



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS/INGLÊS**

BRUNA DA COSTA TARGINO

**LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA NARRATIVA DE
EXPERIÊNCIA A PARTIR DA LEITURA DO CONTO “*THE UGLY DUCKLING*”**

CARAÚBAS/RN

2021

BRUNA DA COSTA TARGINO

**LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA NARRATIVA DE
EXPERIÊNCIA A PARTIR DA LEITURA DO CONTO “*THE UGLY DUCKLING*”**

Monografia apresentada à Universidade
Federal Rural do Semi-Árido como
requisito para obtenção do título de
Licenciado em Letras-Inglês.

Orientador: Prof. Dr. Jeová Araújo Rosa
Filho

CARAÚBAS/RN

2021

©Todos os direitos estão reservados à Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996, e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tornar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata, exceto as pesquisas que estejam vinculadas ao processo de patenteamento. Esta investigação será base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) seja devidamente citado e mencionado os seus créditos bibliográficos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central Orlando Teixeira (BCOT)
Setor de Informação e Referência (SIR)

T185 Targino, Bruna.
I LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
UMA NARRATIVA DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA LEITURA DO
CONTO ?THE UGLY DUCKLING? / Bruna Targino. -2021.
101 f. : il.

Orientador: Jeová Rosa.
Monografia (graduação) - Universidade Federal Rural do Semi-
árido, Curso de Letras/Inglês, 2021.

1. Letramento Crítico. 2. Conto de fadas. 3. Projeto pedagógico. 4.
Bullying. I. Rosa, Jeová, orient. II. Título.

Bibliotecário-Documentalista
Nome do profissional, Bib. Me. (CRB-15/10.000)

BRUNA DA COSTA TARGINO

**LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA NARRATIVA DE
EXPERIÊNCIA A PARTIR DA LEITURA DO CONTO “*THE UGLY DUCKLING*”**

Monografia apresentada à Universidade
Federal Rural do Semi-Árido como
requisito para obtenção do título de
Licenciado em Letras-Inglês.

Defendida em: 01 / 06 / 2021.

BANCA EXAMINADORA

Jeová Araújo Rosa Filho

Prof. Dr. Jeová Araújo Rosa Filho
Presidente



Prof^a. Dra. Ligia De Souza Leite Moraes
Membro Examinador

Jose Roberto Alves Barbosa

Prof. Dr. Jose Roberto Alves Barbosa
Membro Examinador

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, – espero não soar demasiado pedante – mas sim, me parece justo deixar de antemão gravado aqui, este simples e genuíno agradecimento a mim mesma, por findar e tornar palpável este trabalho, por não me dar ouvidos nos momentos que pensei muito seriamente em desistir, por ter reinventado meios para continuar diante das mais adversas condições. Por ora não me parece muito, é o começo e ainda há muito a ser alcançado, ainda é quase nada. Mas como disse uma vez Fernando Pessoa: “[...] não posso querer ser nada. À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.”.

Mãe, Pai e João Paulo, minha família. A vocês, dedico com imenso amor e sinceridade esses agradecimentos. Obrigada pelo incentivo, pelas tardes quando já quase de saída para pegar o ônibus, tinha o cheiro, tinha o “pegue pra comprar a merenda” e não podia faltar, é claro, o “cuidado, qualquer coisa ligue”. O “te amo” falado, sempre era meu, pois como costume dizer, eu sou a menos esquisita de vocês (risos). Mas mesmo não sendo proferidas as palavras, a forma mais nítida do amor, foi a que vocês me mostraram e me fizeram sentir. Enfim, obrigada por permitir que eu seja parte de vocês e, por vocês serem a melhor parte de mim.

Dayane, com essa, já são duas menções a você em meus agradecimentos de trabalhos de conclusão de curso. Espero que haja uma terceira, uma quarta, quinta... Espero poder te agradecer muitas e muitas vezes por ser você a pessoa que mais acredita no meu potencial, por ser a pessoa que me ajuda com gráficos (risos), por ser a primeira pessoa que faço questão de compartilhar minhas conquistas. Obrigada por todo amor e dedicação. “igual puede contar conmigo” (Mário Benedetti).

Bruna Beatriz, Larissa Batista, Leticia Forte, Leticia Sales, Nayra Regilca, Victoria Silva e Vitória Albuquerque, ou se preferirem (Varoa, aLarissa, Forte, Sales, Tonha e Mudinha). Meu grupo, minhas colegas de curso/faculdade e amigas para toda vida. Chegamos no quinto período ainda “unidas desse jeito”, agora, no décimo – uma para cada lado, em outros cursos –, mas ainda “unidas desse jeito”. Agradeço infinitamente por todo suporte, por terem sido o Dorflex na hora da dor de cabeça, por serem a anotação da aula perdida, o conforto nos dias mais exaustivos e

sobretudo, pelo riso de todos os momentos, inclusive, nos mais inapropriados. Enfim, obrigada por todo acolhimento, amo muito vocês e espero encontrá-las prontamente, obviamente que cada uma com seu amuleto de sorte, ou possivelmente um segurança para afastar todo e qualquer perigo eminente.

Por fim, a todos os professores do curso de Letras Inglês, por todo conhecimento compartilhado no decorrer desses quase cinco anos, por serem espelho, pelos “welcome to the jungle” (risos) a minha imensa gratidão! Em especial, ao meu querido orientador Jeová Araújo, por ser incansável no seu trabalho, por dividir comigo o peso dessa luta. Minhas palavras são insuficientes para expressar meu sentimento de gratidão neste momento e espero que veja a finalização desse trabalho como um símbolo de gratidão e reconhecimento pelo seu esforço. Muitíssimo obrigada!

Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-
reflexão.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho se trata de uma narrativa de experiência, vivenciada e fundamentada na implementação do projeto pedagógico “*The different is not Ugly!*”. Com esta pesquisa pretendemos compreender como e se foi possível desenvolver a capacidade crítica de aprendizes de língua inglesa, tendo como ponto de partida a leitura de uma adaptação do conto de fadas *The ugly duckling*. Para este fim, nos ancoramos numa concepção crítica de língua como discurso (FAIRCLOUGH, 2008), de texto como uma construção multimodal (ROJO, 2019) e da experiência de aprendizagem como uma possibilidade de letramento crítico organizada metodologicamente num ciclo de *Design* e *Redesign* de textos (JANKS, 2016). Os participantes do projeto foram alunos de uma turma de 9º ano da Escola Municipal Francisco Targino da Costa, localizada na zona rural da cidade Apodi-RN. O desenvolvimento da prática se deu em formato remoto, tendo em vista a situação pandêmica atual. Além disso, consideramos os relatos de práticas constantes de bullying na instituição citada, como meio para desenvolver a prática sob a ótica do letramento crítico. Ao fim desta pesquisa, mesmo havendo uma dificuldade no que se refere ao desdobramento dos debates estabelecidos nos encontros, pudemos constatar o desenvolvimento da consciência crítica da turma, através das produções/propostas e questionários apresentados pelos aprendizes.

Palavras-chave: Letramento Crítico. Conto de fadas. Projeto pedagógico. Bullying.

ABSTRACT

This work is an experience narrative, experienced and grounded in the implementation of the pedagogical project “The different is not Ugly!”. With this research we intend to understand how and if it was possible to develop the critical capacity of English language learners, taking as its starting point the reading of an adaptation of the fairy tale *The ugly duckling*. For that, we anchor ourselves in a critical conception of language as discourse (FAIRCLOUGH, 2008), of text as a multimodal construction (ROJO, 2019) and the learning experience as a possibility of critical literacy organized methodologically in a cycle of Design and Redesign of texts (JANKS, 2016). The project participants were students from a 9th grade class at Escola Municipal Francisco Targino da Costa, located in the rural area of the city Apodi-RN. The development of the practice took place in a remote format, in view of the current pandemic situation. In addition, we consider the reports of constant practices of bullying in the mentioned institution, as a means to develop the practice from the perspective of critical literacy. At the end of this research, even though there was a difficulty regarding the progress of the debates established at the meetings, we could see the development of the critical conscience of the class, through the productions / proposals and questionnaires presented by the apprentices.

Key words: Critical Literacy. Fairy Tale. Pedagogical Project. Bullying.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - CICLO DE REDESIGN	25
FIGURA 2 - FACHADA DA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO TARGINO DA COSTA	29
FIGURA 3 – DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.	34
FIGURA 4 – TASK TIME: TRUE OR FALSE	42
FIGURA 5 – TASK TIME: ADJETIVOS	43
FIGURA 6 – FILHOTE DE PATO	46
FIGURA 7 – FILHOTE DE CISNE	46
FIGURA 8 – NESTE CASO, QUEM SERIA O “PATINHO FEIO”?	48
FIGURA 9 – QUESTÕES 07 E 08 DA APOSTILA, PARTICIPANTE A.C	49
FIGURA 10 – QUESTÕES 07 E 08 DA APOSTILA, PARTICIPANTE A.C	49
FIGURA 11 – QUESTÕES 07 E 08 DA APOSTILA, PARTICIPANTE F.A.....	49
FIGURA 12 – QUESTÕES 07 E 08 DA APOSTILA, PARTICIPANTE C.E	50
FIGURA 13 – NESTE CASO, QUEM SERIA O “PATINHO FEIO”?	50
FIGURA 14 – PRODUÇÃO AUDIOVISUAL DA PARTICIPANTE A.C.....	54
FIGURA 15 – PRODUÇÃO AUDIOVISUAL DO PARTICIPANTE J.S	55
FIGURA 16 – PRODUÇÃO DOS PARTICIPANTES C.E, F.A, M.F, P.W.....	56
FIGURA 17 – PROPOSTA DE IMAGENS PARA O “MURAL DA CONSCIENTIZAÇÃO”	57
FIGURA 18 – PRODUÇÕES DAS PARTICIPANTES L.C E E.K.....	57

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – ACESSO À INTERNET	30
GRÁFICO 2 – DISPOSITIVO QUE UTILIZA PARA PARTICIPAR DAS AULAS REMOTAS.....	31
GRÁFICO 3 – OPINIÃO SOBRE O ANDAMENTO DAS AULAS REMOTAS DE INGLÊS.	31
GRÁFICO 4 – ASPECTO QUE CONSIDERA MAIS INTERESSANTE NAS AULAS DE INGLÊS.	32
GRÁFICO 5 – LEITURA NAS AULAS DE INGLÊS.	33
GRÁFICO 6 – LEITURA DE CONTOS DE FADAS.....	33
GRÁFICO 7 – QUESTIONAMENTO 1	58
GRÁFICO 8 – QUESTIONAMENTO 2	59
GRÁFICO 9 – QUESTIONAMENTO 3	59
GRÁFICO 10 – QUESTIONAMENTO 4	60
GRÁFICO 11 – QUESTIONAMENTO 5	60

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 COMPREENSÃO DE LÍNGUA COMO DISCURSO	14
2.2 SOBRE O CRÍTICO E A PEDAGOGIA CRÍTICA	17
2.3 LETRAMENTO CRÍTICO: CONCEITOS E REPERCUSSÕES PEDAGÓGICAS	20
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	27
3.1 ESTUDOS DE ABORDAGEM QUALITATIVA E PESQUISA-AÇÃO	27
3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E PARTICIPANTES	28
3.3 PERCURSO PEDAGÓGICO E INVESTIGATIVO DA PESQUISA	34
3.4 O PROJETO PEDAGÓGICO DE INTERVENÇÃO	34
3.5 GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	39
4. ANÁLISE DOS DADOS	41
4.1 PRÁTICA 1: <i>INTRODUCTION</i> E <i>READING COMPREHENSION</i>	41
4.2 PRÁTICA 2: <i>CRITICAL READING</i>	45
4.3 PRÁTICA 3: <i>CREATING</i>	53
4.4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO II	58
5. CONCLUSÃO	62

1. INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, apresentamos uma narrativa através da qual buscamos elucidar que, por meio da prática em sala de aula, o trabalho pedagógico pautado no Letramento Crítico (LC) surge como uma possibilidade de fomentar discussões e apresentar soluções para grande parte de temas transversais sugeridos pelos PCN. A escolha do tema para tal pesquisa deu-se principalmente pelas minhas experiências enquanto aluna no ensino básico, assim como professora/bolsista. Após uma autoavaliação do meu contato com tópicos de grande relevância e que carecem de profundos debates em nossa sociedade, constatei a necessidade de uma maior reflexão sobre como cultivar a criticidade e sala de aula.

A partir de então, buscamos compreender quais reflexões e implicações pedagógicas podem ser traçadas a partir do uso de contos de fada para o ensino de inglês numa perspectiva do letramento crítico. Nesta ótica, entendendo o grande aporte do Letramento Crítico como meio de desenvolver a criticidade dentro da sala de aula, levanto implicações para a construção de uma reflexão sobre as potencialidades do LC no ensino de Língua Inglesa (LI), associado a temas com os quais os aprendizes estejam familiarizados.

Para tanto, apresento esta pesquisa, cujo objetivo central é observar se e como práticas pedagógicas desenvolvidas com base no desenho de Letramento Crítico proposto por Janks (2010), a partir dos ciclos de *Design* e *Redesign* de textos, pode contribuir para o desenvolvimento crítico de aprendizes de Língua Inglesa, tendo como ponto de partida a experiência de leitura de um conto de fada. Para este fim, foi estabelecida inicialmente uma compreensão de leitura como uma atividade multimodal, ou seja, materializada em diferentes modos semióticos, e subjetiva, através da qual as experiências devidas dos leitores não podem ser distanciadas dos caminhos interpretativos construídos no instante da leitura.

A partir dessa prática de ensino e aprendizagem de LI, partimos de um paradigma de ensino que tem como base não só o desenvolvimento das competências linguísticas do aluno, mas também o desenvolvimento de sujeitos críticos e conscientes, moldados por meio do diálogo promovido em sala de aula e fundamentados nos temas propostos pelos contos de fadas, buscando engrandecer a ampliação da compreensão sobre assuntos diversos.

É de grande importância entender o quão relevante é o auxílio das narrativas culturais dos contos de fadas para o ensino de língua inglesa, visto que a possibilidade de trabalhar simultaneamente a linguagem e o senso crítico do aluno é previsto pelos PCN-LE:

A aprendizagem de Língua Estrangeira oferece acesso a como são construídos os temas propostos como transversais em práticas discursivas de outras sociedades. É uma experiência de grande valor educacional, posto que fornece os meios para os aprendizes se distanciarem desses temas ao examiná-los por meio de discursos construídos em outros contextos sociais de modo a poderem pensar sobre eles, criticamente, no meio social em que vivem. (PCN-LE, 1998, p. 43)

Portanto, entendendo a possibilidade de realização de novas práticas pedagógicas no ensino de língua inglesa, em busca de uma reflexão sobre o letramento crítico que conta como suporte os contos de fadas, viabilizando a promoção de uma prática que pretende aflorar o conhecimento em áreas distintas, implementamos, de maneira remota, o projeto pedagógico denominado “*The different is not Ugly!*”, desenvolvido a partir da leitura do conto *The ugly duckling*, em uma turma de 9º ano, da Escola Municipal Francisco Targino da Costa. A escolha de um conto de fadas teve como pressuposto a ideia de que por meio do contato com temas familiares, os alunos conseguem reconhecer as suas realidades em situações ostentadas pelos personagens e, dessa forma, com o auxílio das narrativas que expressam condições humanas, seriam capazes de identificar situações que despertam o senso crítico, através de sensações propostas em contextos ficcionais.

Em termos organizacionais, esta pesquisa está dividida em cinco capítulos. Logo após a presente introdução, apresentamos um capítulo teórico, a partir do qual abordamos conceitos fundamentais para o desenvolvimento desse estudo, como a concepção de língua como discurso (subseção 2.1); a pedagogia crítica e o que significa ser crítico (subseção 2.2), bem como definições e repercussões pedagógicas do Letramento Crítico (subseção 2.3). Na sequência, no capítulo de metodologia, apresentamos a natureza da pesquisa (subseção 3.1), a descrição do contexto e participantes (subseção 3.2), o âmbito pedagógico do estudo (subseção 3.4), bem como o percurso investigativo para a geração e análise de dados (subseção 3.5). Por fim, trazemos o capítulo de análise e traçamos as nossas considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta uma discussão teórica acerca de conceitos fundamentais para a compreensão de uma perspectiva crítica de ensino de línguas, a qual nos referimos como *letramento crítico*. Damos início ao capítulo nos posicionando sobre o conceito mais elementar da nossa prática pedagógica – a noção de língua – e fazemos isso através de uma consideração de língua como discurso (subseção 2.1). Em seguida, apresentamos um breve apanhado sobre as origens da pedagogia crítica e os significados do que é ser crítico nesse paradigma educacional (subseção 2.2). Por fim, traçaremos implicações pedagógicas da pedagogia crítica e discutiremos a constituição de um desenho metodológico para o desenvolvimento de letramento crítico na sala de aula de línguas (subseção 2.3).

2.1 compreensão de língua como discurso

Não há outra maneira de situarmos a nossa discussão acerca da pedagogia crítica de línguas se não partindo daquilo que nos parece o conceito mais fundamental da nossa prática pedagógica – a compreensão sobre língua. Fazendo referência a uma metáfora conceitual apresentada por Monte Mór (2011), a nossa ação docente pode ser compreendida holisticamente através da imagem de uma árvore. Nesse esquema conceitual, mesmo os aspectos mais visíveis, as folhas, estariam diretamente relacionadas com algo que permanece distante dos olhos, um enraizamento que, mesmo invisível, trata-se de uma estrutura que nutre e alicerça toda a árvore. Tal qual uma árvore, mesmo os aspectos mais visíveis da nossa prática pedagógica – técnicas de ensino, esquemas de interação, recursos metodológicos etc – estão diretamente relacionados com conceitos fundamentais ou mesmo crenças que fundamentam as nossas decisões nos contextos de ensino e aprendizagem. É, portanto, importante ter consciência sobre o enraizamento das nossa práxis e fazemos isso através do estudo teórico sobre aquilo que fundamenta as nossas escolhas.

Ao falarmos sobre perspectivas críticas para o ensino de línguas e, mais especificamente, sobre letramento crítico, partimos da compreensão de que língua não se trata meramente de um sistema linguístico. Isso porque a perspectiva estruturalista tem como fim a elaboração de um objeto de estudo delimitado cujas operações podem ser compreendidas a partir de uma lógica positivista. A língua é que

nos diferencia enquanto espécie, ela está presente em todo e qualquer lugar, desde um simples diálogo a uma mensagem recebida em uma rede social.

Mais do que isso: ela se faz presente nos livros e revistas, em nosso celular e no quadro-negro. Por arremate, nós nos valemos da língua para pesquisar, mandar mensagem de texto e interagir em redes sociais. Quando nós a usamos, produzimos textos orais e escritos para outros inferirem os sentidos que procuramos elaborar. (JANKS, In: JESUS, 2016, p. 22)

A linguagem é estabelecida com o objetivo de alinhar o que de fato já existe. Ela se apresenta espontaneamente como uma concepção análoga à da sociedade, que em um determinado período age de uma determinada forma. Assim, a linguagem intervém na consciência e na construção do intelecto dos indivíduos. A linguagem é o recuso pelo qual as pessoas estabelecem relação umas com as outras, expressando a sua consciência e, por esse motivo, consiste em uma das múltiplas princípios da consciência. Porém, este método não constitui nenhuma determinação linguística.

A linguagem escrita, para empregarmos uma frase matemática, é assim uma equivalência termo a termo da sua contraparte falada. As formas escritas são símbolos secundários das formas faladas – símbolos de outros símbolos – mas, não obstante, é tão exata a correspondência que se podem substituir inteiramente aos outros, não apenas em teoria, mas ainda na prática atual dos que só lêem com os olhos, e até talvez em certos tipos de reflexão mental (Sapir, 1980, p. 22).

A linguagem, em função ao seu caráter social, está impelida às normas sociais, dispondo, portanto, das mesmas características culturais e históricas da sociedade onde ela se manifesta. Dessa forma, linguagem, bem como aponta Fromm (1979), está profundamente relacionada à sociedade na qual ela se apresenta, de modo que há uma similaridade entre linguagem e sociedade. A sociedade origina uma linguagem pertinente a ela, que é característica e socialmente ordenada.

Em toda sociedade decomposta em classes sociais, existe uma concepção e uma ideologia predominante e estas concebem atribuições de sentido às palavras, que também são predominantes. Porém, o fato de existir uma imputação de sentido dominante revela que existem atribuições de sentido não predominantes ou dominadas. Neste contexto, a “plurivalência do signo”, segundo Bakhtin, ou a “polissemia da palavra”, segundo Robin (1977), exprimem este juízo de que existe um método de significação e ressignificação das palavras e que este, é assinalado pelas conexões e conflitos sociais.

Dessa forma, podemos concluir que a linguagem não é imparcial e reconhecer isto é basal para entender a ideia propagada por interposição da linguagem. A natureza social da linguagem reflete na análise da linguagem e suas explicações. A

partir da constatação da natureza social da linguagem se torna infundável as estratégias analíticas da linguística estruturalista de Saussure, pois ela se sinaliza unicamente formal e descritiva, enquanto uma teoria deve ser explicativa.

Com base nestas considerações sobre linguagem, podemos avançar para nossa ponderação sobre o discurso. Primeiramente, é necessário atribuir definição sobre o que é o discurso. Afinal de conta, discurso e linguagem são a mesma coisa? A concepção de linguagem é muito extensa, pois ela concerne todos os processos simbólicos, sejam gráficos, ou sonoros de uma sociedade, como forma de viabilizar a comunicação entre sociedades. Ademais, a linguagem em uma sociedade tida como de classes, é atravessada pela multiplicidade dos sentidos de uma palavra. Já o discurso, não pode ser designado como a linguagem, isto se dá primeiramente pelo fato de que o discurso e a linguagem não são uma só coisa, pela mesma razão que a linguagem é sobretudo uma forma de expressão, ao passo que o discurso é basicamente expressão. Ou seja, o discurso se apresenta por meio da linguagem, já a linguagem, é a forma de exteriorização do discurso. Todo discurso é manifestado por intermédio da linguagem, porém, a linguagem pode ser condutora de vários discursos.

Em segundo lugar, o discurso não é abrangente como a linguagem. O limite que aparta o discurso da linguagem não é muito simples de enxergar, no entanto, podemos apontar as seguintes definições: a linguagem, pode ser subdividida em linguagem científica, filosófica, popular e religiosa. Na linguagem existe a heterogeneidade, ao passo que, no discurso há a homogeneidade. Não há dúvida, de que a única forma de manifestar a linguagem, é por meio do discurso é uma forma de manifestação da linguagem e é a partir de então que podemos lhe empregar uma definição:

O sistema da língua é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo *discurso*: a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que (...) os processos ideológicos simulam processos científicos (Pêcheux, 1988, p. 91).

Podemos, portanto, definir o discurso como sendo uma manifestação palpável e circunscrita da linguagem. Os seus componentes característicos são a organização, o cenário e a natureza da sua estrutura é *unissêmico*. Em outras palavras, o discurso é algo sólido e demarcado. Deste modo, o discurso é uma amostra própria,

característica, real da linguagem, que tem uma estrutura unissêmica, sendo em sua totalidade coesivo e ordenado, ainda que o nível de coerência e estruturação seja alterado a depender do discurso. Ou seja, esses aspectos são mantidos dependendo de quem discursa.

Numa consideração crítica sobre discurso, nos ancoramos nas contribuições de Fairclough (2008) ao considerar discurso como um modo de ação, uma maneira simbólica através da qual as pessoas podem agir e transformar as realidades, assim como um modo de representação. De acordo com o autor, a concepção crítica de discurso precisa ser compreendida em relação à estrutura social. Esta relação seria dialética ao passo em que o discurso é moldado e restringido pela estrutura social, o que significa dizer que o discurso é “socialmente constitutivo” (p. 91). Nesse sentido, o discurso configura todas as dimensões da estrutura social e não seria apenas uma prática, nem apenas uma representação do mundo, mas sim uma maneira de constituirmos e construirmos o mundo em significado. São exatamente a partir desses processos de significação discursivos que construímos identidades sociais, os nossos posicionamentos subjetivos, as nossas relações sociais e até mesmo o sistema de conhecimentos e crenças ao qual nos referimos como verdade.

2.2 Sobre o crítico e a pedagogia crítica

As práticas pedagógicas que efetivamente dão abertura para o diálogo acerca de questões sociais, de fundamental importância nessa sociedade globalizada, tonaram-se imprescindíveis ao longo das últimas décadas. Essas práticas estão relacionadas diretamente ao conceito de pedagogia crítica e se configuram como uma leitura crítica do mundo, permitindo que os aprendizes se tornem autônomos e conscientes de seus posicionamentos ideológicos.

Dessa forma, Freire debruçou-se sobre uma análise marxista dos sistemas educacionais, através da qual se propôs a identificar os motivos que acarretaram o insucesso de transformar a sociedade através da educação, como forma de modificar esse panorama. O educador buscava oferecer uma alternativa educacional viável, firmada no diálogo e no pensamento crítico para transformar a sociedade. Neste seguimento surgiram outros teóricos, como Henry Giroux, os quais, sob a influência de Freire ou através de conclusões semelhantes, deram continuidade ao paradigma educacional que hoje chamamos de Pedagogia Crítica.

Ao contrário dos métodos preponderantes de ensino, a pedagogia crítica preconiza que um dos papéis fundamentais do educador é assegurar que o futuro indique um acesso para uma sociedade mais justa, um mundo onde os discursos do crítico funcionem como sendo parte de um projeto democrático mais abrangente, a fim de modificar a realidade, de modo a oferecer mais oportunidades àqueles que vivem a margem da sociedade. Dessa forma, a pedagogia crítica se propõe a apresentar novas formas de pensar criticamente e agir, como aponta Giroux:

A pedagogia crítica se preocupa em oferecer aos alunos novas maneiras de pensar criticamente e agir com autoridade como agentes políticos independentes na sala de aula e na sociedade em geral; em outras palavras, preocupa-se em fornecer aos alunos as habilidades e conhecimentos necessários para que eles expandam suas capacidades, primeiro para questionar as suposições e mitos arraigados que legitimam as práticas sociais arcaicas e enfraquecedoras que estruturam todos os aspectos da sociedade e, em seguida, para assumir a responsabilidade por intervir no mundo em que habitam (Giroux, 2010, p. 718 – 719, tradução nossa).

Essa abordagem sugere que a educação é o lugar onde o indivíduo e a sociedade são moldados, uma ação social que pode empoderar os alunos. Na sala de aula sugerida pelas ideias de Freire, os professores abordam problemas derivados da vida do aluno, questões sociais e disciplinas acadêmicas, em um diálogo criado mutuamente. Essa pedagogia desafia professores e alunos a se capacitarem para a mudança social, para promover a democracia e a igualdade à medida que são desenvolvidas as práticas de letramento.

A pedagogia crítica requer que os alunos questionem o conhecimento existente como parte dos hábitos de questionamento apropriados para os cidadãos em uma democracia. E seguindo esse paradigma, o professor crítico também deve ser democrático. Se o professor critica a desigualdade e a falta de democracia na sociedade, mas por outro lado, ensina de forma autoritária, ele compromete sua credibilidade. A pedagogia crítica sugerida por Freire (1967), configura-se como uma relação democrática e transformadora entre alunos e professores, e aluno e sociedade. Ou seja, a pedagogia crítica Freiriana, defende a libertação dos conceitos tradicionais de escola e professor. A instituição de ensino passa a ser enxergada como um palco para debates e construção de conhecimento.

Essa perspectiva desafia uma perspectiva de educação na qual se compreende o professor como o detentor do conhecimento, os alunos como páginas em branco, a escola como único local de aprendizagem e as práticas pedagógicas como um ato de transmissão de saberes. É, nesse sentido, que Freire lança mão de uma metáfora

conceitual de educação bancária para ilustrar como a pedagogia crítica se configura como uma mudança paradigmática:

A educação torna-se assim um ato de depósito, em que os alunos são os depositários e o professor é o depositante. Em vez de se comunicar, o professor emite comunicados e faz depósitos que os alunos pacientemente recebem, memorizam e repetem.... No conceito bancário de educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram conhecedores daqueles que consideram não saber nada. Quanto mais os alunos trabalham no armazenamento dos depósitos que lhes são confiados, menos desenvolvem a consciência crítica que resultaria da sua intervenção no mundo como transformadores desse mundo. (Freire 1970, p. 58 - 60)

Paulo Freire, aponta definições que se fizeram essenciais para a pedagogia críticas. Ainda que Freire não tenha focado no ensino de LE em suas análises e obras, suas contribuições filosóficas vêm sendo implementadas nos estudos acerca da pedagogia crítica e o ensino de LE, como forma de resgatar a reconhecimento e importância da adequação do contexto social e cultural dos aprendizes durante as aulas.

Pennycook, por exemplo, recomenda como um dos caminhos para a pedagogia crítica do inglês a percepção de Freire, um conjunto de dados fundamentados na inserção de um problema – “problem-posing curriculum” – para expandir a consciência crítica de assuntos que permeiam no dia a dia dos aprendizes. Subentendida nesta noção está a probabilidade de um curso de leitura crítica ser desenvolvido em volta de um conjunto de temas ou questões capazes de conduzir e promover espontaneamente à problematização da realidade do universo social do sujeito.

Pennycook (1995), afirma que o professor de LE precisa desempenhar o papel de agente político, comprometido em um projeto de pedagogia crítica, que auxilie o aluno a sistematizar e proferir seu discurso em inglês. Por estarmos estreitamente cercados com a propagação do inglês, se faz necessário estarmos cientes das consequências dessa expansão na reprodução de desigualdades ao redor do mundo.

Nesse viés, podemos compreender que a expansão global de línguas nacionais, como é o caso do inglês, não é um processo isento de posicionamentos ideológicos, assim como não acontece por acaso. Justamente por isso, Pacci (2007) defende que professores de inglês não podem deixar de se posicionar criticamente em relação ao discurso dominante representado pelo inglês como uma língua internacional, como uma espécie de passaporte para o primeiro mundo. De acordo com a autora “Quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros” (p. 9).

A inserção da realidade do aprendiz no contexto de ensino de leitura crítica é examinada por Freire (1998) que justifica que a leitura do mundo antepassa a leitura de palavras. Desta forma, a pedagogia crítica resulta na leitura das esferas sociais a partir dos quais determinado texto foi desenvolvido e com base em quais é lido. Ou seja, se faz necessário um conceito de pedagogia como uma prática social, que abrange diferentes tipos de conhecimento, que atuem dentro dos processos interpretativos: conhecimento linguístico textual, conhecimento prévio do mundo, de práticas sociais gerais e discursivas.

É, portanto, a partir dessas considerações que traçamos aquilo que compreendemos por termos como *críticidade*, *ser crítico* ou ter *consciência crítica*. Em linhas gerais, o crítico se refere à possibilidade de se envolver em práticas discursivas que desafiem aquelas de ordem dominantes e convencionalizadas. Para fazer isso, de acordo com Luke (2018), é necessário um esforço de reposicionamentos. Precisamos sair de nossos próprios centros para experimentarmos a posição do outro e esse processo de construção de alteridade acontece através do distanciamento ou estranhamento de discursos dominantes.

Nesse sentido, Luke (2018) aponta que há duas maneiras de se olhar para o crítico – como uma atividade analítica cognitiva, textual, desconstrutiva e intelectual, bem como uma atitude política incorporada ou alteridade. Em ambos os casos, é necessário que estranhemos o mundo ao nosso redor, estranhamento este que acontece a partir do momento em que experimentamos nos posicionar num outro espaço político, epistemológico e discursivo.

A partir dessa compreensão, nos tornamos *seres críticos* ou vislumbramos uma *conscientização crítica* a partir do momento em que temos acesso a uma multiplicidade de discursos, “discursos concorrentes, discursos contenciosos e acirrados” (LUKE, 2018 p. 26, tradução nossa), e os exploramos sistematicamente como construções textuais diversas, desnaturalizando-os, e passando pela experiência desconfortável de tornar o familiar, estranho.

2.3 Letramento crítico: conceitos e repercussões pedagógicas

A expressão “letramento” surgiu aqui no Brasil em meados século XX, sendo mais precisa, na década de 1980. o termo aparece como tradução para palavra *literacy*, no livro *No mundo da escrita*, de Mary Kato, publicado em 1986. Porém,

somente no ano de 1988 o termo “letramento” passa a ser definido tecnicamente. No livro: *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Tfouni. Para a autora, “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1988, p.20). Diferenciando-se das definições de Alfabetização, que é conceituado por Rojo (2019, p. 15) como “a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala”. Ao passo que, Alfabetismo “são aquelas competências, habilidades e capacidades que figuram dos descritores para leitura e escrita de avaliações educacionais diversas”. (ROJO, 2019, p. 16)

Durante a década de 1990, novos conceitos de letramentos surgiram no Brasil, e com eles algumas discordâncias entre autores. De acordo com Soares (1998, p. 17, apud ROJO, 2019, p. 17), o letramento foi definido como “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Enquanto, Ângela Kleiman baseando-se nos estudos de (Street, 1984), afirma que letramento é “um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos”. (KLEIMAN, 1995, p. 19). Esta definição aponta para a ideia de que a prática de letrar é pertinente às inúmeras contingências do uso da escrita, por conta das várias práticas sociais que utilizam essa categorização da língua em âmbitos e para objetivos intrínsecos. Desta forma, podemos afirmar que estamos diante de um fenômeno hermético e que, por sua vez, supera os limites da esfera escolar.

Com o início de um novo milênio, a conceituação em torno do termo Letramento e as suas funcionalidades seguiram se manifestando. Para Rojo:

O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de uma maneira ou de outra, sejam eles socialmente valorizados ou não, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificadas. Difere, portanto, acentuadamente, tanto do conceito de *alfabetização* quanto do de *alfabetismo(s)*. *Letramento(s)* é um conceito com uma visada socioantropológica; *alfabetismo(s)* é um conceito de base psicocognitiva; *alfabetização* designa uma prática cujo conceito é da natureza linguístico-pedagógica. (ROJO, 2019, p. 16)

Neste contexto, podemos, portanto, dizer que, “letramento(s)” são as múltiplas formas de tratar sobre os mais diversos contextos sociais e cultura, por meio da escrita. Logo, considerando a diversidade de culturas que implicam diretamente nas diferentes esferas sociais, podemos afirmar a pluralidade no que se refere a prática de letrar. Para Rojo (2019, p. 19) “Cada prática letrada, em seu contexto específico

contexto específico, tem a seu próprio regime: seus participantes, suas funções, sua linguagem, seu contexto, sua distribuição de poderes”.

Por meio da globalização, surgiram novos e mais modernos meios de comunicação, surgindo também, novas formas de textos, que antes considerado apenas a sua forma impressa. Os escritos abriram caminhos para os discursos radiofônicos, cinematográfico, televisivos, e futuramente digitais. À medida que pesquisamos como os letramentos são multimodais, observamos muitas maneiras pelas quais o sujeito constrói significado - através de teatro, música, arte, tecnologia, bem como a escrita. Através do processo de implementação dessas práticas, a humanidade foi transportada dos letramentos de textos escritos, para os multiletramentos.

A expressão multiletramentos nasceu com base nos debates do New London Group – GNL, quanto ao futuro das práticas pedagógicas no tocante às transformações sociais e culturais, decorrentes da globalização e do avanço gradativo de recursos digitais. Esse panorama provoca reivindicações por novos letramentos, que perpassem as práticas de ler e escrever, e que, independa do âmbito das linguagens, mas circundam a capacidade de cumprir diversas habilidades e competências, compreendendo cada vez mais, os contextos culturais, políticos e sociais.

Assim, o termo multiletramentos foi aderido como o modelo para comportar e aclarar o resultado dessa soma de práticas sociais, controle e aplicações dos diferentes códigos de linguagem e tecnologia. À sombra dos multiletramentos, apontamos o letramento crítico, por compreendermos que se trata do nosso objeto de estudo, e sobre ele discorreremos a seguir.

Letramento crítico alude à habilidade de leitura de texto, podendo ser percebido como demonstrações e conceitos determinantes, interesses e princípios, conflitos e mudanças. Para Brydon:

O mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade. (BRYDON, 2011, p.105)

Os estágios do letramento crítico estão vinculados à pedagogia crítica legitimada por Freire (2011), que afirma que leitura de mundo prepondera a leitura da escrita propriamente dita, permitindo ao leitor se posicionar de modo crítico no contexto social em que este esteja inserido. Com base nessa perspectiva, é possível

reconhecer que o mesmo acontece por se tratar de uma junção de ações e análises sobre o meio no qual o indivíduo está inserto e sua intenção de modificá-lo. Assim, essa concepção é estabelecida como função social, ao empregar diversos gêneros textuais no ensino, como forma de informação e conhecimento desenvolvido por meio de leituras escritas, imagem ou orais, para que dessa forma, os aprendizes tomem a sua função de sujeitos críticos.

Uma vez que o LC é adotado como atividade pertinente ao debate em torno das diversidades culturais, em um contexto escolar, torna-se fundamental que o professor estabeleça a leitura como a ferramenta que levará o aprendiz a questionar e levantar problemas dentro do texto e que lhe permita argumentar sobre circunstâncias reais do seu cotidiano. Para Fairclough (1992), é preciso que os professores diluam em sua sala de aula uma consciência crítica da língua. Nesse contexto, o Letramento Crítico pode ser interpretado como uma mudança importante, se considerado as falhas do sistema de ensino ao proporcionar ao estudante, o acesso a língua por meio da criticidade.

Para Hilary Janks (2013), a alfabetização crítica consiste em permitir que os jovens leiam a palavra e o mundo em relação ao poder, identidade, diferença e acesso a conhecimentos, habilidades, ferramentas e recursos. Deste modo, na abordagem do Letramento Crítico se faz necessário considerar as peculiaridades de cada aluno, observar diferenças tais como faixa etária, gênero, da mesma forma como o conhecimento de mundo que o indivíduo dispõe e as particularidades culturais do contexto social no qual está inserido. Atentando essas diferenças, os professores estabelecem um espaço/ambiente para que seus alunos exponham diversas interpretações sobre temas abordados no decorrer das aulas de língua inglês.

Para os PCNs (1998, p. 72), inicialmente é necessário explorar os níveis de conhecimento do aluno e quais são os textos que lhes são mais familiares como, considerando a própria língua materna, para facilitar seu envolvimento discursivo. Os conteúdos também devem ser interpelados, considerando a vasta diversidade de contextos, da vivência das crianças brasileiras, considerando tais indisponibilidades específicas, o professor poderá estabelecer quais os conteúdos serão mais oportunos, especialmente no que se diz respeito ao conhecimento de mundo dos alunos.

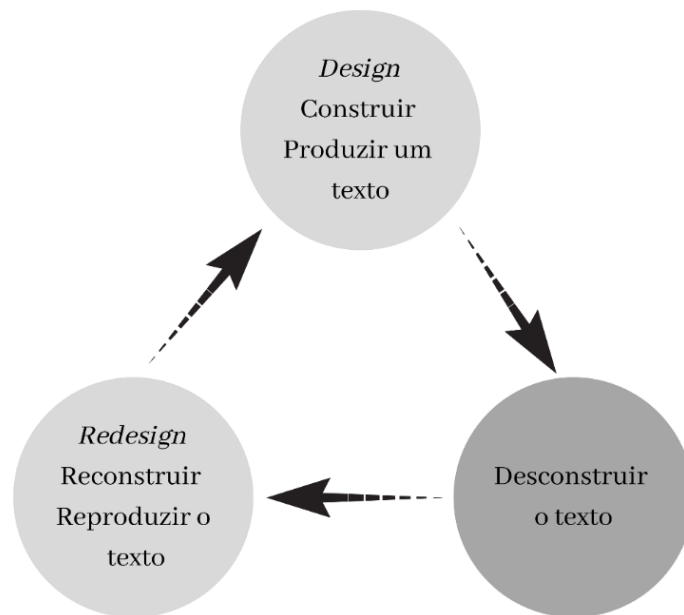
Para Hilary Janks (2013, p. 227) O Letramento Crítico consiste basicamente em possibilitar que os jovens compreendam o mundo por meio da linguagem em relação ao poder, identidade, diferença e acesso a conhecimentos, habilidades,

ferramentas e recursos. A autora ainda reforça que o LC “É também sobre escrever e reescrever o mundo: é sobre *design* e *redesign*”. Ou seja, para Janks, O Letramento Crítico, como uma prática que se encaminha em conformidade com a linguagem moldada pela influência que a cultura exerce sobre ela.

A maneira como a língua é utilizada causa alterações nos indivíduos e é através da linguagem que o mundo é construído, é por meio da linguagem que nossa consciência é moldada e relacionada com o eu sujeito e do outro. É nessa concepção, através da linguagem que os discursos são construídos. Foucault (2003) propõe que "o discurso é o poder a ser tomado" pois, através dele é possível reconhecer a nossa aptidão de nos produzir como modelos específicos de seres humanos.

No que dizer respeito ao *Design*, segundo Janks (2010), é por meio deste que são escolhidos e aparelhados os textos verbais e não verbais para criação de significados na construção de significado das palavras, imagens, sons, entre outros. Deste modo, é fundamental deter propriedade sobre a produção de textos e principalmente, das tecnologias pelas quais é viável a sua produção. É nesse contexto, que essa produção de textos nos permite a ação de escolha na construção de sentidos em ações sobre o mundo; distinguir posicionamentos e consciência de como os textos são construídos. O *Redesign*, desempenha a função de modificar, que de acordo com Janks (2010), o letramento crítico tem por finalidade reconstruir textos por meio de um movimento continuado de transformação.

Assim, o *Redesign* contribui no desenvolvimento de um mundo em que o poder não seja usado como meio de deslegitimar o empoderamento dos outros, com o propósito de que a diferença seja percebida como forma de acesso a todos que possam dispor recursos sociais e oportunidades. Deste modo, o ciclo do *Redesign* pode ser retratado segundo Janks (2010):

Figura 1 - CICLO DE REDESIGN

Fonte: Janks (2010)

Desta forma, o ciclo apresentado por Janks (2010) cumpre a princípio uma responsabilidade de construir o texto e em seguida, o desconstruí-lo, averiguando situações de poder e diversidade, pretendendo reproduzi-lo de modo que repasse uma mensagem de igualdade social e aceitação. É por meio deste argumento que Janks (2010) propõe uma análise diferente para uma sociedade voltada para justiça social, abrangendo as quatro dimensões que são apresentadas nos textos: poder, diversidade, acesso e *design/redesign*.

Considerando essa perspectiva, Janks (2013, p.229) sugere: Com essa agenda de justiça social e seu objetivo de produzir estudantes que se consideram agentes de mudança, o letramento crítico foi constituído para ser transformador. Não obstante, o LC permite que os envolvidos criem consciência quanto aos significados, de modo que os interesses produzidos como artifício diferentes consigam restaurar e reposicionar um texto.

Vale ressaltar o *design*, assim como o *redesign*, podem ser utilizados de maneira ética ou não, com o propósito de predileções ideológicas. E é nesse enquadramento que Foucault (1980) corrobora a noção de poder, como meio que circula em câmbio do conhecimento marxista de poder como uma forma de dominação e subordinação. Logo, ambas as formas de poder são concebidas na sociedade, considerando que essas formas de poder são sujeitas à crítica. Tendo em vista essa

perspectiva, a criticidade não possui um fim, ela dispõe da capacidade de reparação ética, modeladora e ação social.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção destina-se a apresentar uma visão geral sobre o âmbito metodológico do presente estudo. Primeiramente, faremos uma breve consideração sobre a pesquisa de natureza qualitativa e, particularmente, sobre o âmbito de uma pesquisa-ação (subseção 3.1); em seguida, definiremos o contexto de investigação e participantes da pesquisa (subseção 3.2); trataremos do desenho metodológico, expondo o percurso pedagógico e investigativo desenvolvido para a elaboração desse estudo (subseção 3.3); apresentaremos o projeto pedagógico de intervenção (subseção 3.4); e por fim, as estratégias de geração e análise de dados (subseção 3.5).

3.1 Estudos de abordagem qualitativa e pesquisa-ação

As pesquisas na área de educação têm demonstrado grande interesse em metodologias qualitativas. No entanto, ainda parecem existir muitas dúvidas quanto às características e rigor científico desse paradigma científico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Em função disso, consideramos importante discutir alguns conceitos elementares que fundamentam esse tipo de estudo, uma vez que eles são centralidades para o desenvolvimento do presente trabalho de pesquisa. Segundo Bogdan e Bikken (1982), as configurações desse tipo de estudo podem ser compreendidas a partir de cinco características principais, a saber:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são foco de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Tendo como base as características acima listadas, podemos compreender a pesquisa qualitativa como estudos de natureza experiencial que requerem a relação do pesquisador com as realidades investigadas. Em termos de geração de dados, o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições e pode incluir uma combinação de diversos tipos de documentos, cabendo ao pesquisador atentar para o maior número possível de elementos presentes numa situação investigada.

Na pesquisa qualitativa, o interesse do pesquisador ancora-se em verificar

como uma determinada questão se manifesta em atividades, em procedimentos, em interações cotidianas ou em materialidades documentais e há, comumente, uma preocupação com pontos de vista dos participantes. Já em termos de análise de dados, não há uma preocupação em se buscar comprovações de hipóteses definidas, o que não implica dizer que não há uma organização teórica sistematizada que oriente a análise de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Entre as várias formas que pode assumir uma abordagem qualitativa, esse estudo se pauta na perspectiva de uma pesquisa-ação. Em relação a isso, Cohen *et al* (2002) afirmam que uma pesquisa ação pode ser realizada em qualquer contexto onde um problema envolvendo pessoas, tarefas e procedimentos requeira por uma solução ou onde uma mudança de característica resulte em resultados desejados. Pensando especificamente no âmbito educacional, a pesquisa ação pode promover informações e conhecimentos de uso mais efetivo em âmbito pedagógico. Como resultado dessa práxis, o professor-pesquisador elaboraria condições para ações e transformações práticas em seus contextos de atuação.

Segundo Elliot (1998), a pesquisa-ação permite a elaboração de uma práxis transformadora, ao passo em que nos leva a superar as lacunas entre teoria científica e prática pedagógica, funcionando continuamente como um espiral de reflexão e ação, através do qual o professor pesquisador pode (1) diagnosticar situações ou problemas; (2) formular estratégias de ação; (3) desenvolver e avaliar essas estratégias e; (3) ampliar a compreensão da nova situação.

Considerando a breve exposição sobre o paradigma qualitativo e a pesquisa-ação, delimitamos, portanto, os fundamentos metodológicos desse estudo. Trata-se de uma natureza qualitativa, considerando seu interesse em fatores sociais, situacionais e culturais do ensino e aprendizagem de língua inglesa. Trata-se de uma pesquisa-ação, uma vez que a força motriz do presente trabalho de pesquisa é confrontar e modificar realidades educacionais tradicionais, partindo de um posicionamento crítico para o ensino de línguas.

3.2 Contexto de investigação e participantes

A Escola Municipal Francisco Targino da Costa, está situada no Distrito de Soledade, zona rural da cidade de Apodi-RN. Soledade é uma das maiores e principais comunidades do município, por conta do seu sítio arqueológico de

aproximadamente 3 km² de extensão. A comunidade fica a cerca de 335 km de distância da capital Natal e recebe em média sete mil visitantes por ano.

Devido às atividades relacionadas ao turismo, agricultura e produção de cal, a comunidade sempre recebe novas porções de habitantes de várias regiões do estado, o que, conseqüentemente, reflete na diversidade do público estudantil da instituição escolar já mencionada. Além disso, a escola atende a população de comunidades vizinhas. No geral, pelo menos 400 alunos são matriculados por ano. A escola conta com turmas desde a Creche ao 9º ano do ensino fundamental.

Figura 2 - Fachada da Escola Municipal Francisco Targino da Costa



Para o desenvolvimento da prática, foi selecionada a turma do 9º ano A, que conta com vinte alunos. A partir da elaboração de um questionário de perfil dos participantes, implementado através da plataforma *Google Forms*, pudemos gerar informações mais assertivas em relação à turma e às possibilidades de contato para futuras etapas da pesquisa. O questionário foi dividido em três seções e teve como objetivo traçar informações pessoais, compreender a relação dos aprendizes com ensino remoto na disciplina de Língua Inglesa, assim como a sua relação com práticas de leitura em LI.

A partir dos dados gerados no questionário de perfil dos participantes, pudemos perceber que a faixa etária da turma varia entre 14 e 15 anos. Consideramos esse contexto ideal para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que o indivíduo

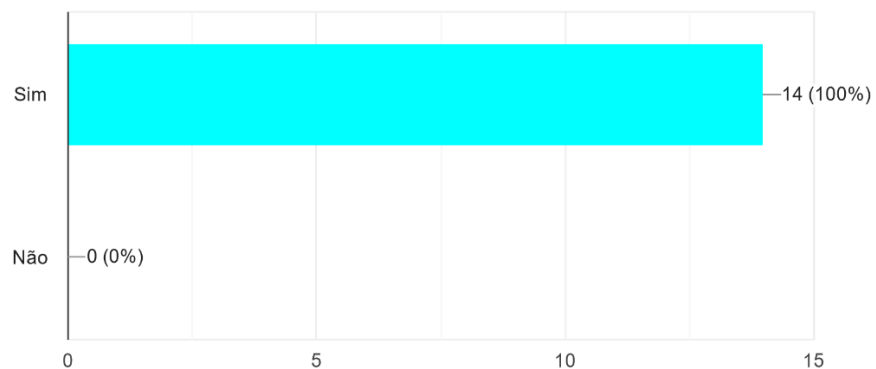
dessa faixa etária vive experiências de adolescência que seriam amplamente discutidas durante as aulas. Além disso, é importante considerar que os aprendizes de turmas do 9º ano trazem uma maior experiência de contato com a disciplina de língua inglesa se comparado aos demais grupos da mesma instituição.

Outro aspecto importante está no fato de todos os alunos serem residentes do Distrito de Soledade, o que facilitou as condições de desenvolvimento prático da pesquisa. Além disso, consideramos importante investigar as condições de acesso à internet, já que toda a elaboração prática da pesquisa aconteceria em modo remoto. Em relação a isso, no questionário de perfil dos participantes investigamos se os estudantes tinham conexão com a internet e quais seriam os meios de acesso. As respostas a essas perguntas foram relevantes para toda a elaboração da fase pedagógica dessa pesquisa. O Gráfico 1 nos revelou uma condição de acessibilidade presente na realidade de todos os participantes:

Gráfico 1 – Acesso à internet

Tem conexão com a internet em casa?

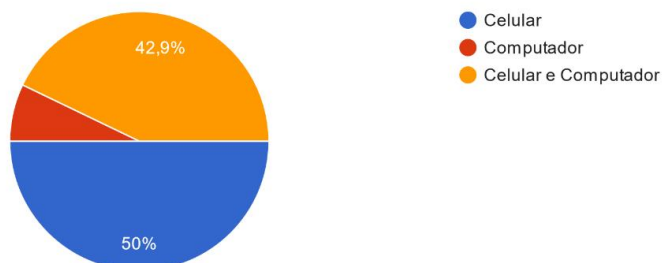
14 respostas



Em relação aos meios de acesso, pudemos observar que a maior parte da turma tem o celular como dispositivo principal para participação nas atividades escolares remotas (50% da turma). Outra parte representativa alegou ter acesso tanto a celulares quanto a computadores, ao passo que a menor parte do grupo apresentou os computadores como único meio de acesso à internet:

Gráfico 2 – Dispositivo que utiliza para participar das aulas remotas

Você utiliza internet através de:
14 respostas

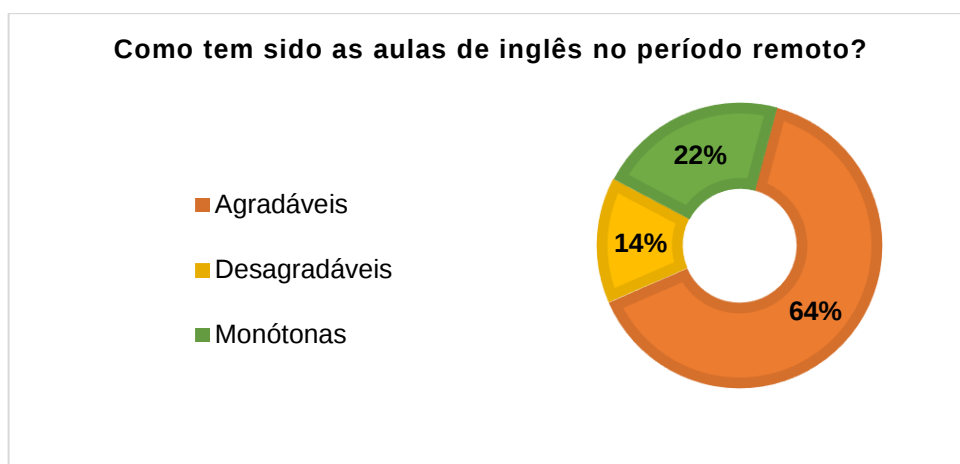


A partir dos dados de acessibilidade apresentados nos questionários pudemos elaborar estratégias para o desenvolvimento do âmbito pedagógico e investigativo da pesquisa. Assim, os recursos de tecnologias digitais para elaboração de atividades síncronas e/ou assíncronas, bem como a comunicação com a turma durante a realização da pesquisa precisaram ser compatíveis com celulares. A partir dessas observações, foi criado um grupo no WhatsApp através do qual um total de 14 dos 20 alunos da turma selecionada entraram e se tornaram participantes dessa pesquisa.

Em cumprimento com questões éticas de pesquisa envolvendo participantes menores de idade, elaboramos dois documentos que atestam a nossa responsabilidade com os estudantes e com a instituição escolar onde a pesquisa se desenvolveu. Os documentos tratam-se de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, enviado aos pais dos participantes e um Termo de Anuência, enviado à direção da escola. Ambos estão apresentados em anexo.

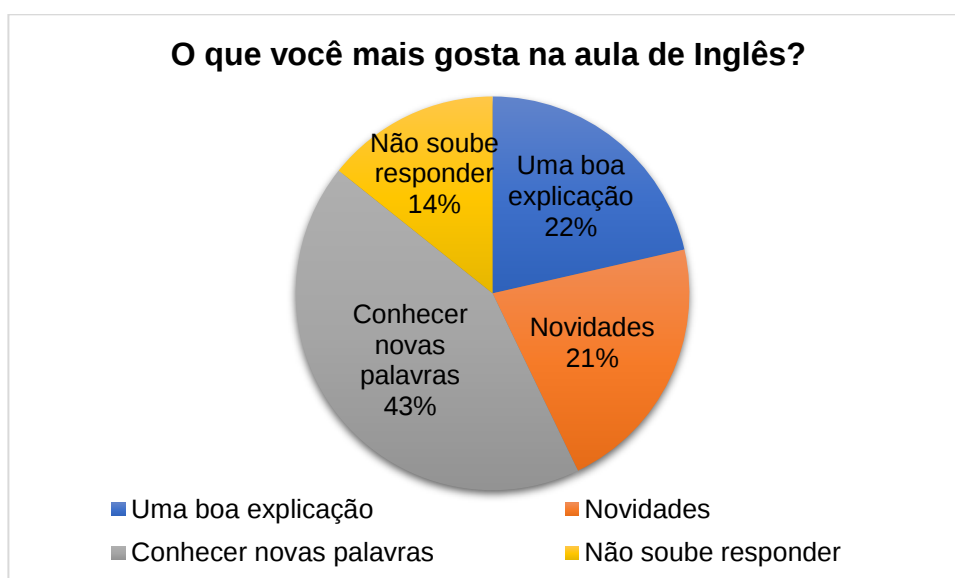
Em relação aos questionários, quando questionados acerca da relação dos aprendizes com a disciplina de Língua Inglesa, a maioria mostrou-se satisfeita no que se diz respeito ao andamento das aulas durante o período remoto, como aponta o gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Opinião sobre o andamento das aulas remotas de inglês.



Nove dos quatorze participantes que responderam ao questionário, informaram estar satisfeitos com as aulas de inglês, descrevendo-as como “boa”, “interessante” ou “legal”. Por outro lado, o restante dos participantes, considerou as aulas desagradáveis ou monótonas, caracterizando-as como “sem graça”, “entediante” e “não tão boas”. Para a maioria dos alunos, a melhor parte das aulas de inglês consiste no fato de conhecer novas palavras de uma outra língua, atrelado a uma boa explicação e novidades no desenvolver dos encontros, como é possível observar no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Aspecto que considera mais interessante nas aulas de inglês.



Ao serem questionados sobre o que considerariam uma boa mudança no panorama das aulas, os alunos apontaram a necessidade de uma melhor interação como a principal diferença que gostariam que houvesse nos encontros de Língua

Inglesa. Uma pequena parcela também se atentou para a questão da didática, sugerindo que as aulas “poderiam ser um pouco mais descontraídas”.

Todas as informações obtidas a partir das respostas dos participantes foram primordiais para o desenvolvimento pedagógico da pesquisa. Dessa forma, também investigamos a familiaridade dos aprendizes com a leitura em sala de aula, a fim de desenvolver uma prática voltada às necessidades dos participantes em questão.

Os aprendizes foram questionados quanto ao contato com a leitura de modo geral nas aulas de língua inglesa, a maioria afirmou a não realização da prática, como mostra o Gráfico 5. Da mesma forma que também foram indagados sobre o contato com a leitura de contos de fadas. Em sua grande maioria, as respostas foram positivas, como apresenta o Gráficos 6 logo abaixo:

Gráfico 5 – Leitura nas aulas de inglês.

Você costuma praticar a leitura nas aulas de Inglês?

14 respostas

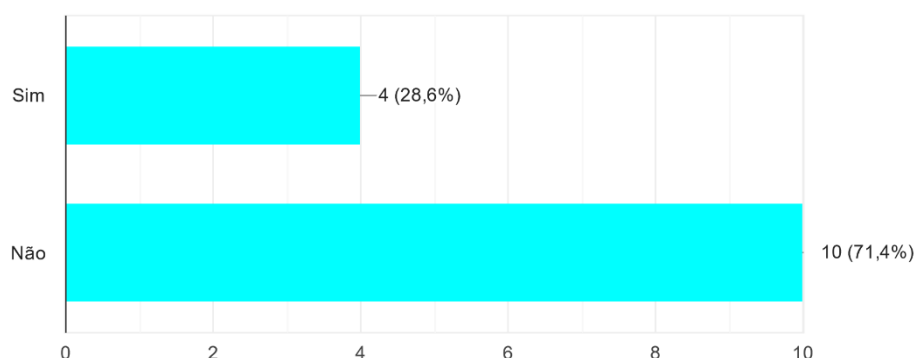
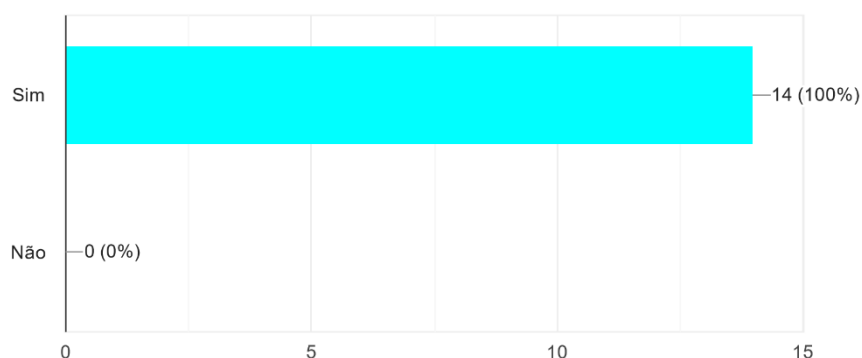


Gráfico 6 – Leitura de contos de fadas

Você já leu algum conto de fada?

14 respostas



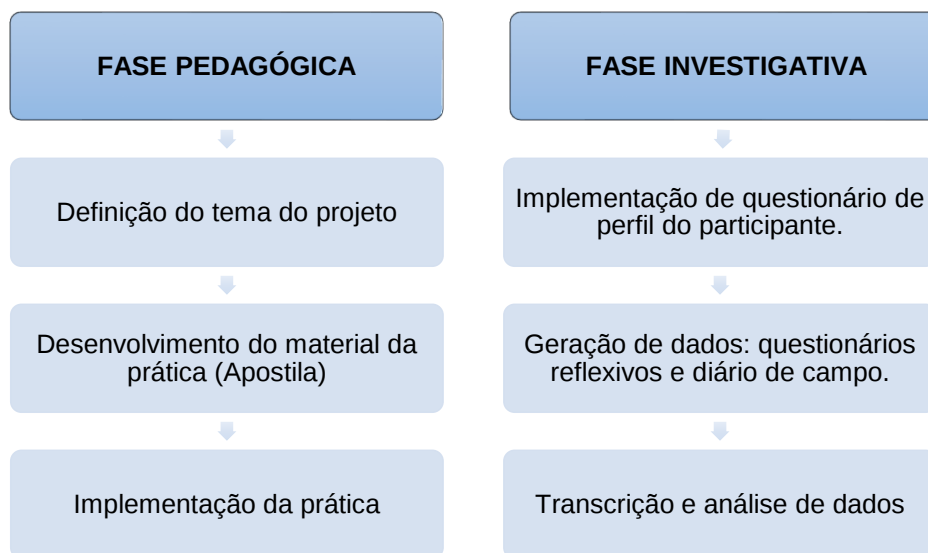
Estas informações colaboram diretamente para a implementação da prática, por meio da leitura do conto *The Ugly Duckling*, considerando, obviamente os aspectos motivacionais sugeridos pelos aprendizes.

3.3 Percurso pedagógico e investigativo da pesquisa

Como já apresentado anteriormente, esta pesquisa-ação tem como objetivo central observar se e como as práticas de leitura implementadas contribuíram para o desenvolvimento crítico dos aprendizes de Língua Inglesa.

Para alcançar tal objetivo, o desenho metodológico deste estudo foi construído sob um âmbito pedagógico e investigativo. O primeiro, corresponde aos procedimentos metodológicos para o desenho e implementação de um projeto pedagógico. Já o segundo, consistiu na geração e subsequente análise de dados. A Figura 2 abaixo ilustra a organização de cada um dos âmbitos dessa pesquisa:

Figura 3 – Desenho metodológico da pesquisa.



3.4 O projeto pedagógico de intervenção

A implementação do âmbito prático-pedagógico desse projeto de pesquisa foi desenvolvida através da promoção de encontros remotos síncronos e assíncronos em decorrência da situação pandêmica atual.

Além das apresentações, dinâmicas e questionários online, foi pensado e

desenvolvido um material – disponível nos anexos – com intuito de oferecer suporte didático aos aprendizes no decorrer dos encontros síncronos e assíncronos. O material foi recebido pelos alunos na ocasião de entrega dos livros didáticos, na própria instituição escolar.

Considerando os contos de fadas como principal suporte para o desenvolvimento dos objetivos almejados, os encontros foram desenvolvidos com o propósito de engajar os aprendizes em experiências de aprendizagem de língua inglesa que os movessem entre os sentidos literais, metafóricos e ideológicos construídos a partir da leitura do conto selecionado, que neste projeto em questão foi *The Ugly Duckling*, de Hans Christian Andersen.

É inegável a influência de Hans Christian Andersen no universo dos contos de fadas, a prova disso é que ainda hoje títulos escritos no século XIX, como "A pequena sereia", "A roupa nova do rei", "O soldadinho de chumbo" são bastante aclamados, não somente pelo público infantil, mas por todas as faixas de idade. O mesmo acontece com a história do "Patinho feio", publicado pela primeira vez em 1843, sendo um dos mais célebres de todos os contos de fadas de Hans Christian Andersen.

"O Patinho Feio" é uma narrativa sobre as peripécias e complicações de um pequeno cisne que nasceu em um ninho de uma pata. Logo ao nascer, o pequeno foi apontado como diferente, a partir de então uma série de problemas começaram. Sua aparência foi o motivo para que outros animais e a sua própria família o excluísse, as humilhações levaram o jovem cisne sair de casa em busca de um bando que o acolhesse. No entanto, a sua caminhada longe de casa, até o encontro com os cisnes, também foi marcada por abusos contra a sua aparência.

Segundo Tearle (2020), alguns aspectos da história, fizeram com que muitos leitores da época especulassem sobre a existência de uma relação bibliográfica entre o escritor e o personagem principal do conto, sugerindo inclusive, uma teoria bastante utópica de que Hans na verdade não era filho biológico de seus pais, e sim, filho do Príncipe Christian Frederik, que mais tarde tornou-se o rei Christian VIII da Dinamarca. É improvável que seja verídica tal especulação, No entanto, é inevitável que os contos de fadas abram portas para as mais diversas interpretações freudianas e biográficas. Além disso, segundo relatos, o próprio Andersen foi uma criança atrapalhada que sofreu bullying na escola. Mais tarde, ele disse que seus tempos de escola foram os mais sombrios de toda a sua vida, e podemos pressupor que as próprias experiências de Andersen, alimentaram a narrativa do conto "O Patinho Feio".

O conto possibilita interpretações de grande importância, podendo ser compreendido como uma fábula moral sobre a questão de exclusão social pelo fato de o indivíduo não ser detentor da "beleza" convencional ou por não se enquadrar nos padrões propostos. Ou pode ser vista como uma história que preconiza o valor da perseverança. Deste modo, em sua narrativa, Andersen faz uma ligação evidente entre as relações com as pessoas e o conto. Partindo da ideia de que tudo que é diferente está errado ou que é difícil funcionar em um mundo onde ninguém entende quem é diferente de alguma forma.

Assim, consideramos o trabalho do despertar da criticidade do aprendiz por meio de uma narrativa cultural, como a de Andersen, como sendo uma via de alerta sob a questão do *bullying* recorrente na instituição selecionada para o desenvolvimento da prática.

O intuito da utilização deste conto está relacionado com a reflexão sobre o letramento crítico proposta neste trabalho. A partir das experiências de leitura, esperamos que os aprendizes pudessem desenvolver o seu senso de criticidade, estando apto para participarem dos debates estabelecidos a partir do conto abordado. Partindo dessa perspectiva, propusemos o desenvolvimento de encontros planejados para serem incrementados no decorrer de cinco momentos.

É importante mencionar que, para planejamento pedagógico desta prática, tivemos como ponto de partida o esquema de *Design e Redesign* proposto por Janks (2010). De acordo com a autora, *Design* diz respeito à compreensão e ação através dos sentidos imbuídos num texto. Ou seja, a compreensão sobre como signos e símbolos se materializam através de palavras, leiaute, imagens, cores, fontes, movimentos, som e outros mais, e a capacidade de usarmos tais recursos simbólicos para construirmos sentidos e agirmos sobre o mundo.

Já o *Redesign* dos textos, trata-se de uma desconstrução das ordens simbólicas dos textos que nos são apresentados e da possibilidade de reconstrução de realidades alternativas. Em termos práticos, o *Redesign* é, por exemplo, sobre opor-se ao *bullying*, sobre sermos antirracistas, é sobre desafiar as normatividades que se vestem de "naturais". Ou seja, trata-se de uma luta por direitos democráticos cujo local de embate é precisamente o discurso.

Outro ponto de partida igualmente importante para o desenvolvimento do projeto pedagógico foi a compreensão de leitura como uma prática multimodal. Isso porque a nossa perspectiva sobre *texto* não é reduzida apenas aos signos escritos.

Aqui, nos ancoramos nas considerações de Rojo (2019) ao postular que os textos, sejam eles escritos, impressos ou digitais, são invadidos por todas as modalidades de linguagens ou semioses que “se mesclam sem a menor cerimônia” (p.11).

Além disso, especialmente agora no contexto de Ensino Remoto, em que muitas das nossas práticas pedagógicas são mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC), pensar no desenvolvimento de práticas de leitura e letramento crítico é algo intrinsecamente relacionado com as dinâmicas de um mundo digital e cibernético, marcado pela constituição de um espaço (a internet) participativo, colaborativo, distribuído. Ou seja, um espaço menos autorado, de livre informação e caracterizado pela cultura do remix e da hibridação (ROJO, 2019).

Levando em consideração a lógica de *Design* e *Redesign* e a concepção de leitura como prática crítica e multimodal, o projeto pedagógico foi elaborado a partir da seguinte organização geral:

Tabela 1 – Organização do projeto “The different is not ugly”

Ciclo de design e redesign (JANKS, 2010)	Desenho metodológico	Práticas desenvolvidas
Design	INTRODUCTION <i>Apresentação do projeto “The Different is not Ugly”</i>	AULA ASSÍNCRONA 1: • (Vídeo) Apresentação da prática • Sugestão de games HOMEWORK: • (Apostila) Leitura do conto “The Ugly Duckling”. • (Apostila) Dinâmicas pós leitura.
	READING COMPREHENSION: <i>Exploração de aspectos de compreensão textual</i>	AULA SÍNCRONA 1: • Debate sobre as primeiras impressões do texto “The Ugly Duckling” • Estudo do vocabulário (Adjectives) + (To be). HOMEWORK: • (Apostila) Atividade.
	CRITICAL READING: <i>Desenvolvimento da criticidade através das práticas de leitura</i>	AULA SÍNCRONA 2: • Debate em torno do questionamento “Por que o ‘Patinho Feio’ era considerado feio?” • Questionário HOMEWORK: • (Google Forms) Questionário.

		AULA ASSÍNCRONA 2:
		• (Vídeo) Apresentação de sugestões e modelos para recriação do conto “The Ugly Duckling”
Redesign	CREATING:	HOMEWORK:
	<i>Culminância (Recriando o Conto)</i>	• Recriar o conto através de: Campanha Instagram/ grupos da escola/ Confecção de história em quadrinho ou Cartazes.
		AULA SÍNCRONA 3:
		• Apresentação dos projetos desenvolvidos pelos aprendizes.

A primeira fase, cujo enfoque foram práticas de compreensão do *Design* dos textos, foi dividida em três etapas, a saber: *Introduction*, *Reading comprehension* e *Critical reading*.

A primeira etapa do projeto, *Introduction*, teve como objetivo central apresentar a proposta temática e engajar os aprendizes num primeiro contato com a leitura do conto. Para isso, enviamos um vídeo explicativo para a sala virtual (grupo do WhatsApp), com o intuito de apresentar os objetivos e dinâmica do projeto, bem como o material desenvolvido a ser utilizado nos encontros seguintes. Além da apresentação da prática, orientamos os alunos quanto a realização da primeira atividade: a leitura de uma versão do conto “The Ugly Duckling”.

Já a segunda etapa, o *Reading Comprehension*, teve como objetivo averiguar o nível de compreensão textual dos aprendizes, a partir da leitura do conto. Para tanto, foi realizado o primeiro encontro síncrono, na ocasião debatemos sobre as primeiras impressões dos aprendizes acerca da leitura. As atividades realizadas durante esse encontro giravam em torno do vocabulário retirado do conto, mais precisamente os adjetivos. Buscou-se perceber a capacidade dos aprendizes em desenvolver frases utilizando os adjetivos retirados do conto.

A terceira etapa foi denominada *Critical Reading*. Neste ponto, buscamos investigar a competência crítica dos aprendizes. Para tal, realizamos um encontro síncrono no qual foi levantado um debate sobre questões relacionadas ao conto e situações reais. Foi implementado um questionário (Apostila), a fim de compreender o posicionamento de cada um dos participantes, caso não houvesse a participação oral no momento síncrono.

Seguindo para a fase de *Redesign*, temos a última etapa da prática pedagógica, a qual nos referimos como *Creating*. Trata-se do momento de culminância do projeto,

no qual buscamos compreender o desenvolvimento da criticidade dos alunos através da produção de textos (Cartazes, história em quadrinho, vídeo, campanha em redes sociais), como meio para recriar o conto “The Ugly Duckling”. Ainda como parte da etapa de *Creating*, foi enviado um segundo questionário, através da plataforma *Google Forms*, para que os aprendizes pudessem compartilhar suas opiniões e pontos de vista com base nas atividades desenvolvidas durante a prática.

3.5 Geração e análise de dados

A fim de alcançar os objetivos traçados para esta pesquisa através de uma análise sistematizada, lançamos mão de uma série de procedimentos de geração e análise de dados. Juntas, essas estratégias compõem o traçado investigativo do estudo.

É importante enfatizar que a triangulação realizada a partir de múltiplos procedimentos de geração de dados é uma prática recorrente em pesquisas qualitativas. Isso acontece pela natureza descritivista dos dados e pela urgência em se compreender uma dada realidade a partir de uma perspectiva holística, explorando os sujeitos, suas subjetividades e suas formas e agir. Dessa forma, a presente pesquisa lançou mão dos seguintes procedimentos metodológicos investigativos:

1. Questionários: foram elaborados dois questionários através da plataforma *Google Forms*, sendo o primeiro, um procedimento utilizado para construção de perfil dos participantes e o segundo, um meio para acessar as opiniões e sentimentos quanto às práticas desenvolvidas.
2. Diário de campo: procedimento utilizado para sistematização escrita a partir das observações realizadas nas interações com os aprendizes durante encontros síncronos e atividades assíncronas. O diário de campo funcionou como uma maneira de verbalizar impressões sobre o desenvolvimento da criticidade dos aprendizes.
3. Transcrição de dados: procedimento utilizado para textualizar alguns diálogos que emergiram durante os encontros síncronos.
4. Análise documental: procedimento utilizado para analisar as produções discentes no decorrer da implementação do projeto.

Como o objetivo central dessa pesquisa foi observar se e como as práticas pedagógicas vivenciadas contribuíram para o desenvolvimento crítico dos aprendizes de Língua Inglesa, o fundamento investigativo para essa descrição é de ordem discursiva. Ou seja, é através do discurso que se performa a criticidade e, portanto, somente através de uma análise discursiva pode-se traçar qualquer conclusão. Assim, em termos de análise, o presente estudo buscou sistematizar discursos apresentados em momentos de interação, questionários e atividades pedagógicas a partir de um viés reflexivo, crítico e descritivo.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Tendo como objetivo central compreender se e como as práticas de leitura implementadas contribuíram para o desenvolvimento crítico dos aprendizes de Língua Inglesa de uma turma de 9º ano, o presente capítulo apresenta uma reflexão a partir das vivências experienciadas no decorrer da implementação do projeto pedagógico *The different is not ugly*. Aqui, buscaremos evidenciar como a criticidade dos aprendizes pôde ser cultivada a partir de um desenho metodológico baseado na lógica de *Design* e *Redesign* de textos de diversas modalidades semióticas e a partir do movimento de compreensão de sentidos literais e ideológicos. As atividades implementadas serão apresentadas em detalhe e, a partir disso, traçaremos reflexões sobre possíveis contribuições para o desenvolvimento crítico dos aprendizes. O capítulo está organizado da seguinte forma: Prática 1: *reading comprehension* (subseção 4.1); Prática 2: *critical reading* (subseção 4.2) e Prática 3: *creating* (subseção 4.3).

4.1 Prática 1: *Introduction e reading comprehension*

Iniciamos a fase de *Design* com a etapa *Introduction*, onde preparamos e enviamos um vídeo no grupo da turma, no aplicativo WhatsApp. Com o vídeo, pretendemos informar sobre duração, datas e horário dos encontros, além, de estabelecer como primeira tarefa a leitura do conto “*The ugly Duckling*”. Apresentamos uma versão reduzida e simplificada do conto aos aprendizes, através do material de suporte pedagógico desenvolvido para realização e acompanhamento de tarefas no decorrer dos encontros síncronos.

A prática *reading comprehension* se trata da segunda etapa do *Redesign*, que é a primeira fase do desenho metodológico adotado para a realização do projeto. De acordo com Janks (2010), é através do *Redesign* que são selecionados e organizados os textos verbais e não verbais para criação de significados na construção de significado das palavras, imagens, sons, entre outros. Deste modo, O objetivo pedagógico central desta prática foi envolver os aprendizes com a leitura do conto de fada e realizar atividades de compreensão de sentidos literais do texto. Neste primeiro momento, os participantes realizaram o primeiro *Task time!* proposto no material de

suporte didático, como uma tarefa de interpretação de texto, como mostra a figura abaixo:

Figura 4 – Task time: True or False



Muito legal essa história, né? Não sei por que, mas acho que me identifico um pouco. Mas eu quero saber se você se ligou pra valer na história ...



Para isso, você vai fazer um **T** (true/verdadeiro) ou **F** (false/falso) nas afirmativas abaixo:

- O "patino feio", na verdade se tratava de um filho de "turkey". 
- O "patino feio", nadava tão bem, ou até melhor que os seus irmãos patinhos. 
- Segundo a história lida, o "patinho" tinha uma aparência "big and grey and ugly". 
- O pequeno "patinho" fugiu de casa, pois a sua mãe criticava a sua aparência o tempo todo. 
- Após fugir de casa, o "patinho" foi resgatado pela esposa de um fazendeiro. 
- O "patinho feio", na verdade, era um "beautiful swan". 

Dando seguimento ao encontro, fizemos um breve estudo sobre adjetivos retirados do texto: *beautiful*, *big*, *strong*, *funny* e *happy* e os seus respectivos antônimos *ugly*, *small*, *weak*, *serious* e *sad*. Com o vocabulário explorado durante esta tarefa, buscamos repassar para os aprendizes como essas palavras têm a capacidade de atribuir valores as pessoas, e assim, chamar atenção para que percebessem que é exatamente o que ocorre com "patinho feio". Em contrapartida, pedimos aos aprendizes que elaborassem frases, utilizando as palavras apresentadas

anteriormente, como forma de atribuir elogios aos seus colegas. Permitindo que a turma tivesse uma ideia contrastiva do que acontece no conto, onde inicialmente os adjetivos são utilizados para ridicularizar a aparência do “patinho feio”, como mostra a Figura :

Figura 5 – Task time: Adjetivos



• Lembra dos adjetivos, eu posso te lembrar 😊
diferentemente da galera lá do conto, nós vamos agora utilizar dois adjetivos dos que vimos e fazer um baita de um elogio a um colega:

Exemplo: Ugh is strong.

1 - _____

2 - _____

• Agora, a gente vai lembrar dos “antonyms” dos adjetivos que encontramos no conto. Você vai substituir as palavras em parênteses, por seus antônimos:

1. My mom is (weak) _____

2. My friend is not (beautiful) _____

3. The farmer is (funny) _____

4. My house is (small) _____

• Por fim, você vai selecionar e falar sobre um dos adjetivos que vimos e que você considera uma característica sua e porquê:

Nesta etapa, também pudemos investigar as primeiras impressões da turma em relação ao texto lido. Logo no início da prática os aprendizes se mostraram tímidos, respondendo apenas pelo chat, no entanto, após a tarefa dos adjetivos os alunos acompanharam o nível de debate pretendido. O encontro foi realizado através da plataforma Google Meet, por meio da qual pudemos coletar trechos de algumas das

falas dos aprendizes, por vez através do chat e outras de forma oral. Os oito aprendizes que participaram da prática, tiveram os seus nomes verdadeiros protegidos, para tanto, criamos uma identificação padrão para os aprendizes, a fim de organizar suas falas nos trechos que serão apresentados durante esta análise. Abaixo segue o trecho do momento em que os alunos relatam suas impressões acerca do conto “The Ugly Ducklyng”:

Trecho 1: Primeiras impressões do conto

Pesquisadora: *Me falem o que vocês acharam do conto e o porquê:*

Participante A.C: *Achei bom, porque ele (o patinho feio) dá a volta por cima.*

Participante F.A: *Eu achei muito interessante que ele teve a coragem de sair de casa e procurar um lugar onde não fosse maltratado.*

Participante M.F: *(Respondeu no chat) – Acho que a história é legal pelo fato de ensinar uma mensagem sobre não desistir do que queremos.*

Participante C.E: *Exatamente, é uma história de superação.*

Participante P.F: *(Respondeu no chat) – Eu gostei pq no final da td certo.*

Participante N.A: *Eu gosto da história, pois o patinho... patinho não, o cisne é um exemplo de que a gente não deve desistir, mesmo com o mundo contra a gente.*

Participante P.W: *(Respondeu no chat) – Achei interessante pois ele (o patinho feio) não se deixou abater com as críticas.*

Participante E.K: *É... eu concordo, o patinho superou a sua dor e ficou feliz por ter sido aceito pelos cisnes.*

A primeira prática, como já comentado anteriormente, se tratou de uma estratégia pedagógica, a fim de manter a atividade dos aprendizes no decorrer dos encontros do projeto. Deste modo, não houve debates, questionários, ou atividades relacionadas diretamente a questões críticas em torno do conto. No entanto, me chamou atenção as falas acerca das primeiras impressões dos aprendizes, desenvolvidas a partir da leitura do conto. Neste primeiro momento, as falas dos participantes nos dão suporte para compreender até que ponto as atividades seguintes impactaram na forma como os alunos enxergam o conto.

Como podemos observar nas falas dos alunos, a ideia da “superação” do patinho feio, foi o ponto chave da leitura. Não há nenhum outro aspecto físico ou literal mencionado pela turma. Tal interpretação, evidencia um fino traço de criticidade que será explorado com mais atenção nas próximas práticas. Visto que, esse jeito específico de refletir e se comportar resulta em ações responsáveis mediante o outro, de forma que as diversidades possam ser respeitadas. E só assim, poderemos acolher à “demanda ética de imaginar de outras formas” (Pennycook, 2001, p. 138). Dessarte, essa concepção crítica concede ao aprendiz a capacidade de enxergar “além do pensamento ingênuo e do senso comum”, como é apontado por Menezes de Souza

(2011).

4.2 Prática 2: critical Reading

Ainda sob a perspectiva da fase de *Design*, demos continuidade ao projeto, partindo para a etapa *critical reading*, onde os aprendizes participaram de um debate, dando suas opiniões e relatos em um questionário sobre questões críticas que permeiam a narrativa do conto “The Ugly Duckling”. A prática foi implementada com o objetivo de investigar a capacidade crítica dos aprendizes. Pensando nisso, desenvolvemos um questionário com o objetivo de guiar os alunos na discussão em torno da aparência do personagem do patinho feio.

Para construção de sujeitos conscientes e ativos na sociedade é necessário que compreendamos o que os aprendizes estão lendo, em outros termos, como interpretam textos escritos. Portanto, pretendendo atingir este objetivo, uma das estratégias plausíveis e utilizadas para o desenvolvimento deste projeto é propor atividades que fomentem várias concepções. Nesta perspectiva, os letramentos e multiletramentos surgem como apoio teórico que atendem a possibilidades de tornar a sala de aula um ambiente que propício para a promoção de construção de sentidos através de textos multimodais.

Para tanto, apresentamos algumas imagens, vídeos e matérias de jornais, seguidas de perguntas, a fim de explorar o senso crítico de cada um dos participantes. Na primeira imagem, apresentamos uma foto real de um filhote de pato descrito tal qual os filhotes relatados no conto. A imagem foi exibida com a finalidade de demonstrar o padrão narrado como “bonito” no conto de Andersen, juntamente com a pergunta “*Is this baby cute?*”.

Figura 6 – Filhote de pato



Fonte: Google

A maioria dos participantes utilizaram o chat para responder de forma positiva acerca da aparência do filhote apresentado. No material disponibilizado para os alunos, também deixamos o espaço para que os alunos respondessem, caso não se sentissem completamente à vontade para responderem naquele momento. Em seguida, apresentamos uma nova imagem, trata-se de um filhote de cisne, cuja descrição do conto, aponta o pequeno animal como “feio”. E da mesma forma como na imagem anterior, procuramos compreender o posicionamento da turma, como podemos observar na Figura 5:

Figura 7 – Filhote de cisne



Fonte: Google

De modo geral, as respostas também foram positivas. Além disso, a imagem chamou atenção de alguns participantes que afirmaram não conhecer a imagem de um cisne filhote. Imaginavam que aparência do filhote de cisne era como descrita no conto “*The ugly duckling*” – bem feio e esquisito. Desse modo, é importante destacar a influência que a descrição da imagem do pequeno cisne proposta no conto de

Andersen tem sobre os leitores, revelando a intenção de transmitir a ideia de que o diferente causa desconforto, através das falas insultuosas dos outros animais. Dando continuidade a tarefa (Dando prosseguimento ao debate, considerando as respostas anteriores, onde os alunos apontaram os dois filhotes como sendo “bonitos”. Intentamos compreender por qual razão a história tenciona para que um dos animais seja visto como “feio”:

Trecho 1: Pergunta 3

Pesquisadora: *So why was the “ugly duckling” considered ugly? (Então, por que o “patinho feio” foi considerado feio?)*

Participante A.C: *Ele não era feio, os outros patinhos só não aceitavam ele, porque ele era diferente deles.*

Participante C.T: *Só porque ele tinha a cor e o tamanho diferente. No conto diz que ele era grande.*

Participante C.E: *Na verdade ele não era nem pato, era cisne e só chamaram ele de feio, porque ele não era igual aos outros patinhos.*

Podemos observar que em suas falas, os participantes se mostram bastante seguros de que a não aceitação do pequeno cisne, por parte dos patinhos, ocorre por conta da sua penugem ser de uma coloração diferenciada do restante do bando, além do fato dele ser visivelmente maior. Ou seja, as características físicas do pequeno cisne implicaram diretamente para que ele não fosse aceito por aquele bando. Aqui, é possível compreender que a percepção crítica dos aprendizes é estimulada à medida em que são questionados sobre a aceitação da aparência do personagem, que até então não estava tão nítida para eles.

Uma das principais características do letramento crítico é permitir que, por meio da leitura de textos fictícios, possamos estabelecer debates sobre assuntos reais, que impactam direta e diariamente na vida dos aprendizes. Desse modo, consideramos oportuno criar um cenário onde os personagens do conto de Andersen fossem cambiados por pessoa e situações hipotéticas, comuns do nosso cotidiano. Para tanto, fizemos o uso de representações de situações válidas para o debate em torno do racismo e da gordofobia. Reconhecer que o racismo e a gordofobia estão muito presente nos discursos e nas práticas escolares, é primordial para promovermos uma educação livre de preconceitos, e o primeiro passo para que isso ocorra, é compreender que essas práticas reproduzem uma ideologia maior, que defende que sujeitos ocupam uma posição de inferioridade em relação a outros

Desse modo, demos continuidade ao debate, objetivando tornar efetivo e constante o discurso antirracista e antigordofóbica, assim sendo, a primeira imagem apresentamos um grupo de três crianças. Sendo dois meninos loiros e uma menina

negra, com isso, optamos inicialmente por uma problematização de cunho racial, a fim de compreender como os participantes reagem a situações de racismo dentro e fora do ambiente escolar:

Figura 8 – Neste caso, quem seria o “patinho feio”?



Fonte: Google

Ao opinar sobre quem eles achavam que poderia ser considerado o “patinho feio” na Figura 6, os aprendizes também resgataram episódios onde presenciaram falas racistas. Deixando evidente os seus posicionamentos contra as falas relatadas:

Trecho 3: O “patinho feio” da vida real

Participante C.T: *A do meio, porque é negra.*

Participante E.K: *Também acho que a do meio seria considerada o patinho feio.*

Participante A.C: *É, também penso que seria a do meio, porque infelizmente muita gente ainda pensa de forma muito racista. A avó da minha prima uma vez disse que todo negro é feio, eu chega fiquei sem reação quando ela disse isso.*

Participante F.A: *Eu já escutei alguém dizendo isso, ele falou tipo de brincadeira. Mas isso é muito sério. Também acho que seria a menina que seria o patinho feio.*

Dispondo do que foi debatido anteriormente, sobre o posicionamento dos aprendizes quanto o racismo, consideramos pertinente comentar sobre a reação da turma ao assistir uma propaganda de um produto de limpeza, em um outro momento do encontro. O anúncio que se tornou alvo de duras críticas, é descrito pelo G1 como “a propaganda mais racista do mundo”. O conteúdo do vídeo consiste basicamente na ação de uma mulher chinesa “lavando” um homem negro, que após o processo de “lavagem”, surge com a aparência de um homem chinês, de pele clara.

Figura 9 – Questões 07 e 08 da apostila, Participante A.C



Questionamos o que os aprendizes acharam do vídeo e por qual motivo a mulher realiza aquela ação, os alunos prontamente, apontaram o racismo como a principal causa. Abaixo, podemos observar as respostas dadas pelos participantes, no material de suporte pedagógico:

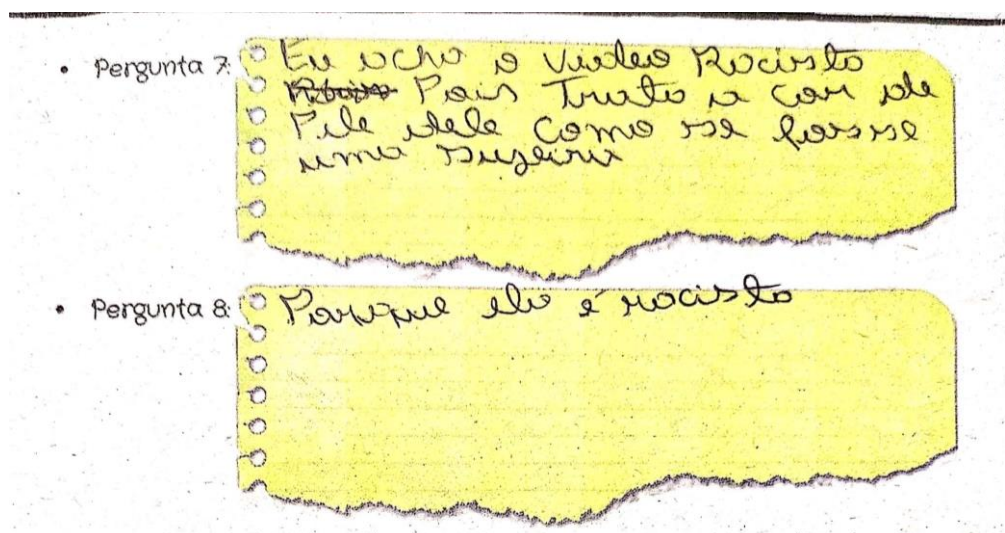
Figura 10 – Questões 07 e 08 da apostila, Participante A.C

- Pergunta 7:
 - achei um absurdo, por em
 - pleno século 21 as pessoas
 - ainda tratam os negros desse
 - jeito
- Pergunta 8:
 - pq ela é muito racista, pa-
 - ra ela somente pessoas da
 - "espécie" dela são brancos. como
 - no patinho feio.

Figura 11 – Questões 07 e 08 da apostila, Participante F.A

- Pergunta 7:
 - ACHEI PESADO!
 - DEVERIA TER PUNIÇÃO PARA ESSE
 - TIPO DE PROPAGANDA.
- Pergunta 8:
 - PORQUE ELA É RACISTA, TRATOU A
 - COR DA PELE DO HOMEM COMO
 - SUJA

Figura 12 – Questões 07 e 08 da apostila, Participante C.E



Selecionamos algumas respostas dos aprendizes, com o intuito de analisar os seus posicionamentos diante de uma situação de preconceito racial. Além do sentimento de revolta e indignação expressado pelos aprendizes, podemos observar que um dos participantes faz uma ligeira comparação do preconceito entre “espécie” visto no conto *The ugly duckling*, ao preconceito racial verificado no vídeo. Além do mais, nos chamou a atenção, a maneira como os Participantes F.A e C.E observam a atitude da mulher do vídeo, assinalando que a cor do homem negro é tida como “suja” para a personagem. Observamos, portanto, como a prática do letramento crítico é importante no sentido de que, por meio dela é possível despertar a consciência do aprendiz sobre a seu discurso ativo na produção e reprodução de sentidos, a partir da perspectiva da leitura de um simples conto.

Retomando a sequência da atividade, apresentamos uma situação em que estão presentes um grupo de garotas, onde uma se destaca visivelmente pelo seu porte físico ser destoante das demais moças: Figura 11. Neste sentido, esperamos por meio deste questionamento compreender o posicionamento dos participantes em relação a prática da gordofobia tão presente no cotidiano escolar:

Figura 13 – Neste caso, quem seria o “patinho feio”?



Fonte: Google

Trecho 4: O “patinho feio” da vida real

Participante A.C: *A do canto, porque ela é gordinha e geralmente as pessoas tiram muitas brincadeiras bestas com quem é gordinho. Aqui na escola só o que tem.*

Participante C.E: *É sim, a moça que é gordinha seria o patinho feio.*

Participante F.A: *É, eu concordo com A.C, aqui na escola, muita gente brinca desse jeito. Já me chamaram muito de “baleia”, só que eu nem ligo mais.*

É importante observar como o debate conduz os aprendizes ao nível de autorreconhecimento em situações advindas do conto e partir de então, começar a “estranhar” o mundo ao seu redor, como sugere Luke (2018), permitindo-lhes se posicionar frente a situações que lhes ponham em posição tais quais a que é relatada no conto.

No entanto, nem sempre o aprendiz consegue desenvolver essa capacidade de se posicionar ou procurar ajuda, o que pode estar relacionado à falta de debate na escola ou em casa. Como são rotineiras as ações de *bullying* as quais os alunos são acometidos, como foi relatado pelos participantes, se faz necessário o resgate constante de debates em torno dessa causa. Buscamos entender se a conscientização por meio de acontecimentos reais consegue despertar a sensibilidade dos aprendizes, possibilitado que exponham suas posições frente a temas de grandes debates. Desse modo, apresentamos recortes de matérias cujas principais causas para os acontecimentos era o *bullying* na escola, ainda questionamos se as relações entre os alunos têm alguma similaridade com as situações apresentadas nas imagens anteriores e os resultados obtidos foram positivos, considerando a interação que se deu e os fatos relatados pelos participantes:

Trecho 5: Sobre o bullying na escola

Participante C.T: *Ora não! Como F.A disse. Eu vejo mais assim, as pessoas rindo do corpo, das roupas, as vezes porque usa óculos, essas coisas. Eu sei que tem gente que não faz na maldade, como as vezes eu faço com meus amigos, por isso é que tem que ser falado, como a gente tá fazendo agora.*

Participante C.E: *Hoje em dia tá mais difícil aqui na nossa sala, mas quando a gente tava no 6º e 7º ano, era direto. Eu me lembro do povo fazendo piada com F.A e J.C. Mas acho que nas outras séries ainda tem muito.*

Participante A.C: *Quando eu estudava com a outra turma, quase toda semana eu ia pra diretoria com outra menina, porque eu não aguentava elas me chamando de “dente de coelho” e sei lá o que. Eu ficava com raiva demais e findava brigando, só que tem gente que fica guardando e é pior.*

Após serem questionados sobre a prática de bullying na escola, apresentamos os recortes das matérias, a fim de gerar um impacto na turma, buscando sinalizar que o bullying, apesar de aparentar, não pode se enxergado como uma realidade normal no ambiente escola, deste modo, obtivemos os seguintes relatos:

Trecho 6: Reação as matérias de jornais sobre o bullying

Participante F.A: *Foi basicamente o que aconteceu com o irmão de I. do 9º B, dizem que até o pai dele humilhava ele porque ele era gordo demais e na escola era pior. Aí ele não aguentou e se matou.*

Participante A.C: *Mas parece que não serviu de nada, porque eu já vi um monte de vezes o povo do 9º B tirando brincadeira de mal gosto com I. por ele ser gordinho também.*

Participante C.E: *É verdade, também já vi e a gente percebe que ele não se sente bem, fica só rindo bem sem graça.*

Diluir uma consciência crítica nos mais diversos contextos explorados em sala de aula é uma premissa constante do Letramento Crítico defendido por Fairclough (1992). Seguindo tal conceito, Pennycook (1995) sugere que essa prática ocorra por meio da inserção de temáticas que permeiam o cotidiano dos aprendizes.

Vale ressaltar também o caminho percorrido pelo aprendiz, até conseguir se posicionar em situações reais de preconceito. É importante observar que os participantes demonstram uma versatilidade ao passo que trazem para o mundo real, as suas concepções do que é “feio” ou “bonito”, reproduzidas a partir da leitura de um conto de fada. Assim, podemos enxergar traços da educação libertadora, defendida por Freire.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispucesse a constates revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (Freire, 1967, p. 90)

Deste modo, considerando a constância dos relatos dos próprios participantes do projeto, a prática desenvolvida se fez pertinente. Além do mais, podemos afirmar que os objetivos pretendidos neste encontro, foram atendidos, visto que os participantes, através de suas memórias e posicionamentos, mostram a sua criticidade de forma significantes, reconhecendo através do conto *“The Ugly Duckling”*, situações de não aceitação de determinados padrões estéticos, presentes especialmente na escola.

4.3 Prática 3: *creating*

A culminância do projeto *“The different is not ugly”* se deu por meio do que chamamos de *creating*, essa prática se configura como uma etapa da fase *Redesign*, que de acordo com Jesus (2016), “é um ato de transformação”. Desta forma, nosso objetivo foi compreender o desenvolvimento da criticidade dos alunos por meio de suas produções de textos (Cartazes, história em quadrinho, vídeo, campanha em redes sociais). Nesta prática, os aprendizes desenvolveram suas criações a partir das análises e debates estabelecidos nos encontros anteriores, através das quais os participantes observaram e problematizaram diferentes identidades do “patinho feio” na vida real.

Durante o desenvolvimento desta etapa, os alunos tiveram uma semana para desenvolver suas produções, no decorrer desse período procurei estar presente no grupo, a fim de dar sugestões, ouvir suas ideias refletindo em como suas produções poderiam estar relacionadas ao conto *“The Ugly Duckling”* e, por fim, entender como suas visões e particularidades foram fundamentais para o desenvolvimento de suas criações. Ainda como forma de investigar se e como ocorreu o desenvolvimento crítico dos participantes, implementamos um último questionário por meio da plataforma Google Forms, disponibilizado para os alunos no último encontro do projeto e aqui apresentado por meio de gráficos.

De um modo geral, as propostas desenvolvidas pelos aprendizes concentraram-se em produções individuais e em grupo. Considerando a questão do ensino remoto em virtude da situação pandêmica atual, os participantes apostaram na ideia de uma campanha virtual, com propostas de conscientização pela valorização da autoimagem e aceitação das diferenças e pelo fim das práticas de *bullying* na escola. As propostas foram implementadas por meio da disseminação de vídeos e

cartazes nas redes sociais Instagram e WhatsApp. Um dos grupos emitiu uma solicitação à coordenação pedagógica da escola, sugerindo a elaboração do “mural da consciência”, assim que as aulas retornarem ao modo presencial. Para compreensão da análise, as produções serão transcritas e discutidas seguindo a ordem de apresentação no último encontro.

Trecho 7: Produção 1

Pesquisadora: O que lhe motivou a produzir esse vídeo?

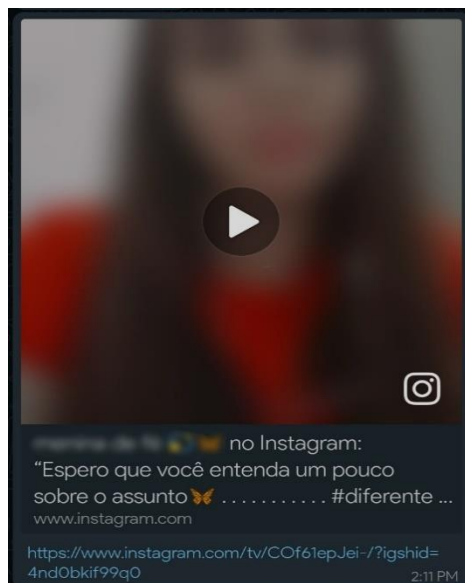
Participante A.C: Eu fiz para tentar mostrar para as pessoas que não existe essa coisa de dizer que as pessoas são feias, por ser diferente da maioria. Todo mundo é bonito igualmente do jeito que é. Porque eu também não quero que meus amigos se vejam como um patinho feio, como eu me via

Vídeo: – Olá, bom dia, boa tarde ou boa noite. Eu não sei que horas você vai tá vendo esse vídeo. É... eu vim hoje aqui falar sobre um assunto que me chamou bastante atenção, que é “diferente não é feio”. Ser diferente da maioria das pessoas não é apenas um privilégio, mas também uma obrigação. Quando andamos na contramão do mundo somos notados, criticados, admirados, tudo ao mesmo tempo.

Imagina qual seria a graça se a gente fôssemos todos iguais, imagina como seria chato. Imagina você olhar para uma pessoa e ela ser igual a você, ter as mesmas características que você, ter as mesmas atitudes que você, ter a mesma beleza que você. Seria muito chato, né? você ser igual a todas as pessoas. Imagina se aquelas pessoas fossem perfeitas daquele jeito seguido padrões da sociedade, como seria chato, não?

Bom, então venho hoje aqui dizer para você, você é perfeito do jeitinho que você é; sendo gordo, magro, baixo ou alto. Você é lindo jeitinho que você é! Você ser diferente das pessoas, não significa que você é feio. Você é lindo, linda, perfeito, perfeita, maravilhoso, maravilhosa. Tudo isso aos olhos de Deus, aos olhos da pessoa certa!

Figura 14 – Produção audiovisual da Participante A.C



Através do seu discurso, a Participante A.C apresenta uma mensagem de autoaceitação, ao passo que aparenta falar diretamente com alguém que passa por

transtornos de autoestima, manifestando, dessa forma, um comportamento crítico em relação a uma situação da qual já foi vítima.

Trecho 8: Produção 2

Pesquisadora: O que lhe motivou a produzir esse vídeo?

Participante J.S: Passar a mensagem de que não importa o que os outros pensam de você, você deve se amar, porque ser diferente também é bom.

Vídeo: – Não importa que digam que o seu cabelo não é legal, que a sua cor é estranha, que você é diferente. *The different is not ugly!*

Figura 15 – Produção audiovisual do Participante J.S



O vídeo do Participante J.S apresenta um discurso positivo, ao sugerir que ser uma pessoa “diferente” é algo bom, diferentemente do que ocorre com o personagem do pequeno cisne, no conto “The Ugly Duckling”. Desse modo, o aprendiz expressa seu discurso crítico, por meio de uma linguagem caracterizada pelo uso de imagens animadas, uma fala concisa e coerente.

Trecho 9: Produção 3

Pesquisadora: Qual foi a motivação que levou o grupo elaborar o cartaz?

Participante C.E: (Resposta no chat) Nós pensamos que a mensagem do nosso cartaz pode conscientizar as pessoas que gostam de ridicularizar a diferença dos outro, tornando elas pessoas melhores.

Cartaz: – “Your words have the power to hurt or to heal, choose wisely”

Figura 16 – Produção dos Participantes C.E, F.A, M.F, P.W



Diferentemente não apenas no que se refere a execução, mas também no discurso, a terceira produção apresentada durante o encontro, expressa uma mensagem de conscientização, partindo da ideia de que as palavras tanto podem ajudar, como podem também prejudicar na autoaceitação da aparência de alguém. Assim, o grupo demonstra sua criticidade à medida que procura expor de maneira informativa uma mensagem de conscientização.

A última apresentação do encontro síncrono, não se tratou de uma produção de cartaz ou audiovisual. Os participantes lançaram uma proposta para criação de um mural nas dependências da instituição, nomeado por eles de “Mural da Conscientização”, como uma proposta com fins de conscientização para a escola como um todo. Os aprendizes apresentaram um documento redigido por eles mesmos. O documento trata-se de uma solicitação à direção e à supervisão da escola para a criação do mural, assim que retornarem ao modo presencial de ensino. O mesmo documento foi assinado pelo diretor da instituição e pelos participantes (Participante C.E, Participante C.T e Participante M.H) responsáveis pela ideia de implementação do mural.

Trecho 9: Proposta para criação do “Mural da Conscientização”

Pesquisadora: Mas por que vocês pensaram em criar um mural?

Participante C.T: Porque a gente sabe que na escola é onde mais tem esses problemas de bullying, brincadeiras sem graça que magoam as pessoas.

Pesquisadora: Então, para vocês, o mural seria uma forma de melhorar essa situação?

Participantes: (Resposta no chat) Sim!

Pesquisadora: E qual seria o conteúdo presente no mural?

Participante C.T: A gente pesquisou algumas imagens na internet, achamos bem interessante... Tipo colocar elas lá, botar umas matérias falando sobre bullying, essas coisas.

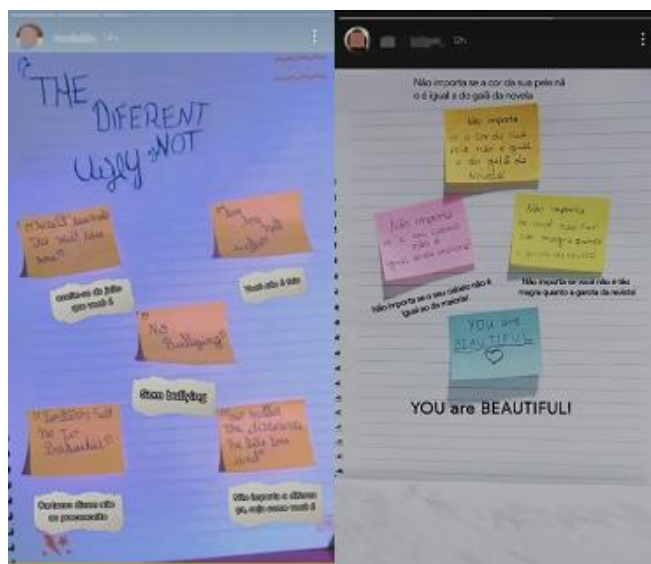
Figura 17 – Proposta de imagens para o “Mural da Conscientização”



Mesmo não se tratando de uma produção como as tarefas desenvolvidas pelos demais alunos, o grupo demonstrou uma proposta que sugere traços de criticidade, considerando a intenção dos participantes em criar materiais para estabelecer relações de conscientização no seu ambiente escolar.

Os demais participantes não apresentaram suas produções durante o encontro síncrono, deste modo não houve a possibilidade de debater acerca de suas produções. No entanto, o trabalho desenvolvido por esses aprendizes segue uma similaridade com os trabalhos apresentados anteriormente. Indicando discursos de aceitação e conscientização:

Figura 18 – Produções das Participantes L.C e E.K



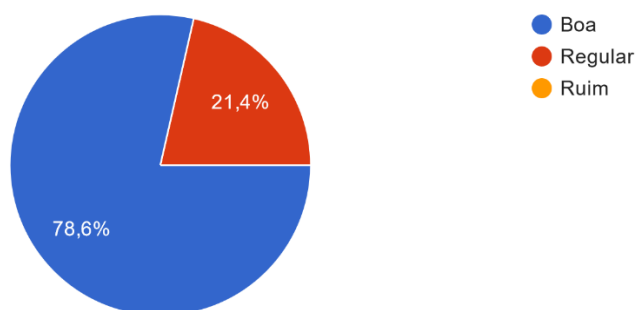
Nenhum grupo ou participante apresentou uma proposta onde o conto “The ugly duckling” é recriado, os trabalhos elaborados pelos participantes seguem uma ideia de campanha de conscientização, sem seguir o plano de reformular o conto. No entanto, as produções dos alunos podem ser vistas como uma forma de desconstrução do texto utilizado para a realização do projeto, elas exteriorizam discursos carregados com posicionamentos críticos, mostrando como os aprendizes conseguem expressar suas insatisfações em discursões sobre os diversos tipos de preconceitos abordados no projeto “The different ins not Ugly!”. Assim, podemos confirmar a finalização do ciclo de *redesign* de Janks (2010), utilizado neste projeto, como forma de sistematizar e promover práticas de letramento crítico, sob uma perspectiva multimodal de ensino em uma turma de 9º ano.

4.4 Análise do questionário II

As afirmações citadas na seção acima, podem ser também evidenciadas a partir da análise dos resultados obtidos através das respostas do questionário aplicado após a finalização do último encontro. De forma geral, os participantes avaliaram a contribuição para o seu desenvolvimento crítico, a partir da leitura de um conto nas aulas de língua inglesa, como sugere o Gráfico 7:

Gráfico 7 – Questionamento 1

Como você avalia a sua experiência com a leitura de um conto nas aulas de Inglês?
14 respostas



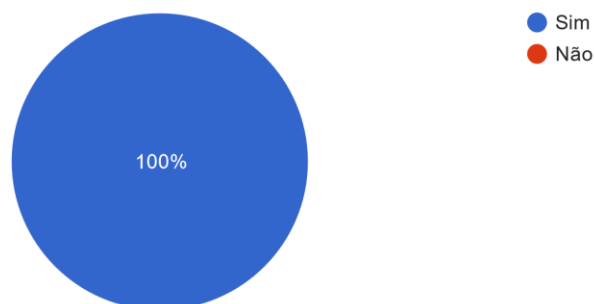
De acordo com Jones (2006), os contos de fadas mantêm os alunos interessados e permite um ritmo natural, fluidez e linguagem criativa do texto. A afirmação de Jones pode ser constatada, considerando a avaliação positiva e

unanime dos aprendizes quanto a implementação da prática de leitura do conto “The ugly duckling” durante as aulas de inglês, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Questionamento 2

Considerando a sua experiência com o projeto "The different is not Ugly!", você acha que é possível tornar a leitura mais presente nas aulas de Língua Inglesa?

14 respostas

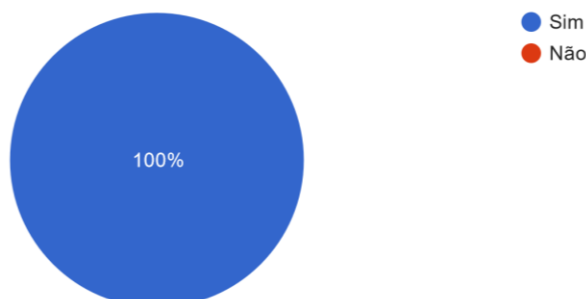


Assim, considerando a ideia de tornar mais constante a prática de leitura de contos de fadas durante as aulas de Língua Inglesa, observamos também que além de funcionar como ferramenta para manter o interesse do aprendiz, a leitura de contos opera como um suporte para que o professor conduza sua aula a debates, de modo que os alunos passem a enxergar aquele ambiente não só como uma simples sala de aula, mas como o lugar onde é possível moldar criticamente o seu pensamento e passar adiante o seu discurso. Portanto, podemos tornar esta afirmação válida observando no gráfico abaixo, como o projeto auxilia inquestionavelmente na formação de novas concepções críticas, a partir do posicionamento positivo demonstrado pelos participantes em sua totalidade:

Gráfico 9 – Questionamento 3

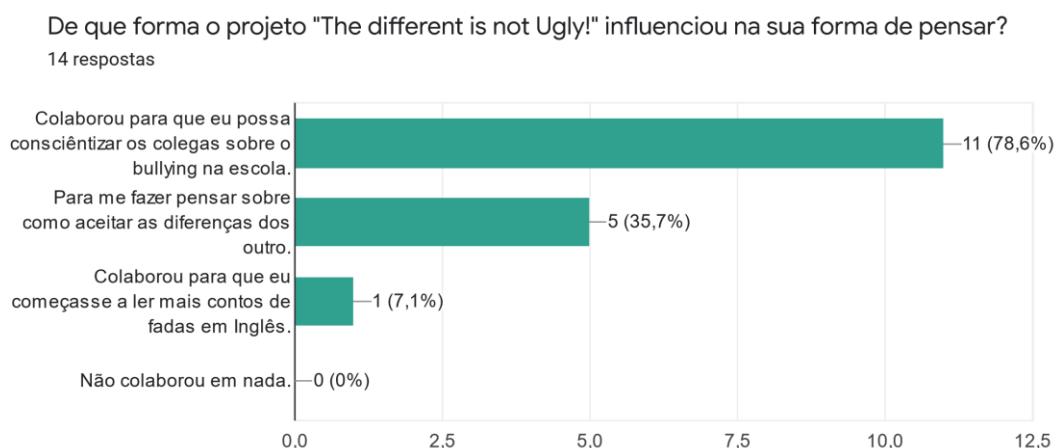
Para você, o projeto desenvolvido em torno do conto "The Ugly Duckling" proporcionou novas maneiras de pensar sobre questões de padrões estéticos?

14 respostas



Com base no questionamento anterior, busquei compreender de que modo as novas concepções adquiridas por meio das tarefas desenvolvidas no projeto, influenciaram na maneira de pensar dos aprendizes. No Gráfico 10, podemos observar que os resultados obtidos revelam que a maioria dos alunos desenvolveram a predisposição de conscientização sobre a questão do bullying na escola:

Gráfico 10 – Questionamento 4

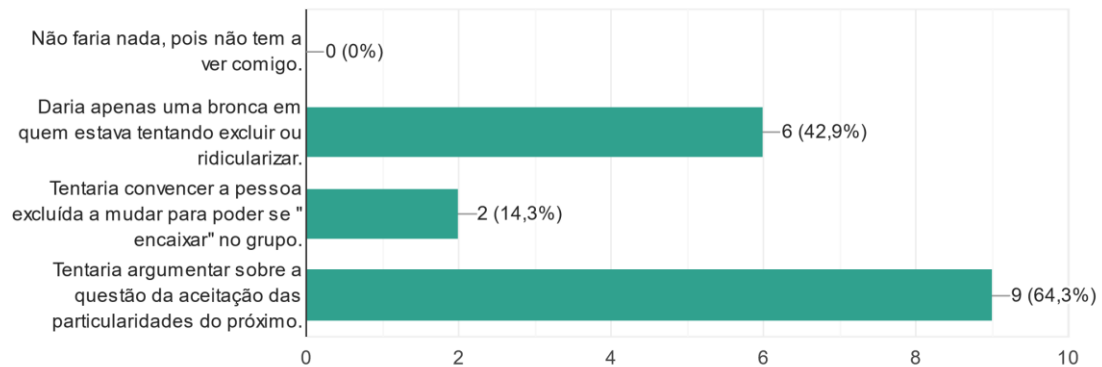


Como já mencionado anteriormente, Freire (1970), aponta que o letramento crítico oferece aos aprendizes, recursos de autonomia contra seus opressores e que através desse discurso, é possível modificar o mundo. Tal autonomia é evidenciada nas respostas dos aprendizes, no Questionamento 5, mostrado no Gráfico abaixo:

Gráfico 11 – Questionamento 5

De que forma você se posicionaria caso presenciasse uma situação onde uma pessoa é excluída ou ridicularizada por não atender aos padrões de um determinado grupo na sua escola?

14 respostas



De acordo com Baynham (1995), o letramento crítico está especialmente relacionado a ideia de conduzir o aprendiz a uma atividade que envolva a sua criticidade, ou que desperte a intenção de questionar e se materialize através da linguagem como uma prática social. Portanto, podemos afirmar que, o processo descrito por Baynham, pode notado através dos resultados obtidos a partir da prática pedagógica "The different is not Ugly!", implementada em uma turma de 9º ano do ensino fundamental básico.

5. CONCLUSÃO

O objetivo central desse estudo foi observar se e como práticas pedagógicas desenvolvidas com base no desenho de Letramento Crítico proposto por Janks (2010), a partir dos ciclos de *Design* e *Redesign* de textos, pôde contribuir para o desenvolvimento crítico de aprendizes de Língua Inglesa. Para este fim, tivemos como ponto de partida uma elaboração pedagógica, a qual nos referimos como projeto, cujo elemento central foi a leitura de um conto de fadas.

Por meio do projeto realizado, pudemos perceber a importância do letramento crítico, uma vez que este se configura como uma possibilidade para que o aprendiz possa interagir com o outro, sendo capaz de compartilhar suas subjetividades de forma consciente e crítica. De maneira mais sistemática, neste trabalho pretendemos compreender *como* e se foi possível desenvolver a criticidade em alunos de 9º ano da Escola Municipal Francisco Targino da Costa.

A partir dos trabalhos e diálogos produzidos pelos aprendizes ao longo do projeto, pudemos observar o despertar da consciência crítica, ao passo que os participantes se locomoviam dos sentidos literais para os sentidos ideológicos dos textos, conseguindo enxergar e debater sobre situações reais, mesmo tendo como base enquadramentos ficcionais da história “*The ugly duckling*”.

Podemos concluir que, a consciência crítica do aprendiz pôde ser desenvolvida através da realização de uma prática de leitura de conto de fadas, em um ambiente de estudo remoto e desenvolvido por meio de práticas multimodais e que esse ganho de criticidade é uma experiência discursiva e dialógica. Ou seja, o acesso ao que chamamos de criticidade ou “consciência crítica” dá-se através da materialidade discursiva, a partir dos esquemas de interação entre sujeitos e textos. Além disso, o projeto contribuiu para que o aluno pudesse se posicionar frente a questões de interesses sociais, principalmente a questão constante do bullying na instituição, determinando sua competência enquanto sujeito crítico.

No tocante aos senões encontrados no cumprimento desta prática, podemos indicar a dificuldade para engrenar diálogos e debates remotos com o público, como sendo a principal barreira na produção de conteúdos e dados para o desenvolvimento da pesquisa. O que consideramos resultado do curto período de socialização com os participantes, que mesmo apresentando propriedade nos assuntos discutidos, mostraram-se desconfortáveis em diversos momentos de discursão. Para tanto,

direcionamos para estudos próximos, um olhar mais apurado para construção de uma etapa de ambientação mais refinada e prolongada, de modo a transformar a atmosfera remota, em um lugar acolhedor e confortável, onde o aprendiz consiga produzir e compartilhar o seu discurso.

REFERÊNCIAS

- ANDERSEN, Hans Christian. **O patinho feio**. Editora Melhoramentos, 1990.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 5ª edição, São Paulo, Hucitec, 1990.
- BAYNHAM, Mike. **Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts**. London: Longman, 1995.
- BOGDAN, R.C. and BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods**. New York: Allyn & Bacon, 1982
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.**, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Acesso em: 15 jan. 2021.
- BRYDON, D. 2011. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: MACIEL, R. F. e ARAÚJO, V. A. (Orgs). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí, Paco Editora. Pp.105.
- COHEN, LOUIS; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research methods in education**. London: Routledge Falmer, 463 p, 2000.
- ELIA, M.F., SAMPAIO, F.F. **Plataforma Interativa para Internet: Uma proposta de PesquisaAção a Distância para professores**. Anais do XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 102-109, 2001.
- ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. **Cartografias do trabalho decente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras, p. 137-152, 1998.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2008.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis**. Discourse & society, v. 3, n. 2, p. 193-217, 1992.
- FREIRE, Paulo. (1998). **Pedagogia do Oprimido**. 25ª ed. (1ª edición: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 4.ed. São Paulo: Olhodagua, 2001. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21.ed. São

Paulo: Paz e Terra, 1996. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FROMM, Erich. **Meu Encontro com Marx e Freud**. 2a edição, Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

GIROUX, Henry A. **Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy**. Policy Futures in Education, v. 8, n. 6, p. 715-721, 2010.

HALLIDAY, M (1975) **Learning How to Mean**. New York, NY: Elsevier North-Holland.

JANKS, Hilary et al. **Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers**. Routledge, 2013.

JANKS, Hilary. **Critical literacy in teaching and research**¹. Education inquiry, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013.

JANKS, Hilary. **Literacy and power**. routledge, 2009.

JANKS, Hilary. **Panorama sobre letramento crítico**. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. Orgs. **Práticas de Multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas-SP: Pontes editores, 2016, p. 21-39.

JANKS, Hilary. The importance of critical literacy. **Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts**, p. 32-44, 2014.

JESUS, Dánie; CARBONIERI, D. Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. **Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada**, v. 47, 2016.

JONES, S. (2006). **Girls, social class, and literacy: What teachers can do to make a difference**. Portsmouth, NH: Heinemann.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras , 1995.

Lajedo de Soledade, ano. Disponível em: <<http://www.lajedodesoledade.org.br/>>. Acesso em: 17, Abril 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKE, Allan. Two takes on the critical. In: **Critical literacy, schooling, and social justice**. Routledge, 2018. p. 216-224.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética. **Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa.** Campinas: Pontes, p. 279-303, 2011.

MONTE MÓR, Walkyria. **Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local.** **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas.** Jundiaí: Paco Editorial, p. 307-318, 2011.

PACCI, Ivani Solange. A pedagogia crítica e o ensino-aprendizagem de língua inglesa. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense.** **Cadernos PDE (Paraná)**, v. 1, p. 1-16, 2007.

PENNYCOOK, A. **English in the World/The World in English.** In J. W. Tollefson (Ed.), *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 34-58, 1995.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: A critical introduction.** Routledge, 2001.

ROBIN, Régine. **História e Lingüística.** São Paulo, Cultrix, 1977.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens.* **São Paulo: Parábola Editorial**, 2019.

SAPIR, E. **A Linguagem.** São Paulo, Perspectiva, 1980.

STREET, Brian. **Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from New Literacy Studies.** *Media Anthropology Network*, v. 17, p. 1-15, 2006.

TEARLE, Oliver. **A Summary and Analysis of Hans Christian Andersen’s ‘The Ugly Duckling’ Fairy Tale.** *Interesting Literature*. Disponível em: <<https://interestingliterature.com/2020/05/ugly-duckling-fairy-tale-andersen-summary-analysis/>>. Acesso em: 17, Abril 2021.

TFOUNI, Leda Verdiani, **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Pontes, 1988.

ANEXO A – Versão do conto lido

HANS CHRISTIAN ANDERSEN

THE UGLY DUCKLING

I

One beautiful spring morning, a mother duck was pleased that her eggs had started to hatch.

(Numa bela manhã de primavera, uma mãe pato ficou satisfeita por seus ovos terem começado a chocar.)

- "Cheep! Cheep!" chuckled the ducklings.

(- "Cheep! Cheep!" piaram os patinhos.)

II

Mama duck was immensely proud of her fluffy ducklings, but one of them looked different from the others.

(A mamãe pato estava muito orgulhosa dos seus patinhos fofinhos, mas um deles parecia diferente dos outros.)

- "Quack! Quack! How can that duckling be one of mine?" she imagined. "He's so big gray and funny."

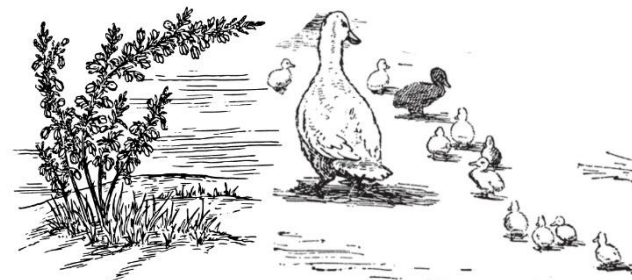
(- "Quack! Quack! Como pode aquele patinho ser um dos meus?" ela imaginou. "Ele é tão grande, cinza e engraçado".)

All of Mother Duck's friends mocked the poor duckling's appearance. So, like his brothers, who now called him an "ugly duckling", they did not want to play with him. The poor duckling was incredibly sad.

(Todas as amigas da mamãe pato debochavam da aparência do pobre patinho. Assim, como os seus irmãos, que agora o chamavam de "patinho feio", eles não queriam brincar com ele. O pobre patinho estava muito triste.)

- "I don't belong here," he said.

(- "Eu não pertencço aqui", disse ele.)



III

One day he packed his bags and left the house in search of someone to be his friend. Soon he arrived at a lake, where some other wild ducks were playing. But they also did not want to be friends with him. The poor duckling was very unhappy and staggered out.

(Um dia ele fez as suas malas e saiu de casa em busca de alguém para ser seu amigo. Logo ele chegou a um lago, onde alguns outros patos selvagens estavam brincando. Mas eles também não queriam ser seus amigos. O pobre patinho estava muito infeliz e saiu cambaleando.)

IV

One day, an old peasant found the ugly duckling dying of cold and decided to take it to the children. But the old man's wife had another idea.

(Certo dia, um velho camponês encontrou o patinho feio morrendo de frio e decidiu levá-lo para as crianças. Mas a esposa do velho teve outra ideia.)

- "I think I'll cook it for my tea," she said.

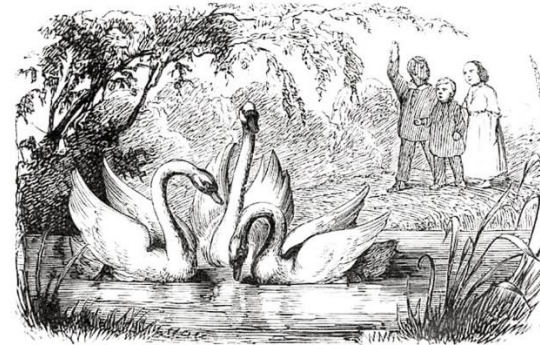
(- "Acho que vou cozinhá-lo para o meu chá", disse ela.)

She tried to reach him, but the ugly duckling ran away as fast as she could. He was so sad that he hid by the river all summer. Where beautiful swans lived.

(Ela tentou alcançá-lo, mas o patinho feio fugiu o mais rápido que pôde. Ele ficou tão triste que se escondeu na margem do rio durante todo o verão. Onde viviam lindos cisnes.)

- "They are so beautiful, I would like to be like them", said the duckling.

(- "Eles são tão lindos, gostaria de ser como eles", disse o patinho.)



X

Days and more days passed and finally the duckling decided to swim towards the swans. They turned and came towards him.

(Dias e mais dias se passaram e finalmente o patinho resolveu nadar em direção aos cisnes. Eles se viraram e vieram em sua direção.)

- "Please don't mistreat me," he said. "I know that I am ugly. But please be kind to me."

(- "Por favor, não me maltrate", disse ele. "Eu sei que sou feio. Mas, por favor, seja gentil comigo.")

But when he stopped, he looked down. He saw his reflection in the water. He could not believe her eyes. He was like them. He was a swan!

(Mas quando ele parou, ele olhou para baixo. Ele viu seu reflexo na água. Ele não podia acreditar em seus olhos. Ele era como eles. Ele era um cisne!)

- "You are one of us," they said. "Welcome."

(- "Você é um de nós", disseram eles. "Seja bem vindo.")

They swam around him and stroked him with their wings. On the beach, the children shouted:

(Eles nadaram ao redor dele e o acariciaram com suas asas. Na praia, as crianças gritaram:)

- Look! There is a young swan. And he is the most beautiful of all!"

(- Vejam! Existe um jovem cisne. E ele é o mais lindo de todos!)

He hid his head under his wing with pleasure. Then he raised his head and said,

(Ele escondeu a cabeça sob sua asa com prazer. Então ele levantou a cabeça e disse,)

"I've never been happier."

(- "Nunca estive tão feliz".)

The
end!

ANEXO B – Apostila



Muito legal essa história, né? Não sei por que, mas acho que me identifico um pouco. Mas eu quero saber se você se ligou pra valer na história...



Para isso, você vai fazer um T (true/verdadeiro) ou F (false/falso) nas afirmativas abaixo:

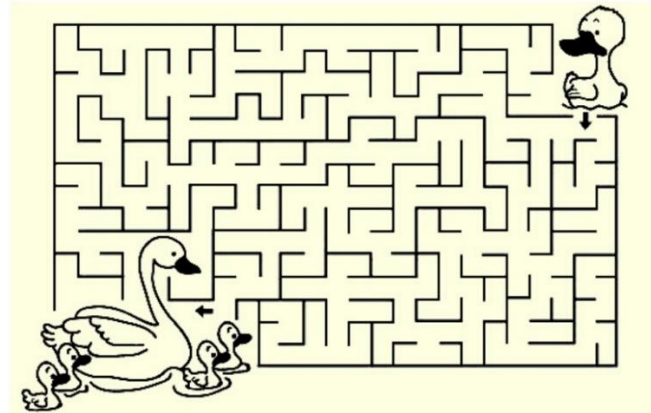
- O "patino feio", na verdade se tratava de um filho de "turkey". ☐
- O "patino feio", nadava tão bem, ou até melhor que os seus irmãos patinhos. ☐
- Segundo a história lida, o "patinho" tinha uma aparência "big and grey and ugly". ☐
- O pequeno "patinho" fugiu de casa, pois a sua mãe criticava a sua aparência o tempo todo. ☐
- Após fugir de casa, o "patinho" foi resgatado pela esposa de um fazendeiro. ☐
- O "patinho feio", na verdade, era um "beautiful swan". ☐



Tenho uma boa dose de diversão e uma pitada de desafios, topa?



Ihh, olha lá, até parece comigo. Enfim, ele precisa encontrar os Cisnes, só ainda não sei porquê. Mas vamos ajudar:



Agora, encontre no caça palavras o nome dos animais abaixo:

I	H	D	G	B	E	T	F	J	E	L	T	T	I	S	U	E	E
D	B	B	Y	T	S	W	A	N	D	I	H	E	O	A	O	T	T
S	R	L	E	N	E	E	R	C	N	O	H	L	E	N	O	I	D
O	S	I	K	O	H	P	M	Y	R	Y	U	S	T	T	T	P	I
O	E	N	R	O	E	I	I	S	L	H	O	T	A	K	F	R	W
I	E	I	U	R	B	D	S	H	F	E	E	T	T	I	E	U	E
N	U	E	T	S	I	Y	T	S	L	O	E	A	K	E	L	B	A
G	O	A	R	O	A	T	S	T	S	O	R	O	C	H	E	R	R
E	I	H	A	T	I	A	T	N	A	C	I	L	U	N	R	H	U
E	N	E	R	P	E	A	H	T	T	S	I	E	D	D	F	E	B
T	B	M	P	H	A	A	S	R	D	S	S	O	R	I	F	N	I
E	H	E	H	E	T	V	E	N	A	U	E	S	M	R	R	A	F



Até o próximo
encontro!



Não sei se você percebeu, mas lá no conto que a gente leu juntos, tem um monte de palavras que são usadas pra caracterizar uma coisa, animal ou pessoa. Essas palavras são os:



Adjetivos

Temos um exemplo bem nítido no próprio título do conto:

"The **Ugly** Duckling" ou "O Patinho **Feio**".

- Nessa frase, a palavra **Ugly** é o adjetivo, pois está dando uma característica para alguém ou algo.

Vamos rever alguns adjetivos presente no conto e seus respectivos antônimos:

1 - Beautiful

2 - Big

3 - Strong

4 - Funny

5 - Happy

1 - Ugly

2 - Small

3 - Weak

4 - Serious

5 - Sad



- Lembra dos adjetivos, eu posso te lembrar 😊
diferentemente da galera lá do conto, nós vamos agora utilizar dois adjetivos dos que vimos e fazer um baita de um elogio a um colega:



Exemplo: Ugh is strong.

1 -

2 -

- Agora, a gente vai lembrar dos "antonyms" dos adjetivos que encontramos no conto. Você vai substituir as palavras em parênteses, por seus antônimos:

1. My mom is (weak) _____

2. My friend is not (beautiful) _____

3. The farmer is (funny) _____

4. My house is (small) _____

- Por fim, você vai selecionar e falar sobre um dos adjetivos que vimos e que você considera uma característica sua e porque:

Até o próximo encontro!



Thinking about the tale

Olá, como você está hoje? Espero que bem!

Bom, vou logo te dizendo que o nosso papo vai ser bem sério e a Bruna vai precisar da atenção de você, belezinha?



Marque com um X, ou responda quando a Bruna te pedir:

SIM NÃO

Pergunta 1:

☐	☐
--------------------------	--------------------------

Pergunta 2:

☐	☐
--------------------------	--------------------------



Pergunta 3:

SIM NÃO

Pergunta 4:

☐	☐
--------------------------	--------------------------

Por que?

Pergunta 5:

☐	☐
--------------------------	--------------------------

Por que?

Pergunta 6:

Pergunta 7:

Pergunta 8:



Depois desse papo sério, vou te indicar uma história bem bacana, pra que depois do encontro, você possa assistir e fazer uma análise sobre a nossa conversa e conto que a gente leu, beleza?



Esse QR code vai te redirecionar para a parte 1 de um vídeo lá no YouTube. O título é "UGLY DUCKLING ★ SIMS 4 STORY"



Logo aqui abaixo, temos a segunda parte do vídeo. Esse vídeo tem uma introdução, então pode adiantar para 02:07





Bom, eu acho que já te dei uma boa dose de trabalho por hoje. Por isso, vou te indicar uma musiquinha bacana pra que você possa relaxar e pensar mais um pouco sobre a história do patinho, aí no próximo encontro você me diz o que achou...

Ops, ia esquecendo um pequeno detalhe, Prometo que agora é a última tarefa 😊

Se você ouve músicas no Spotify, pesquisa a música do código lá de cima. Se você ouve no YouTube mesmo. Toma aqui o seu código pra ouvir quando quiser:



Lady Gaga - Born This Way

"Duvido você saber qual palavra está faltando no trecho abaixo, lembrando que essa parte é do refrão, tá?"

"I'm _____ in my way. 'Cause God makes no mistakes, I'm on the right track, baby. I was born this way..."

- Nossa, eu amo essa música... Lá lá lá "I was born this way..."

- Ah, você ainda tá aí!

Semana que vem a gente conversa mais um pouco. You continuar aqui com minha música BYE!



ANEXO C – Diário de campo

DIÁRIO DE CAMPO			
Fase:	Design	Encontro:	Síncrono
Etapa:	Reading Comprehension	Data:	21/04/2021
Quantidade de participantes:	08	Duração:	59:54 minutos
Prática desenvolvida:	Debate sobre as primeiras impressões do conto “The Ugly Duckling”/Estudo do vocabulário, (Adjectives) + (To be).		
Descrição do Encontro			
O encontro foi iniciado exatamente às 19:00 horas, começamos recapitulando as informações acerca do projeto, explicadas anteriormente no vídeo. Perguntei sobre o que eles acharam das dinâmicas da apostila, solicitadas no vídeo, no geral, todos responderam e apontaram a tarefa como “divertida”. Em seguida, iniciamos um debate em torno do conto “The Ugly Duckling”. Levantei os seguintes questionamentos para os alunos: 1. Já leu o conto “The Ugly Duckling” em português? 2. Conhecia o título em inglês? 3. O que achou do conto? Quais foram as suas primeiras impressões? De início, os aprendizes se mostraram tímidos, interagindo apenas de forma discreta no chat. Porém, todos afirmaram ter lido ou conhecer o conto em português, da mesma forma que todos informaram não conhecer o título em inglês. Para a maioria dos alunos, o conto lido é considerado “muito bom”, “legal” e “interessante”. Questionei por qual motivo eles pensavam isso do conto e pedi para que eles fizessem os comentários com o microfone ligado, as respostas foram as seguintes: Participante A.C: <i>Achei bom, porque ele (o patinho feio) dá a volta por cima.</i> Participante F.A: <i>Eu achei muito interessante que ele teve a coragem de sair de casa e procurar um lugar onde não fosse maltratado.</i> Participante M.F: (Respondeu no chat) – <i>Acho que a história é legal pelo fato de ensinar uma mensagem sobre não desistir do que queremos.</i> Participante C.E: <i>Exatamente, é uma história de superação.</i> Participante P.F: (Respondeu no chat) – <i>Eu gostei pq no final da td certo.</i> Participante N.A: <i>Eu gosto da história, pois o patinho... patinho não, o cisne é um exemplo de que a gente não deve desistir, mesmo com o mundo contra a gente.</i> Participante P.W: (Respondeu no chat) – <i>Achei interessante pois ele (o patinho feio) não se deixou abater com as críticas.</i> Participante E.K: <i>É... eu concordo, o patinho superou a sua dor e ficou feliz por ter sido aceito pelos cisnes.</i>			

Dando continuidade a segunda metade do encontro, iniciamos um estudo com base em adjetivos retirados do conto: (beautiful, big, strong, funny e happy) e os seus respectivos antônimos (ugly, small, weak, serious e sad). Perguntei se eles reconheciam alguma das palavras selecionada:

Participante A.C: *Sim, eu sempre escuto a palavra big em músicas, tem também beautiful que já ouvi algumas vezes. Que é grande e bonito, né?*

Participante E.K: *Eu também já ouvi essas, mas eu não lembrava o significado.*

Participante F.A: *Só Ugly, que tem no título do projeto, e você explicou no vídeo que é feio.*

O restante da turma não comentou nada e continuamos com o estudo dos adjetivos. Expliquei que utilizando aquelas palavras, juntamente com o verbo To be, podemos criar várias frases. Utilizei exemplos para demonstrar e depois pedi para que eles repetissem:

- Ex¹: You are not **ugly**, you are **beautiful**.
- Ex²: She is **funny**.
- Ex³: The dog is **big**.

Finalizada a explicação, seguimos para o “Task Time”, na postila. Na primeira questão, os aprendizes teriam que formar duas frases, dando dois adjetivos para dois colegas. Já na segunda questão, as palavras em vermelho deveriam ser substituídas pelos seus antônimos. Por fim, na terceira questão, o aprendiz escolheria um dos adjetivos que melhor lhe representasse e falar o porquê. Para finalizar o encontro, pedi que todos ligassem os seus microfones e juntos fizéssemos o exercício de repetição dos adjetivos já mencionados.

Nº	NOME DO ALUNO	PARTICIPOU
01	PARTICIPANTE A.C	SIM
02	PARTICIPANTE C.E	SIM
03	PARTICIPANTE C.E	
04	PARTICIPANTE C.T	
05	PARTICIPANTE É.K	SIM
06	PARTICIPANTE F.A	SIM
07	PARTICIPANTE J.C	
08	PARTICIPANTE J.S	
09	PARTICIPANTE L.C	
10	PARTICIPANTE M.H	
11	PARTICIPANTE M.F	SIM
12	PARTICIPANTE N.A	SIM
13	PARTICIPANTE P.F	SIM
14	PARTICIPANTE P.W	SIM

DIÁRIO DE CAMPO			
Fase:	Design	Encontro:	Síncrono
Etapa:	Critical Reading	Data:	26/04/2021
Quantidade de participantes:	12	Duração:	01:09:48 minutos
Prática desenvolvida:	Debate em torno do questionamento “Por que o ‘Patinho Feio’ era considerado feio?”.		
Descrição do Encontro			
Iniciamos o encontro as 19:04 horas. Recapitulamos os adjetivos estudados no encontro anterior. Em seguida iniciamos uma análise/questionário sobre a imagem do patinho feio. Primeiramente, apresentei a imagem de um filhote de pato e em seguida, a imagem de um filhote de cisne, questionei se para eles, aqueles animais eram igualmente bonitos. Os aprendizes responderam no chat, informando que sim, para eles, aqueles filhotes eram igualmente fofos. Questionei por qual motivo o “patinho feio”, no caso, o pequeno cisne, era considerado “feio” e era excluído/ridicularizado por seus irmãos patos: Pesquisadora: <i>So why was the “ugly duckling” considered ugly? (Então, por que o “patinho feio” foi considerado feio?)</i> Participante A.C: <i>Ele não era feio, os outros patinhos só não aceitavam ele, porque ele era diferente deles.</i> Participante C.T: <i>Só porque ele tinha a cor e o tamanho diferente. No conto diz que ele era grande.</i> Participante C.E: <i>Na verdade ele não era nem pato, era cisne e só chamaram ele de feio, porque ele não era igual aos outros patinhos.</i> O restante da turma fez breves comentários no chat, demonstrando o mesmo pensamento dos alunos que responderam de forma oral. Dando continuidade, busquei compreender como os aprendizes se posicionariam em uma situação hipotética, onde o cenário de fábula, dar espaço para pessoas reais. Primeiramente apresentei uma imagem com um grupo de três crianças, sendo dois meninos loiros e uma menina negra e questionei quem seria considerado o patinho feio naquela situação: Participante C.T: <i>A do meio, porque é negra.</i> Participante E.K: <i>Também acho que a do meio seria considerada o patinho feio.</i> Participante A.C: <i>É, também penso que seria a do meio, porque infelizmente muita gente ainda pensa de forma muito racista. A avó da minha prima uma vez disse que todo negro é feio, eu chega fiquei sem reação quando ela disse isso.</i> Participante F.A: <i>Eu já escutei alguém dizendo isso, ele falou tipo de brincadeira. Mas isso é muito sério. Também acho que seria a menina que seria o patinho feio.</i>			

Em seguida, apresentei uma nova imagem. Nesta, havia um grupo de cinco garotas, quatro dessas, apresentavam um padrão estético bastante similar uma das outras, porém, uma das garotas destacava-se pelo seu porte físico. Novamente questionei quem nessa situação, seria considerado o “patinho feio”:

Participante A.C: *A do canto, porque ela é gordinha e geralmente as pessoas tiram muitas brincadeiras bestas com quem é gordinho. Aqui na escola só o que tem.*

Participante C.E: *É sim, a moça que é gordinha seria o patinho feio.*

Participante F.A: *É, eu concordo com A.C, aqui na escola, muita gente brinca desse jeito. Já me chamaram muito de “baleia”, só que eu nem ligo mais.*

Em seguida argumentei sobre como esse tipo de preconceito pode ser perigoso quando praticado em um ambiente escolar, o que se configura como prática de bullying. Achei oportuno o momento para expor algumas matérias de jornais, relatando algumas tragédias decorrente de práticas de bullying na escola:

Participante F.A: *Foi basicamente o que aconteceu com o irmão de I. do 9º B, dizem que até o pai dele humilhava ele porque ele era gordo demais e na escola era pior. Aí ele não aguentou e se matou.*

Participante A.C: *Mas parece que não serviu de nada, porque eu já vi um monte de vezes o povo do 9º B tirando brincadeira de mal gosto com I. por ele ser gordinho também.*

Participante C.E: *É verdade, também já vi e a gente percebe que ele não se sente bem, fica só rindo bem sem graça.*

Em seguida questionei sobre a ocorrência dessas práticas na instituição de ensino a qual eles frequentam:

Participante C.T: *Ora não! Como F.A disse. Eu vejo mais assim, as pessoas rindo do corpo, das roupas, as vezes porque usa óculos, essas coisas. Eu sei que tem gente que não faz na maldade, como as vezes eu faço com meus amigos, por isso é que tem que ser falado, como a gente tá fazendo agora.*

Participante C.E: *Hoje em dia tá mais difícil aqui na nossa sala, mas quando a gente tava no 6º e 7º ano, era direto. Eu me lembro do povo fazendo piada com F.A e J.C. Mas acho que nas outras sérias ainda tem muito.*

Participante A.C: *Quando eu estudava com a outra turma, quase toda semana eu ia pra diretoria com outra menina, porque eu não aguentava elas me chamando de “dente de coelho” e sei lá o que. Eu ficava com raiva demais e findava brigando, só que tem gente que fica guardando e é pior.*

Para finalizar o questionário, apresentei um pequeno vídeo de uma propaganda chinesa, onde uma mulher utiliza um determinado produto de limpeza para “limpar” um homem negro, que em seguida, após o processo de “limpeza”, surge como um homem oriental branco, o que agrada a mulher.

Todos os alunos se mostraram bastante chocados com o nível racista do conteúdo apresentado, em suas respostas na apostila, todos relacionaram a prática da mulher, como sendo uma atitude racista, alguns dos participantes questionaram o porquê de haver punição para a marca do produto.

Por fim, finalizamos o encontro com uma atividade *fill the gaps* com a música Born this way – Lady Gaga.

Nº	NOME DO ALUNO	PARTICIPOU
01	PARTICIPANTE A.C	SIM
02	PARTICIPANTE C.E	SIM
03	PARTICIPANTE C.Ed	SIM
04	PARTICIPANTE C.T	SIM
05	PARTICIPANTE É.K	SIM
06	PARTICIPANTE F.A	SIM
07	PARTICIPANTE J.C	
08	PARTICIPANTE J.S	SIM
09	PARTICIPANTE L.C	SIM
10	PARTICIPANTE M.H	
11	PARTICIPANTE M.F	SIM
12	PARTICIPANTE N.A	SIM
13	PARTICIPANTE P.F	SIM
14	PARTICIPANTE P.W	SIM

ANEXO D – Termos de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Solicitamos a sua autorização para que seu(sua) filho(a): [REDACTED], participe, como voluntário(a), da pesquisa qualitativa *Letramento crítico e ensino de língua inglesa: Uma narrativa de experiência a partir da leitura do conto “The Ugly Duckling”*, sob responsabilidade do pesquisador e orientador *Jeová Araújo Rosa Filho* e de sua pesquisadora assistente *Bruna da Costa Targino*, tendo por objetivo investigar se e como as práticas pedagógicas vivenciadas contribuíram para o desenvolvimento crítico dos aprendizes de Língua Inglesa.

Para realização deste trabalho, Serão realizados encontros no decorrer de três semanas (de 21/04/2021 a 06/05/2021), de maneira remota, em virtude da situação pandêmica atual. Nos encontros serão desenvolvidas dinâmicas e atividades em torno da leitura do conto “The Ugly Duckling” (o patinho feio). Ainda sob a perspectiva do conto já mencionado, serão promovidos debates a partir da temática “padrões de beleza”, o participante também será convidado a responder questionários, como meio de coleta de dados para a pesquisa.

Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem os participantes da pesquisa. Informamos também que após o término da pesquisa, serão destruídos de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo(a) tais como filmagens, fotos, gravações etc., não restando nada que venha a comprometer o anonimato de participação agora ou futuramente.

Na pesquisa qualitativa, habitualmente, não existe desconforto ou riscos físicos. Entretanto o participante poderá se sentir desconfortável em compartilhar informações pessoais, confidenciais ou falar sobre alguns tópicos que causem incômodo. Portanto, deixamos claro que nenhum participante precisará responder a qualquer pergunta ou compartilhar informações obtidas em debate/entrevista/pesquisa, caso a considere de ordem pessoal ou sinta qualquer desconforto em falar.

Caso você sinta algo dentro desses padrões, comunique aos pesquisadores para que sejam tomadas as devidas providências. Imediatamente abandonaremos o uso de qualquer possível informação que seja avaliada pelo participante como imprópria.

A participação nessa pesquisa é de grande valor. Através dela, buscaremos desenvolver estratégias que busquem contribuir com o ensino de línguas inglesa no Brasil.

O participante terá os seguintes direitos: o recebimento de uma via assinada do TCLE, a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelos pesquisadores.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora assistente, **Bruna da Costa Targino**. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contrato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Afirmadas as responsabilidades acima, Eu, **Bruna da Costa Targino**, me responsabilizo em cumprir as exigências aqui expostas, previstas nos itens IV.3 e IV.4 da resolução CNS466/2012. Em caso de dúvidas e esclarecimentos você deve procurar os pesquisadores **Jeová Araújo Rosa Filho** (jeova.araujo@ufersa.edu.br) ou **inserir seu nome aqui** (brunatargino@gmail.com).

Bruna da Costa Targino

Pesquisador assistente

Mônica Targino

Responsável pelo participante

A participação nessa pesquisa é de grande valor. Através dela, buscaremos desenvolver estratégias que busquem contribuir com o ensino de línguas inglesa no Brasil.

O participante terá os seguintes direitos: o recebimento de uma via assinada do TCLE, a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelos pesquisadores.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora assistente, **Bruna da Costa Targino**. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contrato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Afirmadas as responsabilidades acima, Eu, **Bruna da Costa Targino**, me responsabilizo em cumprir as exigências aqui expostas, previstas nos itens IV.3 e IV.4 da resolução CNS466/2012. Em caso de dúvidas e esclarecimentos você deve procurar os pesquisadores **Jeová Araújo Rosa Filho** (jeova.araujo@ufersa.edu.br) ou **inserir seu nome aqui** (brunatargino@gmail.com).

Bruna da Costa Targino

Pesquisador assistente

maria Dilmá de Freitas Targino

Responsável pelo participante

A participação nessa pesquisa é de grande valor. Através dela, buscaremos desenvolver estratégias que busquem contribuir com o ensino de línguas inglesa no Brasil.

O participante terá os seguintes direitos: o recebimento de uma via assinada do TCLE, a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelos pesquisadores.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora assistente, **Bruna da Costa Targino**. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contrato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Afirmadas as responsabilidades acima, Eu, **Bruna da Costa Targino**, me responsabilizo em cumprir as exigências aqui expostas, previstas nos itens IV.3 e IV.4 da resolução CNS466/2012. Em caso de dúvidas e esclarecimentos você deve procurar os pesquisadores **Jeová Araújo Rosa Filho** (jeova.araujo@ufersa.edu.br) ou **inserir seu nome aqui** (brunatargino@gmail.com).

Bruna da Costa Targino

Pesquisador assistente

Jeová Araújo Rosa Filho

Responsável pelo participante

A participação nessa pesquisa é de grande valor. Através dela, buscaremos desenvolver estratégias que busquem contribuir com o ensino de línguas inglesa no Brasil.

O participante terá os seguintes direitos: o recebimento de uma via assinada do TCLE, a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelos pesquisadores.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora assistente, **Bruna da Costa Targino**. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contrato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Afirmadas as responsabilidades acima, Eu, **Bruna da Costa Targino**, me responsabilizo em cumprir as exigências aqui expostas, previstas nos itens IV.3 e IV.4 da resolução CNS466/2012. Em caso de dúvidas e esclarecimentos você deve procurar os pesquisadores **Jeová Araújo Rosa Filho** (jeova.araujo@ufersa.edu.br) ou **inserir seu nome aqui** (brunatargino@gmail.com).

Bruna da Costa Targino

Pesquisador assistente

Antônia Elizabete da Silva

Responsável pelo participante

A participação nessa pesquisa é de grande valor. Através dela, buscaremos desenvolver estratégias que busquem contribuir com o ensino de línguas inglesa no Brasil.

O participante terá os seguintes direitos: o recebimento de uma via assinada do TCLE, a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelos pesquisadores.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora assistente, **Bruna da Costa Targino**. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contrato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Afirmadas as responsabilidades acima, Eu, **Bruna da Costa Targino**, me responsabilizo em cumprir as exigências aqui expostas, previstas nos itens IV.3 e IV.4 da resolução CNS466/2012. Em caso de dúvidas e esclarecimentos você deve procurar os pesquisadores **Jeová Araújo Rosa Filho** (jeova.araujo@ufersa.edu.br) ou **inserir seu nome aqui** (brunatargino@gmail.com).

Bruna da Costa Targino

Pesquisador assistente

Paulo Cesar Fernandes dos Santos

Responsável pelo participante

A participação nessa pesquisa é de grande valor. Através dela, buscaremos desenvolver estratégias que busquem contribuir com o ensino de línguas inglesa no Brasil.

O participante terá os seguintes direitos: o recebimento de uma via assinada do TCLE, a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelos pesquisadores.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora assistente, **Bruna da Costa Targino**. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contrato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Afirmadas as responsabilidades acima, Eu, **Bruna da Costa Targino**, me responsabilizo em cumprir as exigências aqui expostas, previstas nos itens IV.3 e IV.4 da resolução CNS466/2012. Em caso de dúvidas e esclarecimentos você deve procurar os pesquisadores **Jeová Araújo Rosa Filho** (jeova.araujo@ufersa.edu.br) ou **inserir seu nome aqui** (brunatargino@gmail.com).

Bruna da Costa Targino

Pesquisador assistente

Maria Beatriz da Silva

Responsável pelo participante

A participação nessa pesquisa é de grande valor. Através dela, buscaremos desenvolver estratégias que busquem contribuir com o ensino de línguas inglesa no Brasil.

O participante terá os seguintes direitos: o recebimento de uma via assinada do TCLE, a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelos pesquisadores.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora assistente, **Bruna da Costa Targino**. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contrato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Afirmadas as responsabilidades acima, Eu, **Bruna da Costa Targino**, me responsabilizo em cumprir as exigências aqui expostas, previstas nos itens IV.3 e IV.4 da resolução CNS466/2012. Em caso de dúvidas e esclarecimentos você deve procurar os pesquisadores **Jeová Araújo Rosa Filho** (jeova.araujo@ufersa.edu.br) ou **inserir seu nome aqui** (brunatargino@gmail.com).

Bruna da Costa Targino

Pesquisador assistente

Vera Lúcia Alves Targino

Responsável pelo participante

A participação nessa pesquisa é de grande valor. Através dela, buscaremos desenvolver estratégias que busquem contribuir com o ensino de línguas inglesa no Brasil.

O participante terá os seguintes direitos: o recebimento de uma via assinada do TCLE, a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelos pesquisadores.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora assistente, **Bruna da Costa Targino**. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contrato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Afirmadas as responsabilidades acima, Eu, **Bruna da Costa Targino**, me responsabilizo em cumprir as exigências aqui expostas, previstas nos itens IV.3 e IV.4 da resolução CNS466/2012. Em caso de dúvidas e esclarecimentos você deve procurar os pesquisadores **Jeová Araújo Rosa Filho** (jeova.araujo@ufersa.edu.br) ou **inserir seu nome aqui** (brunatargino@gmail.com).

Bruna da Costa Targino

Pesquisador assistente

Gilene Suziane de Sousa Costa Sene

Responsável pelo participante

A participação nessa pesquisa é de grande valor. Através dela, buscaremos desenvolver estratégias que busquem contribuir com o ensino de línguas inglesa no Brasil.

O participante terá os seguintes direitos: o recebimento de uma via assinada do TCLE, a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelos pesquisadores.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora assistente, **Bruna da Costa Targino**. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contrato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Afirmadas as responsabilidades acima, Eu, **Bruna da Costa Targino**, me responsabilizo em cumprir as exigências aqui expostas, previstas nos itens IV.3 e IV.4 da resolução CNS466/2012. Em caso de dúvidas e esclarecimentos você deve procurar os pesquisadores **Jeová Araújo Rosa Filho** (jeova.araujo@ufersa.edu.br) ou **inserir seu nome aqui** (brunatargino@gmail.com).

Bruna da Costa Targino

Pesquisador assistente

Maria Guiana Rosário Costa

Responsável pelo participante

A participação nessa pesquisa é de grande valor. Através dela, buscaremos desenvolver estratégias que busquem contribuir com o ensino de línguas inglesa no Brasil.

O participante terá os seguintes direitos: o recebimento de uma via assinada do TCLE, a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelos pesquisadores.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora assistente, **Bruna da Costa Targino**. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contrato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Afirmadas as responsabilidades acima, Eu, **Bruna da Costa Targino**, me responsabilizo em cumprir as exigências aqui expostas, previstas nos itens IV.3 e IV.4 da resolução CNS466/2012. Em caso de dúvidas e esclarecimentos você deve procurar os pesquisadores **Jeová Araújo Rosa Filho** (jeova.araujo@ufersa.edu.br) ou **inserir seu nome aqui** (brunatargino@gmail.com).

Bruna da Costa Targino

Pesquisador assistente

Maria Aparecida Carvalho Oliveira

Responsável pelo participante

A participação nessa pesquisa é de grande valor. Através dela, buscaremos desenvolver estratégias que busquem contribuir com o ensino de línguas inglesa no Brasil.

O participante terá os seguintes direitos: o recebimento de uma via assinada do TCLE, a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelos pesquisadores.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora assistente, **Bruna da Costa Targino**. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contrato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Afirmadas as responsabilidades acima, Eu, **Bruna da Costa Targino**, me responsabilizo em cumprir as exigências aqui expostas, previstas nos itens IV.3 e IV.4 da resolução CNS466/2012. Em caso de dúvidas e esclarecimentos você deve procurar os pesquisadores **Jeová Araújo Rosa Filho** (jeova.araujo@ufersa.edu.br) ou **inserir seu nome aqui** (brunatargino@gmail.com).

Bruna da Costa Targino

Pesquisador assistente

Francisco Roberto de Oliveira Carliatto

Responsável pelo participante

A participação nessa pesquisa é de grande valor. Através dela, buscaremos desenvolver estratégias que busquem contribuir com o ensino de línguas inglesa no Brasil.

O participante terá os seguintes direitos: o recebimento de uma via assinada do TCLE, a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelos pesquisadores.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora assistente, **Bruna da Costa Targino**. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contrato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Afirmadas as responsabilidades acima, Eu, **Bruna da Costa Targino**, me responsabilizo em cumprir as exigências aqui expostas, previstas nos itens IV.3 e IV.4 da resolução CNS466/2012. Em caso de dúvidas e esclarecimentos você deve procurar os pesquisadores **Jeová Araújo Rosa Filho** (jeova.araujo@ufersa.edu.br) ou **inserir seu nome aqui** (brunatargino@gmail.com).

Bruna da Costa Targino

Pesquisador assistente

Joana Jane Marcin da Silva

Responsável pelo participante

A participação nessa pesquisa é de grande valor. Através dela, buscaremos desenvolver estratégias que busquem contribuir com o ensino de línguas inglesa no Brasil.

O participante terá os seguintes direitos: o recebimento de uma via assinada do TCLE, a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelos pesquisadores.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora assistente, **Bruna da Costa Targino**. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contrato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Afirmadas as responsabilidades acima, Eu, **Bruna da Costa Targino**, me responsabilizo em cumprir as exigências aqui expostas, previstas nos itens IV.3 e IV.4 da resolução CNS466/2012. Em caso de dúvidas e esclarecimentos você deve procurar os pesquisadores **Jeová Araújo Rosa Filho** (jeova.araujo@ufersa.edu.br) ou **inserir seu nome aqui** (brunatargino@gmail.com).

Bruna da Costa Targino

Pesquisador assistente

Ana Paula do Silva Almeida Targino

Responsável pelo participante

A participação nessa pesquisa é de grande valor. Através dela, buscaremos desenvolver estratégias que busquem contribuir com o ensino de línguas inglesa no Brasil.

O participante terá os seguintes direitos: o recebimento de uma via assinada do TCLE, a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelos pesquisadores.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora assistente, **Bruna da Costa Targino**. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contrato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Afirmadas as responsabilidades acima, Eu, **Bruna da Costa Targino**, me responsabilizo em cumprir as exigências aqui expostas, previstas nos itens IV.3 e IV.4 da resolução CNS466/2012. Em caso de dúvidas e esclarecimentos você deve procurar os pesquisadores **Jeová Araújo Rosa Filho** (jeova.araujo@ufersa.edu.br) ou **inserir seu nome aqui** (brunatargino@gmail.com).

Bruna da Costa Targino

Pesquisador assistente

maria madalena A.S. Targino

Responsável pelo participante

ANEXO E – Termos de anuência



ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
PREFEITURA MUNICIPAL DE APODI
CNPJ. 08349011/0001-93
Praça Francisco Pinto, 56 – Centro – CEP 59700-000 – Apodi -RN
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Rua: Nossa Senhora da Conceição, nº 196 – Centro
ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO TARGINO DA COSTA
Educação Infantil e Ensino Fundamental
ATO DE CRIAÇÃO Nº 067/84 DE 08/08/84
DISTRITO DE SOLEDADE/APODI – RN

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**The different is not Ugly!**”, sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Prof(a). **Bruna da Costa Targino**, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 19/04/2012 a 06/05/2021, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Soledade
Apodi, 16 de abril de 2021.

José Targino da Costa
Diretor

José Targino da Costa
Diretor da Escola Municipal
Francisco Targino da Costa
Portaria nº 6173/2017



ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
PREFEITURA MUNICIPAL DE APODI
CNPJ. 08349011/0001-93

Praça Francisco Pinto, 56 – Centro – CEP 59700-000 – Apodi -RN

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Rua: Nossa Senhora da Conceição, nº 196 – Centro

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO TARGINO DA COSTA

Educação Infantil e Ensino Fundamental

ATO DE CRIAÇÃO Nº 067/84 DE 08/08/84

DISTRITO DE SOLEDADE/APODI – RN

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**The different is not Ugly!**”, sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Prof(a). **Bruna da Costa Targino**, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 19/04/2012 a 06/05/2021, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.



Soledade
Apodi, 16 de abril de 2021.

Pedro Ferreira Filho – Professo de Língua Inglesa

ANEXO F – Questionários (Google Forms)



Seção 1 de 3

Informações do Aprendiz

Este formulário foi criado para obtenção de dados, visando a implementação da prática "The Different is not Ugly".

Nome Completo *

Texto de resposta curta

Idade *

Texto de resposta curta

Gênero *

☐ Feminino

☐ Masculino

Tem conexão com a internet em casa? *

☐ Sim

☐ Não

Você utiliza internet através de: *

☐ Celular

☐ Computador

☐ Celular e Computador

Relação com a disciplina de Inglês



Descrição (opcional)

Como tem sido as aulas de Inglês no período remoto? *

Texto de resposta longa

O que você mais gosta na aula de Inglês? *

Texto de resposta longa

O que você gostaria que fosse diferente nas aulas de inglês? *

Texto de resposta longa

Como você utiliza os seus conhecimentos adquiridos nas aulas de Inglês? *

- ☐ Para compreender melhor filmes e séries no idioma original.
- ☐ Para me comunicar com pessoas que falam o inglês.
- ☐ Para acompanhar músicas que eu gosto.
- ☐ Para ler livros e notícias em inglês
- ☐ Em games online.
- ☐ De nenhuma forma, não gosto da disciplina de Inglês.

Você costuma praticar a leitura nas aulas de Inglês? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Relação com os contos de fadas



Descrição (opcional)

Você já leu algum conto de fada? *

☐ Sim

☐ Não

Se você respondeu SIM na resposta anterior, qual ou quais contos você leu?

Texto de resposta longa

Você acha que os contos de fada nos ensinam alguma lição? *

☐ Sim

☐ Não

Se você respondeu SIM na resposta anterior, quais lições você já aprendeu com a leitura de contos de fada?

Texto de resposta longa



The different is not Ugly! II

Descrição do formulário

Nome completo:

*

Texto de resposta curta

Como você avalia a sua experiência com a leitura de um conto nas aulas de Inglês? *

- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Ruim

Considerando a sua experiência com o projeto "The different is not Ugly!", você acha que é possível tornar a leitura mais presente nas aulas de Língua Inglesa? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Para você, o projeto desenvolvido em torno do conto "The Ugly Duckling" proporcionou novas maneiras de pensar sobre questões de padrões estéticos? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

De que forma o projeto "The different is not Ugly!" influenciou na sua forma de pensar? *

- ☐ Colaborou para que eu possa consciëntizar os colegas sobre o bullying na escola.
- ☐ Para me fazer pensar sobre como aceitar as diferenças dos outro.
- ☐ Colaborou para que eu começasse a ler mais contos de fadas em Inglês.
- ☐ Não colaborou em nada.

De que forma você se posicionaria caso presenciasse uma situação onde uma pessoa é excluída* ou ridicularizada por não atender aos padrões de um determinado grupo na sua escola?

- ☐ Não faria nada, pois não tem a ver comigo.
- ☐ Daria apenas uma bronca em quem estava tentando excluir ou ridicularizar.
- ☐ Tentaria convencer a pessoa excluída a mudar para poder se "encaixar" no grupo.
- ☐ Tentaria argumentar sobre a questão da aceitação das particularidades do próximo.

Você já presenciou alguma situação de bullying na sua escola? *

- ☐ Sim, eu fui a pessoa que sofreu o bullying.
- ☐ Sim, eu fui a pessoa que praticou o bullying.
- ☐ Sim, com um colega/amigo.
- ☐ Não, nunca presenciei.

Fale um pouco sobre a questão do bullying na sua escola. Como você acha que esse problema* pode ser tratado?

Texto de resposta longa