautiful young women. One day the king said,

King: It is time for you to think of marrying.

Servants: And wedding gowns, and wedding feasts, and wedding balls.

Narrator: said the servants.

Queen: Not to mention princes.

Narrator: the queen said.

King: Yes, princes.

Narrator: said the king.

King: And there is the problem. You see, there is a slight shortage of princes this year.

Princesses: A shortage of princes?

Narrator: wailed the three princesses.

Servants: How dreadful!

Narrator: said the servants.

Queen: Most unfortunate.

Narrator: agreed the queen.

King: I'm afraid so.

Narrator: said the king.

King: There were some very fine princes, but it appears they've all been taken. One was swept up by a cleaning girl!

Princesses: A cleaning girl?

Narrator: exclaimed the princesses.

Servants: Impossible!

Narrator: cried the servants.

Queen: Of all the nerve.

Narrator: said the queen.

King: A cleaning girl,

Narrator: said the king,

King: named Cinder-something-or-other. Very nice and a hard worker, too. They said she only had rags to wear. Except for a pair of glass slippers. But she took the prince anyway.

Narrator: The king continued,

King: Another prince found some enchanted castle. Those are rather rare these days, but you do still find one every now and again. Seems everyone had been asleep for years, including the king's daughter, a real beauty. Without even knowing the girl the prince fell in love. Woke her with a kiss.

Princesses: A kiss! A kiss?

Narrator: gasped the three princesses.

Servants: My word!

Narrator: exclaimed the servants.

Queen: Of course.

Narrator: said the queen.

King: You know magic spells.

Narrator: the king said.

King: If you can't think of anything else to break them, a kiss will usually do the trick. Anyway, that prince was married before everyone could finish yawning. Another prince fell helplessly in love with a dead girl.

Narrator: the king went on.

Princesses: With a *dead* girl?

Narrator: shouted the three princesses.

Servants: How frightful!

Narrator: said the servants.

Queen: Good heavens!

Narrator: cried the queen.

King: She wasn't really dead.

Narrator: the king said.

King: Another magic spell, you see. Her stepmother was a real witch. She couldn't stand the poor girl and put a curse on her. Everyone thought she was dead. She was so beautiful they kept her in a glass coffin. Good thing, too. The prince wandered by and fell in love. A kiss did the trick again. One more prince taken. Lovely for them, but you see it creates a problem for us.

Princesses: It's a problem, all right.

Narrator: said the princesses.

Servants: And what a problem it is.

Narrator: said the servants.

Queen: Most perplexing.

Narrator: the queen agreed. Princess April stood up.

April: I will go and find a prince myself!

Narrator: she said.

King: Find a prince yourself?

Narrator: cried the king.

Servants: Unheard of!

Narrator: scolded the servants.

Queen: Quite improper.

Narrator: the queen agreed.

April: I'm sure I can!

Narrator: said April.

April: If a cleaning girl can find a prince, how hard can it be?

King: Well...

Narrator: said the king,

King: I've heard a prince or two might be left in the northern countries. You could try there, I suppose.

April: I will leave at once.

Narrator: said April. And so she did.

King: What of you, May?

Narrator: asked the king.

King: Will you seek out your prince, too?

May: I hope you and mother won't mind terribly, but I'd really rather not find a prince at all.

Narrator: Princess May said.

King: Not at all?

Narrator: shouted the king.

Servants: Unthinkable!

Narrator: said the servants.

Queen: Have you lost your mind?

Narrator: asked the queen.

May: Not at all.

Narrator: said Princess May.

May: I've never much liked being a princess. I'd prefer to be an ordinary sort of person and work in the gardens.

King: Well... I suppose two princesses are enough for any castle.

Narrator: said the king.

Servants: Indeed!

Narrator: said the servants.

Queen: Of course.

Narrator: said the queen.

May: And there's a nice young man who works in the garden.

Narrator: said Princess May,

May: I believe he would marry me if you said he could.

Narrator: And so they did.

King: Well, then, June, what of you?

Narrator: asked the king.

June: Oh, I think I'll put an ad in the paper.

Narrator: said Princess June.

King, Queen, Servants: An ad! In the paper?

Narrator: cried the king, the queen, and the servants all at once.

June: I'm quite happy being a princess,

Narrator: said Princess June,

June: but I don't want the hassle of searching for a prince. Therefore, I shall put an ad in the *Castle Times*. The ad will read: "Wanted: A prince to marry. Preferably handsome and rich. Must be wise and kind. Apply in person to Princess June."

King: Well...

Narrator: said the king,

King: It's worth a try.

Servants: Perhaps.

Narrator: said the servants.

Queen: I'm sure it's not wise.

Narrator: said the queen.

June: Sooner or later, a nice prince will answer my ad.

Narrator: said Princess June.

June: Until then, I'm quite content to wait.

King: Very well,

Narrator: said the king,

King: write your ad.

Narrator: And so she did. It was not long before Princess April returned to the castle with a charming prince.

King: Now, then, April, tell us how you found this fellow.

Narrator: said the king.

April: It wasn't easy, Father.

Narrator: Princess April answered.

April: I traveled north until I reached a castle. A queen and her son lived in it, but they wouldn't even talk about marriage. "Spend the night and we'll talk in the morning," the queen said. The room was nice enough, but oh, the bed! I needed a ladder to climb into it. And was it ever lumpy! I couldn't sleep a bit. I figured that since I was awake, and the prince didn't seem very eager to marry me, I might as well move on. So I did. Of course, it was terribly dark out. I could not see a thing. I ran right into the side of another castle. When I rang the bell, a horrid beast came to the door!

King: A beast! A horrid beast?

Narrator: cried the king.

Servants: Shocking.

Narrator: said the servants.

Queen: Extraordinary.

Narrator: said the queen.

April: It was dreadful.

Narrator: said Princess April.

April: You can be sure I didn't stick around to find a prince there! I ran away as quickly as I could in the dark. Suddenly I splashed right into a smelly pond. A poor frog talked to me. Or at least he tried. He had a raspy voice-hard to understand. I was tired, frightened, and soaked-I didn't have time to listen to a croaky old frog.

King: That may have been a good time to try a kiss.

Narrator: said the king.

Servants: Ah... yes, indeed.

Narrator: said the servants.

Queen: Quite so.

Narrator: said the queen.

April: A kiss! Hmmm...

Narrator: said Princess April,

April: I never thought to kiss a *frog!*

Queen: Not to worry, my dear. You've a prince now.

Narrator: comforted the queen.

Queen: Do tell us how you got him.

April: Oh yes. In the morning, I wandered farther north. The snow was very deep. I was freezing, not to mention tired and hungry. I had almost decided to go home and let my prince find me. Then I saw him! He was so tall, so handsome, and so marvelous that I almost didn't know he was made of ice!

King: Of ice! He was made of ice?

Narrator: exclaimed the king.

Servants: Remarkable.

Narrator: the servants said.

Queen: Chilling!

Narrator: said the queen.

April: Indeed!

Narrator: agreed Princess April, and her prince nodded and shivered.

April: He was enchanted, of course. By a wicked stepmother. You know how it is.

King: And you thawed him out?

Narrator: asked the king.

April: A kiss did the trick, just as you said.

Narrator: Princess April answered.

April: As soon as he stopped dripping, we hurried here to be married.

Queen: Everything is almost ready for the wedding.

Narrator: the queen said.

Queen: While you were away, we worked day and night to prepare your wedding feast, ball, and gowns.

April: Gowns?

Narrator: asked Princess April.

King: May has arranged to marry a young man who works in the gardens.

Narrator: the king said.

April: In the gardens! May is marrying a gardener?

Narrator: cried Princess April.

Servants: It's true.

Narrator: said the servants.

Queen: And why not?

Narrator: said the queen.

King: Of course,

Narrator: said the king,

King: he isn't just a gardener. He's a prince as well. Wicked stepfather, curses, and all that. A kiss did the trick once more. We can have a triple wedding as soon as a suitable prince answers June's ad.

April: Ad! June has placed an ad for a prince?

Narrator: Princess April cried.

Servants: Most upsetting.

Narrator: said the servants.

Queen: Quite distressing.

Narrator: agreed the queen.

King: We've already been through this.

Narrator: said the king. Just then, the bell rang. The servants shouted,

Servants: A prince!

King: Lower the drawbridge!

Narrator: the king called.

Narrator: Princess June opened the door. She saw no one. Just as she turned to go back inside, she heard a very small laugh.

June: Hello?

Narrator: the princess said, looking all around her.

Tom Thumb: Ha! Tricked you, didn't I?

Narrator: A very small man popped out of a crack between the paving stones. He was riding a mouse.

June: Oh!

Narrator: cried Princess June, backing away.

Tom Thumb: Tom Thumb at your service.

Narrator: the little man said.

Tom Thumb: I'm here about the ad. May I speak to Princess June, please?

June: Why... I am Princess June, but I'm afraid you are not quite what I was hoping for. You're much too small, and... I... well, I'm afraid of mice. I'm sorry, but you just won't do.

Tom Thumb: Oh well, it was worth a try. I guess I'll be off. Good day!

Narrator: Tom Thumb hopped into his saddle and spurred the mouse away.

King: Well?

Narrator: the king asked when she came inside. Princess June shook her head.

June: It was a very odd little man, only as big as your thumb, His horse was a mouse! I doubt he's really a prince. Oh, there's the bell again. Perhaps this will be my prince.

Narrator: The drawbridge was lowered again. Princess June opened the door-and slammed it shut.

King: Well?

Narrator: said the king.

Servants: So?

Narrator: said the servants.

Queen: A kiss wouldn't help?

Narrator: asked the queen.

June: Absolutely not!

Narrator: said June.

June: The ad must have gotten into the *Jungle Times* by mistake. It was a lion.

King: A lion!

Narrator: shouted the king.

Servants: Beastly!

Narrator: said the servants.

Queen: I knew that ad was a mistake.

Narrator: said the queen.

June: Perhaps you're right.

Narrator: said Princess June, peeking out the door.

June: But the lion's gone now. And look, someone else is coming.

King: A man, I hope!

Narrator: said the king.

Servants: A tall and handsome man.

Narrator: said the servants.

Queen: Please!

Narrator: prayed the queen.

Narrator: Princess June opened the door. The man was indeed tall and handsome. But he was not a prince.

Handsome Man: I understand you are looking for a new gardener.

Narrator: he said.

June: Actually,

Narrator: said Princess June,

June: I'm looking for a prince to marry me.

Narrator: The man was not a prince, but he was charming, kind, and wise.

Handsome Man: Well, now, you are a very beautiful princess.

Narrator: he said.

Handsome Man: I would be delighted to marry you. Although I am not a prince now, I would be if I married a princess. Marry me and you shall have your prince.

Narrator: From behind the door, the king, queen, servants, and other princesses said,

King, Queen, Servants, April, May: Take him!

Narrator: And so she did.

Narrator: The next day, the castle was full of flowers and wedding guests. The three princesses were full of happiness; the king and queen were full of pride; the servants were full of relief. It was a marvelous wedding. The three princesses were stunning in their wedding gowns of silk, lace, beads, and jewels. The three princes were dashing in their wedding suits. The feast was delicious. No one went hungry in all the land that day. The dance could not have been better, even though someone dropped a glass slipper. It was a glorious day. As the newlyweds kissed, everyone was certain the three princesses and their princes would live happily ever after. And so they did.

© 1997 by V. McQuin. Adapted from the story "And So They Did" in [Newfangled Fairy Tales, Book #1](#), published by Meadowbrook Press. This Classroom Theater version of "And So They Did" is © 2000 by Meadowbrook Press.

Permission is given for individual school classes to perform this play and to make as many copies of the play as are needed for the students' use. All other reproduction and performance is prohibited under penalty of law.

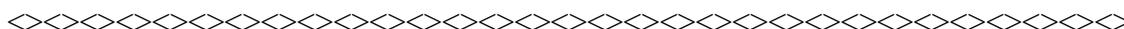
The True Story of the Three Little Pigs

(Versão utilizada nesse estudo)

Disponível em: <<http://www.timelessteacherstuff.com/readerstheater/TruePigs.html>> Acesso em: 04 mar. 2016.

CHARACTERS: (9)

Narrator 1	Narrator 2	Narrator 3	Narrator 4	Narrator 5	Narrator
6	Pig 2	Pig 3	Wolf		



WOLF: Everybody knows the story of the Three Little Pigs. Or at least they think they do. But I'll let you in on a little secret. Nobody knows the real story, because nobody has ever heard my side of the story. I'm the Wolf. Alexander T. Wolf. You can call me Al.

NARRATOR 1: No one knows just how this whole Big Bad Wolf thing got started, but it's all wrong.

NARRATOR 2: Maybe it's because wolves eat cute little animals like bunnies and sheep and pigs. That's just the way they are. If cheeseburgers were cute, folks would probably think people were Big and Bad, too.

NARRATOR 1: But the whole Big Bad thing is all wrong.

NARRATOR 2: The real story is about a sneeze and a cup of sugar.

NARRATOR 3: Way back in Once Upon a Time time, our friend, the wolf, was making a birthday cake for his dear granny.

NARRATOR 4: He had a terrible sneezing cold.

NARRATOR 5: He had ran out of sugar.

NARRATOR 6: So he walked down the street to ask his neighbor for a cup of sugar.

NARRATOR 1: Now this neighbor was a pig.

NARRATOR 2: And he wasn't too bright, either.

NARRATOR 3: He had built his whole house out of straw.

NARRATOR 4: Can you believe it? Who in his right mind would build a house of straw?

NARRATOR 5: So of course the minute the wolf knocked on the door, it fell right in and he didn't want to just walk into someone else's house.

NARRATOR 6: So he called.

WOLF: Little Pig, ... Little Pig, are you in?

NARRATOR 1: No answer.

NARRATOR 2: He was just about to go home without the cup of sugar for his dear old granny's birthday cake.

NARRATOR 3: That's when his nose started to itch.

NARRATOR 4: He felt a sneeze coming on.

NARRATORS 1-2-3-4-5-6 (TOGETHER): Well, he huffed. And he snuffed.

NARRATOR 1: And he sneezed a great sneeze.

NARRATOR 2: And you know what? That whole darn straw house fell down. And right in the middle of the pile of straw was the First Little Pig-dead as a doornail.

NARRATOR 3: He had been home the whole time.

NARRATOR 4: It seemed like a shame to leave a perfectly good ham dinner lying there in the straw. So the wolf ate it up.

NARRATOR 5: Think of it as a big cheeseburger just lying there.

NARRATOR 6: He was feeling a little better. But, he still didn't have his cup of sugar.

NARRATOR 1: So he went to the next neighbor's house.

NARRATOR 2: This neighbor was the First Little Pig's brother. He was a little smarter, but not much. He had built his house of sticks.

NARRATOR 3: He rang the bell on the stick house.

NARRATOR 4: Nobody answered.

NARRATOR 5: He called:

WOLF: Mr. Pig, ...Mr. Pig, are you in?

NARRATOR 6: He yelled back:

2ND PIG: Go away wolf. You can't come in. I'm shaving the hairs on my chinny chin chin.

NARRATOR 1: He had grabbed the doorknob when he felt another sneeze coming on.

NARRATORS 1-2-3-4-5-6: He huffed. And he snuffed.

NARRATOR 2: And he tried to cover his mouth, but he sneezed a great sneeze.

NARRATOR 3: And you're not going to believe it, but this guy's house fell down just like his brother's.

NARRATOR 4: When the dust cleared, there was the second Little Pig -- dead as a doornail.

WOLF: Wolf's honor!

NARRATOR 5: Now you know food will spoil if you leave it out in the open.

NARRATOR 6: So the wolf did the only thing there was to do. He had dinner again.

NARRATOR 1: Think of it as a second helping.

NARRATOR 2: He was getting awfully full. But his cold was feeling a little better.

NARRATOR 3: And he still didn't have that cup of sugar for his dear old granny's birthday cake.

NARRATOR 4: So the wolf went to the next house. This guy was the First and Second Little Pigs' brother.

NARRATOR 5: He must have been the brains of the family. He had built his house of bricks.

NARRATOR 6: The wolf knocked on the brick house. No answer.

WOLF: Mr. Pig, ... Mr. Pig, are you in?

NARRATOR 1: And do you know what that rude little porker answered?

3RD PIG: Get out of here, Wolf. Don't bother me again.

NARRATOR 2: Talk about impolite!

NARRATOR 3: He probably had a whole sackful of sugar.

NARRATOR 4: And he wouldn't give the wolf even one little cup for his dear, sweet old granny's birthday cake.

NARRATOR 5: What a pig!

NARRATOR 6: The wolf was just about to go home and maybe make a nice birthday card instead of a cake, when he felt his cold coming on.

NARRATORS 1-2-3-4-5-6: He huffed. And he snuffed. And he sneezed once again.

NARRATOR 1: Then the Third Little Pig yelled:

3RD PIG: And your old granny can sit on a pin!

NARRATOR 2: The wolf was usually a pretty calm fellow. But when he heard somebody talk about his dear, sweet old granny like that, he went a little crazy.

NARRATOR 3: When the cops drove up, of course he was trying to break down this Pig's door. And the whole time the wolf was huffing and puffing and sneezing and making a real scene.

NARRATOR 4: The rest, as they say, is history.

NARRATOR 5: The news reporters found out about the two pigs he had for dinner.

NARRATOR 6: They figured a sick guy going to borrow a cup of sugar didn't sound very exciting.

NARRATOR 3: So they jazzed up the story with all that "huff and puff" and "blow your house down" stuff.

NARRATOR 4: And they made him the Big Bad Wolf.

NARRATOR 5: That's it.

NARRATOR 6: The real sto

WOLF: I WAS FRAMED!

NARRATORS 1-2-3-4-5-6: But maybe you could loan him a cup of sugar.

JULIE: Better thanks – my head feels better – I’ll probably be going to school tomorrow.

ALAN: Well, that’s good. I’ve brought all your homework assignments. Let me go over them with you.

JULIE: I have all my books at home that I’ll need. I think the hardest for me will be Mrs. Rudy’s algebra assignment. You’re so good at algebra – would you mind going over that with me?

ALAN: Sure, no problem. Let me get my book.

NARRATOR: Julie and Alan soon were absorbed in the algebra assignment and time kept ticking away – and soon the sun began setting. Finally, Julie noticed that it was almost dusk.

JULIE: Oh, my gosh – look at the time—it’s starting to get dark! I’ve got to run!

ALAN: O.k. Julie – think you understand the algebra assignment now?

JULIE: Oh yes – thanks so much Alan – see you at school tomorrow – Bye!

NARRATOR: And Julie started off for home in a hurry. She glanced nervously at the sun as it grew ever lower in the sky.

JULIE: Oh for heaven’s sake – this is silly to take all this extra time getting home when I could cut across the field and be home in no time. Still – I promised Mom – but she wants me home before dark and if I go the long way round it will BE dark by the time I get home. I think Mom would be happier if I got home sooner – so the short-cut it is!

NARRATOR: Julie turned and headed out over the field. In just a short time she entered the small country cemetery and was about half way through when the rays of the setting sun glinted on something gold and shiny.

JULIE: Why, what's this? I'll just brush some of the dirt off. Oh look – it's a delicate gold ring. It has a sparkling blue stone in it. How beautiful! Someone must have dropped it on this fresh mound of dirt. Oh! This must be a new grave – oooh, that gives me the shivers.

NARRATOR: With that, Julie slipped the ring on her finger and was delighted to see it fit as if it were made for her. She arrived home just as the sun set.

MOTHER: Goodness Julie I'm glad you're home – I know going the long way to Alan's house seemed unnecessary – but I'm glad you did as I asked. Thank you dear.

JULIE: Uh, well, uh, sure – o.k. Mom. You know, I'm kind of tired – I think I'll read for a while and then go to bed.

MOTHER: Alright, dear. Sleep well.

NARRATOR: Feeling a little guilty for having been untruthful with her Mother – Julie went to her room. She studied the ring closely – washed it under running water – and was pleased to see it sparkle even more. She couldn't bear to take it off. Finally she got ready for bed and turned out the lights. She had been asleep for awhile when all of a sudden she came wide awake.

ALL: (whisper) Julie, I want my ring back.

JULIE: What was that? I thought I heard a sound.

NARRATOR: Julie strained her ears in the darkened room, but couldn't hear a thing.

JULIE: It must have been a dream – or the wind. Oh well, I'll go back to sleep.

ALL: (softly) Julie – I want my ring back.

JULIE: It sounded like someone said my name – must be my imagination.

ALL : (softly) Julie – I'm on the first step. I want my ring back.

JULIE: Who – who – who’s there? ALL: (little louder) Julie – I’m on the 2nd step. I want my ring back.

JULIE: Ooooooh. What – what ---what’s happening?

ALL: (normal voice) Julie – I’m on the landing. I want my ring back.

JULIE: O.k. o.k. – you can have your ring back – let me get it off – (grunts and groans) oohh – it’s stuck!

ALL: Julie, I’m coming down the hallway. I want my ring back.

JULIE: Oooh I can’t get it off – it won’t come off – please!!

ALL: Julie, I’m outside your door. I want my ring back.

JULIE: oohh – I’m trying but it won’t come off! I’m going to pull up the covers and hide.

ALL: Julie, I’m standing beside your bed. I want my ring back.

(pause)

ALL: Julieeee --- GOTCHA!!!!

ANEXO B: Diálogo entre Dory e Marlin

Diálogo entre os personagens Dory e Marlin do filme *Finding Nemo* (2003), da Pixar.
Disponível em: <<http://m.moviesoundclips.net/sound.php?id=67>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

DORY: Oh big fella! Whale! Maybe he only speaks whale. Moo... Weeee neeed... too fiiind hiiis soon.

MARLIN: What are you doing? Are you sure you speak whale?

DORY: Caaaan yooou giive uuus direeeectiooons?

MARLIN: Dory! Heaven knows what you're saying!
See, he's swimming away.

DORY: Cooome baaaaack!

MARLIN: He's not coming back. You offended him!

DORY: Maybe a different dialect.

MARLIN: Dory! This is not whale. You're speaking like, upset stomach.

DORY: Maybe I should try humpback.

MARLIN: No, don't try humpback. Alright, now you actually sound sick.

DORY: Maybe louder.

MARLIN: Don't do that!

DORY: Too much orca. Did it sound a little orca-ish to you?

ANEXO C – Textos de cunho crítico

Os textos de cunho crítico que vêm a seguir fazem parte do processo final de retextualização e se encontram na forma da última versão entregue pelas alunas após as sugestões dadas pelo professor com base na versão inicial. Estes textos foram lidos pelas alunas para a plateia visando despertar a consciência crítica dos ouvintes para as entrelinhas da peça que assistiriam. Os textos foram escritos a partir de diálogos e reflexões realizadas em sala de aula com os alunos sobre os significados implícitos nas peças, bem como de problematizações constituídas a partir das mesmas.

Texto Crítico de L. S. Costa – Turma 2º ano M3

Peça: *The True Story of the Three Little Pigs*

Esta história dos famosos “3 porquinhos”, no meu ponto de vista, seria o que realmente a nossa sociedade passa no dia-a-dia, tanto em relação aos nossos políticos, como em relação às crises que tanto nos afetam socialmente.

A figura do Lobo Mau, aponta para os políticos corruptos, aqueles que nos roubam, nos enganam, fazem promessas falsas e nunca as cumprem.

Os porquinhos somos nós, a sociedade que acaba sendo atingida, prejudicada e enganada. O que acontece na história é basicamente tudo o que vivenciamos, ou seja, os “sopros” do Lobo refletem os golpes com que somos atingidos diariamente. São como os altos impostos que pagamos para recebermos um serviço de má qualidade em troca, o prejuízo que a má utilização do dinheiro público traz para as nossas vidas.

Os membros da nossa sociedade, sim, precisam parar, pensar, e não acreditar em qualquer um político. Falar bem todos eles falam, mas cumprir nem todos cumprem. Então, devemos prestar muita atenção em quem elegemos, permanecendo atentos sempre, como fez o porquinho sábio.

Finalmente, concluímos que está na hora de abriremos os nossos olhos e pararmos de acreditar em qualquer um que faz muitas promessas que não vai cumprir.

Texto Crítico da Aluna B. V., aluna da Turma do 2º ano M1

Peça: *The True Story of the Three Little Pigs*

Do texto é possível fazer comparação entre os personagens e a nossa realidade: o Lobo Mau seria o político corrupto da nossa sociedade, pois está sempre encobrindo os seus crimes, querendo disfarçar sua culpa, e enganando as pessoas.

Os narradores seriam os advogados dos corruptos, que encobrem e fazem de tudo para tirar a culpa e acobertar os crimes dos seus clientes defendendo-os até o fim.

Já os porquinhos seríamos nós, os enganados, que votamos e depois nos arrependemos. Os ludibriados que sofrem as consequências. Os primeiros porquinhos acabam sofrendo as consequências por serem preguiçosos e não procurarem o melhor para eles, se contentando com pouco ou tomando decisões precipitadas. Porém, quando somos bem informados, temos força de vontade, e corremos atrás dos nossos objetivos, é possível termos uma vida melhor sem nos iludirmos com falsas promessas.

Os ensaios para a peça de teatro foram muito dinâmicos e uniram os alunos. O fato de ser em inglês, causou estranheza no começo, mas deu mais fluência aos alunos que participaram. Os ensaios foram muito construtivos e nos trouxeram maior conhecimento sobre palavras e pronúncias novas no nosso vocabulário.