

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

PATRÍCIA MARA DE CARVALHO COSTA LEITE

**“NOSSA! NUNCA IMAGINEI PREPARAR UMA
AULA DESSE JEITO”: OS LETRAMENTOS
CRÍTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

BELO HORIZONTE
2017

PATRÍCIA MARA DE CARVALHO COSTA LEITE

**“NOSSA! NUNCA IMAGINEI PREPARAR UMA
AULA DESSE JEITO”: OS LETRAMENTOS
CRÍTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Miriam Lúcia dos Santos Jorge

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2017

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

L533n

Leite, Patrícia Mara de Carvalho Costa.

"Nossa! Nunca imaginei preparar uma aula desse jeito"
[manuscrito] : os letramentos críticos na formação inicial de
professores de língua inglesa / Patrícia Mara de Carvalho Costa
Leite. – 2017.

300 f., enc. : il. (p&b) + 1 CD

Orientadora: Miriam Lúcia dos Santos Jorge.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Acompanha CD com apêndices e anexos.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas

Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 278-300.

1. Professores de inglês – Formação – Teses. 2. Letramento –
Teses. 3. Professores de inglês – Estágio – Teses. 4. Língua
inglesa – estudo e ensino – Teses. I. Jorge, Miriam Lúcia dos
Santos. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de
Letras. III. Título.

CDD: 420.7



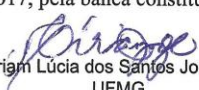
FOLHA DE APROVAÇÃO

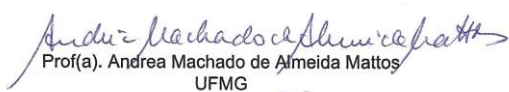
**"NOSSA! NUNCA IMAGINEI PREPARAR UMA AULA DESSE JEITO"
- OS LETRAMENTOS CRÍTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

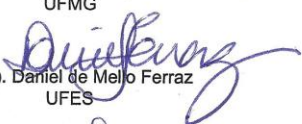
PATRÍCIA MARA DE CARVALHO COSTA LEITE

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 24 de outubro de 2017, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Miriam Lúcia dos Santos Jorge - Orientador
UFMG


Prof(a). Andrea Machado de Almeida Mattos
UFMG


Prof(a). Daniel de Mello Ferraz
UFES


Prof(a). Leina Cláudia Viana Jucá
UFOP


Prof(a). Valdeni da Silva Reis
UFMG

Belo Horizonte, 24 de outubro de 2017.

Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho (FREIRE, 1991, p.56).

*À minha mãe, Maria,
e ao meu pai, Carlos,
que, infelizmente, nos deixou durante
esta jornada. Vocês sempre foram
minha base para tudo nesta existência.
E ao meu companheiro de todas
as horas, Eduardo.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Miriam Lúcia dos Santos Jorge, que me ofereceu a inspiração e os conhecimentos iniciais para pensar esta pesquisa. Pela grande pessoa e profissional que é. Por acreditar em meu trabalho, pelos apontamentos e suporte. Obrigada! Você é muito especial para mim!

À professora colaboradora sem a qual muitos de meus projetos não saíam do papel. Obrigada pela abertura, pelos conhecimentos compartilhados e pelo auxílio, sempre!

À professora Dra. Andrea Mattos e ao professor Dr. Daniel Ferraz pela leitura criteriosa e diálogo riquíssimo durante o processo de Qualificação e também na defesa final. Obrigada por revolucionarem minha tese e meu modo de conceber um trabalho científico. Obrigada também pela parceria na construção de nosso livro.

Às professoras Dra. Andrea Mattos e Dra. Leina Jucá por serem profissionais e pesquisadoras inspiradas, pelo suporte, pelas conversas e pela disponibilidade. É um prazer tê-las em minha vida.

A todos os membros de minha banca: as professoras Dra. Andrea Mattos, Dra. Leina Jucá e Dra. Valdeni Reis e ao professor Dr. Daniel Ferraz pelo diálogo, pela gentileza e pelo grande aprendizado construído na defesa. Obrigada!

À amiga e professora Dra. Carolina Vianini pelo auxílio absoluto e irrestrito durante o processo de planejamento, construção e escrita da tese. Obrigada pela leitura criteriosa do trabalho para o exame de Qualificação, por me ouvir e me apoiar sempre.

À minha orientadora de mestrado, professora Dra. Dylia Lyzardo-Dias, que tanto me incentivou e com quem tanto aprendi. Obrigada por me inspirar e me instrumentar a seguir pelas veredas acadêmicas!

Às professoras Dra. Climene Fernandes Brito Arruda e Vanderlice dos Santos Andrade Sól pelas significativas contribuições a este trabalho durante o VII SETED da FALE/UFMG.

Aos amigos do doutorado, em especial, Marina, pelos risos, encontros, choros, desabafos e visitas. Agradeço também a meu amigo Thiago pelas inestimáveis transcrições que realizou, viabilizando minha análise. Obrigada pelo afeto e pelas risadas também.

Agradeço à minha amiga e colega, Érika Soares, pelo suporte, pela brilhante dissertação de mestrado, que me auxiliou a pensar e repensar minha tese e pelas contribuições valiosas.

Aos meus alunos e a toda comunidade da universidade em que trabalhei como substituta e realizei minha coleta de dados, sem os quais esta pesquisa não seria possível, especialmente aos meus colegas do núcleo de inglês.

À UFMG por ser a casa que me acolheu e viabilizou minha formação.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que ofereceu suporte financeiro à essa pesquisa por sete meses e que faz tanto pela pesquisa no Brasil.

Aos professores do POSLIN pelas disciplinas e discussões ricas que contribuíram para a escrita deste trabalho.

Aos funcionários do POSLIN, em especial à Graça e Osmar, pelo suporte e dedicação.

Ao revisor, de minhas referências, Rogério Lucas de Carvalho e ao transcritor e amigo, Thiago Nascimento. Ao tradutor de meu resumo, Adriano Zaneti, grande mestre e amigo.

À minha família, pelo muito que me ensinou e incentivou. Pelo apoio, amor e carinho diários, obrigada! Mãe e pai, por serem minha base para tudo nesta vida, obrigada!

Ao meu parceiro de vida, meu amor, Eduardo. Eu nem mesmo acreditava em mim antes de você chegar. Obrigada pela sua presença cara em minha vida! Obrigada por estar ao meu lado sempre e me incentivar quando eu não tinha mais forças.

Aos meus filhos de coração, razão de minha alegria diária e da valorização da vida, seja ela qual for.

Aos amigos, porque souberam compreender minhas ausências e não deixaram de me apoiar, cada um à sua maneira.

A Deus, pela obra da vida e pelas bênçãos de todos os dias!

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar e criar conhecimento sobre as oportunidades para a promoção dos letramentos críticos em um programa de formação de professores, em uma universidade federal em Minas Gerais. Para tanto, uma questão crucial neste estudo é: Como os letramentos críticos podem viabilizar a “expansão de perspectivas” (MONTE-MÓR, 2009), bem como uma prática crítico-reflexiva no contexto da formação inicial de professores? Os quatorze participantes de pesquisa são alunos da graduação que cursavam uma disciplina de estágio supervisionado. Por meio de uma pesquisa ação colaborativa, dentro de uma abordagem qualitativa para a análise e discussão dos dados, o estudo aponta para a necessidade de uma formação crítico-reflexiva na sala de aula da universidade e um ensino com vistas à “expansão de perspectivas”. Isso se evidencia, mais ainda, no estágio supervisionado por seu protagonismo na formação inicial de professores. Desse modo, é preciso oferecer mais suporte para os alunos da graduação e novas perspectivas educacionais a fim de que o estágio seja, realmente, significativo, relevante e apreciado por eles. Além disso, os letramentos críticos, no caso de nosso estudo, foram cruciais para que os alunos participantes pudessem experimentar outros meios de se ensinar e aprender a língua inglesa na escola regular, bem como conceber, na prática, uma formação cidadã.

Palavras-chave: Letramentos críticos; formação inicial; estágio supervisionado; pesquisa-ação colaborativa

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate and produce new ways of understanding the opportunities to address critical literacies in a pre-service teacher education program at a federal university in Minas Gerais. To this end, the main question addressed in this study is as follows: How can critical literacies enable the “expansion of perspectives” (MONTE-MÓR, 2009) as well as provide a critical-reflective practice in a pre-service context? The participants include fourteen undergraduate students in a clinical teaching practice course. Through a collaborative action research within a qualitative approach to data analysis and discussion, this study presents some evidence on the need of a more critical-reflective approach and the “expansion of perspectives” within the university classroom. This is more evident when one considers the vital role that clinical teaching practice has on pre-service teacher education. On this basis, it is recommended more support to undergraduate students concerning new perspectives that can make the clinical teaching practice more relevant and appreciated. Moreover, the critical literacies approach proved to be instrumental in showing the participants other means of teaching/learning the English language at schools in order to promote citizenship.

Key words: Critical literacies; pre-service; supervised teaching practice, collaborative action research

CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES

((comentário))	Comentário do pesquisador, tais como: relatos de ocorrências não verbais, comentários/explicações do transcritor
...	Pausa média
“ “	Citação, discurso indireto ou referência a outras falas
Negrito	Ênfase
<i>Itálico</i>	Palavra em língua estrangeira
(...)	Supressão de trecho com informações redundantes ou desnecessárias
((inint))	Fala ininteligível

(Baseadas em Marcuschi, 2003)

ABREVIATURAS UTILIZADAS

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FALE- Faculdade de Letras

OCEM- Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UFLA- Universidade Federal de Lavras

TEP- *Time Educational Program*

OSDE- Open Safe Spaces for Dialogue and Enquiry

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

TDIC- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

POSLIN- Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

ONU- Organização das Nações Unidas

CDH- Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa

PPP- Projeto Político e Pedagógico

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

ProInfo- Programa Nacional de Tecnologia Educacional

LISTA DE FIGURAS

Figura	Descrição	Página
1	<i>Onde você teve acesso à língua inglesa?</i>	78
2	<i>Onde você considera que foi realmente possível aprender a língua inglesa?</i>	79
3	<i>Você diria que em algum desses ambientes ou modos de aprendizagem acima você foi apenas exposto à língua sem necessariamente aprendê-la? Quais e por quê?</i>	82
4	<i>Para o estudante brasileiro, onde a língua pode ser aprendida? Por quê?</i>	90
5	<i>É importante, para você, aprender a língua inglesa? Por quê?</i>	102
6	<i>É importante, para seu aluno, aprender a língua inglesa? Por quê?</i>	103
7	<i>Imagem retirada da aula 2</i>	164
8	<i>Imagem retirada da aula 4</i>	172
9	<i>Imagem retirada da aula 4</i>	175
10	<i>Imagem retirada da aula 5</i>	182
11	<i>Imagem retirada da aula 5</i>	182
12	<i>Que atividades abaixo você considera essenciais de serem dadas aos alunos da sala, na escola regular, em que faz ou fará estágio?</i>	201

LISTA DE QUADROS

Quadro	Descrição	Página
1	<i>Localidades de origem dos alunos participantes da pesquisa</i>	39
2	<i>Modificações propostas para o questionário inicial dos alunos</i>	59
3	<i>Atividades realizadas com o objetivo de fomentar os letramentos críticos</i>	62-63

SUMÁRIO

1. SOBRE A PESQUISA.....	14
1.1 Introdução: Contextualização da pesquisa.....	14
1.1.1 Sobre a professora pesquisadora.....	15
1.2 Formulação do problema.....	19
1.3 Contextualização e justificativa de pesquisa.....	27
1.4 Objetivos.....	31
1.4.1 Objetivo Geral.....	31
1.4.2 Objetivos Específicos.....	31
1.5 Perguntas de pesquisa.....	32
1.6 Considerações Metodológicas.....	33
1.6.1 A pesquisa qualitativa e quantitativa.....	33
1.6.1.1 A pesquisa-ação colaborativa.....	34
1.7 Participantes e contexto de pesquisa.....	38
1.7.1 Os alunos.....	38
1.7.1.1 As pessoas.....	42
1.7.2 A cidade.....	44
1.7.3 A universidade.....	45
1.7.4 O curso de Letras da universidade.....	47
1.7.5 A disciplina.....	49
1.8 Os instrumentos, procedimentos e processos para gerar dados.....	52
1.8.1 A observação das aulas.....	55
1.8.2 As notas de campo.....	55
1.8.3 As entrevistas.....	56
1.8.4 Os questionários.....	58

1.8.5 Estudo com diários.....	60
1.9 As atividades e os textos trabalhados.....	62
2. Análise e tratamento dos dados.....	69
2.1 Organização da tese.....	70
 2. CONCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA REGULAR E A LÍNGUA INGLESA.....	71
2.1. O ensino de língua inglesa no Brasil.....	71
2.2 Escola regular e língua inglesa.....	75
2.3 Concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa na escola regular.....	77
2.4 Concepções sobre a língua inglesa.....	101
2.5 Conclusão.....	117
 3. LETRAMENTOS.....	119
3.1 Definição de Letramento (s).....	119
3.2 Os Novos Estudos do Letramento.....	123
3.3 Novos Letramentos e Multiletramentos.....	124
3.4 Letramentos Críticos.....	128
3.5 “Expansão de perspectivas”.....	136
3.6 Letramentos Críticos: “Eu também nunca tinha ouvido falar nisso na faculdade”.....	138
3.7 Concepções sobre Letramentos Críticos.....	148
3.8 Aulas baseadas nos Letramentos Críticos.....	161
3.9 Conclusão.....	184

4. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	187
4.1 A formação inicial de professores de língua inglesa.....	187
4.2 O estágio supervisionado.....	192
4.3 A formação inicial do professor crítico-reflexivo.....	195
4.4. Concepções prévias e experiências de formação no estágio supervisionado “Você tem absoluta certeza disso?”.....	201
4.5 Da escolha da disciplina à experiência em sala de aula.....	212
4.6 Experiências de estágio: distanciamento entre a sala de aula e a “vida real”	222
4.6.1 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação	222
4.6.2 “Decoreba: esse é o método de ensino”	237
4.7 Relações entre prática e teoria- A práxis e uma formação inicial para além do estágio.....	247
4.8 Do significado do estágio para os alunos participantes.....	257
4.9 Conclusão.....	267
 5. E AINDA HÁ MUITO A SER FEITO... CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 269
 REFERÊNCIAS.....	 278
LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES.....	CD-ROM

1. SOBRE A PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996b, p.32).

1.1 Introdução: Contextualização da pesquisa

Esta pesquisa é fruto de inquietações que acompanharam/assombraram minha carreira como professora de língua inglesa por anos. Desde as aulas ‘engessadas’ no curso de idiomas, os ‘alunos-clientes’ e a ‘língua produto’¹ até os resultados de minha pesquisa de mestrado, serviram de impulso para o embasamento da pesquisa-ação colaborativa aqui apresentada. No entanto, o que realmente a viabilizou foi o contato inicial com as teorias dos Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramentos Críticos durante uma disciplina isolada, cursada na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG), sobre pedagogias críticas e formação de professores, ministrada por minha agora orientadora, em 2013.

A presente pesquisa apresenta propostas para investigar e criar conhecimento sobre a promoção dos letramentos críticos na formação inicial de professores de língua inglesa na disciplina de estágio supervisionado “A profissão do professor de língua estrangeira e sua dimensão social” em uma universidade federal no interior de Minas Gerais. Para tanto, realizamos um trabalho de investigação e reflexão sobre as concepções, acerca do ensino/aprendizagem da língua inglesa², dos alunos participantes³ e, também, com a teoria e prática dos letramentos críticos a fim de investigá-lo e fomentá-lo no contexto pesquisado.

¹ Utilizo os termos ‘aluno-cliente’ e ‘língua-produto’ pensando na comodificação da educação (FAIRCLOUGH, 2001), ou seja, na educação como mercado, vista a partir de vantagens mercadológicas, em que a língua inglesa deve ser dominada rapidamente, como se aprender se tornasse uma compra e não um processo contínuo.

² Entendemos, neste estudo, que, ao falar de concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa, nos referimos ao modo como o aluno entende/ se posiciona quanto à língua inglesa, ao lugar onde ela é ensinada/aprendida, ao ser professor, aluno, ao modo como ela é ensinada/aprendida, por exemplo.

³ Os alunos em formação inicial são denominados alunos participantes e quando nos referimos aos graduandos de Letras em geral os chamamos de alunos em formação. Os alunos da escola regular são chamados de estudantes a fim de esclarecer a quem estou me referindo.

A escolha pelos letramentos críticos na formação inicial é embasada, principalmente, pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio/OCEM (BRASIL, 2006) cuja prerrogativa é a promoção dos letramentos críticos na escola regular⁴. Contudo, acreditamos que para que os professores pautem suas aulas nos letramentos críticos é preciso que tenham uma formação crítico-reflexiva em algum momento de sua trajetória. Nesse ínterim, o trabalho com a investigação, reflexão e discussão de concepções dos alunos sobre o ensino/aprendizagem da língua inglesa, bem como o estudo sobre os letramentos críticos e o planejamento de aulas neles embasadas parecem-nos ser um caminho apropriado em direção à formação do docente crítico-reflexivo.

1.1.1 Sobre a professora pesquisadora⁵

Consoante Freire (1996a), “quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p. 67). Tal citação reflete um pouco de minha história enquanto professora de língua inglesa, uma vez que “eu me tornei professora por acidente”⁶ (MORGAN, 2017, p.203). Aos dezoito anos fui aprovada no vestibular para Psicologia na universidade federal de minha cidade natal, no interior de Minas Gerais. No entanto, a necessidade de um emprego sobrepujava minha alegria de universitária. Como estudava inglês há sete anos em um curso de idiomas e na escola pública, fui considerada apta a lecionar a língua para crianças em uma franquia local. Assim, iniciava-se minha carreira de professora concomitantemente com minha formação em Psicologia. Lembrando que em tal época eu não fazia ideia da dimensão do ser professor e do me formar como tal.

Passei por cursos de idiomas, uma escola particular e, antes de iniciar minha trajetória acadêmica na área de Letras, iniciei meus trabalhos em um dos mais renomados cursos de idiomas do Brasil e, ao mesmo tempo, me formei psicóloga. Durante todo o curso de Psicologia, estudei, paralelamente, a língua inglesa. Minha formação incluiu a licenciatura, o que me auxiliou com a parte didática das aulas.

Uma vez psicóloga, tive a certeza de que queria ser professora de inglês! Miccoli (2013) acredita que “para algumas pessoas, ser professor foi uma certeza desde o

⁴ Termo usado em referência a instituições de educação básica (ensinos fundamental e médio) públicas ou particulares.

⁵ Neste estudo, opto por nomear Carina, a professora da disciplina de Estágio, como professora colaboradora e eu mesma como professora pesquisadora para fins de organização da tese, tendo em mente que todos somos participantes e colaboradores. A professora de estágio é denominada professora co-formadora ao invés de professora supervisora, como é comumente chamada, visto que ela também é responsável pela formação inicial e a fim de valorizar e empoderar esses professores da escola regular.

⁶ Tradução minha do inglês: “I was an accidental teacher” (MORGAN, 2017, p. 203).

primeiro dia de aula no grupo escolar. Para outras, foi uma ideia que apareceu de repente” (p. 19). Eu me formei e “me re-formei” como colocado por Freire (1996a) desde o primeiro dia em que entrei em uma sala de aula. Eu me senti professora e, depois disso, não consegui e nem pude me sentir outro profissional.

O curso de idiomas, acima referido, em que trabalhei por nove anos antes de iniciar meu doutorado, foi, para mim, um divisor de águas. Ao conquistar meu lugar nesse curso, considerei, previamente, trabalhar naquele contexto minha vida toda. Os bons salários, a estabilidade, a formação continuada (no meu caso, inicial, já que não havia cursado Letras ainda) e o fazer sempre igual me atraíram de início. Contudo, quatro anos haviam se passado e eu me sentia insatisfeita e frustrada.

Uma das coisas que me incomodavam era o modo de lecionar. Havia um engessamento de métodos e conteúdos, resvalando em uma falta de preocupação em se ensinar além do linguístico, desconsiderando que “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o estudante a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (BRASIL, 2006, p. 92). E não tínhamos autorização para inovarmos ou modificarmos nossas aulas, sem nos reportar ao coordenador de nível. O ensino seguia a ideia de comercialização da língua inglesa em que a língua era o produto, os alunos, os clientes e nós, os vendedores. Além disso, percebia que o modo como os cursos de idiomas, em geral, representavam a língua inglesa impactavam no modo como os alunos a concebiam e em suas experiências em relação a ela.

Ao longo de meu trabalho em cursos de idioma, percebi que alunos desistiam de aprender a língua porque acreditavam que a dominariam completamente e em pouco tempo (*slogan* de várias publicidades) e, como isso não acontecia, consideravam-se inaptos para tal empreendimento, para citar um exemplo. Decidi, pois, ingressar no mestrado em Letras em 2010, na área de Discurso e Representação Social, a fim de estudar o modo como a língua inglesa era representada em dois artigos de revista, ancorando tais representações em outros artigos e publicidades de escolas de idiomas. Minha dissertação, intitulada “Yes, vamos correr para “dominar” a língua: como a língua inglesa é representada em dois textos da Veja”, foi defendida em 2013. Nesse mesmo ano, deparei-me com a oferta da disciplina “Perspectivas Críticas no Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e na Formação de seus Professores” pelo Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG e optei por cursar a disciplina na qualidade de aluna isolada.

A disciplina em questão, ministrada pela professora Dra. Miriam Lúcia dos Santos Jorge, minha orientadora atual, propiciou-me o conhecimento das Pedagogias Críticas e Novos Letramentos, oferecendo-me insumo necessário para a confecção de um projeto para o processo seletivo do doutorado em Estudos Linguísticos, o qual dei início em 2014 na mesma instituição. Enfatizo que, antes de cursar essa disciplina, eu não havia tido nenhum contato com as Pedagogias Críticas, mesmo cursando Letras/inglês desde 2012, como mencionarei ainda nesta seção.

De um lado, havia minha inquietação diante da situação em que me encontrava no curso de idiomas. De outro, a minha não formação em Letras se constituía cerne de frustração já que eu acreditava, como Miccoli (2013) bem o descreve, que “quem quer ser professor deve saber que não há curso de formação que possa efetivamente emular o ensino de sala de aula” (p. 22), porém, “durante a formação, serão apresentadas teorias e haverá oportunidade de compreender conceitos e processos bem como de desenvolver habilidades importantes para o exercício profissional” (Ibid.). Sempre identifiquei lacunas em minha formação, apesar dos cursos realizados durante minha carreira, acreditava que deveria me formar adequadamente e obter uma base sólida para ser uma professora de qualidade. Ademais, a minha não formação na área de Letras era vista por mim como uma forma de desvalorização dos professores habilitados.

Assim, iniciei meus estudos em Letras/inglês na Universidade Federal de Lavras (UFLA) em 2012 na modalidade a distância⁷. O curso contribuiu para o conhecimento e revisão de tópicos importantes para minha formação. Além disso, como durante meu curso estava fazendo mestrado e, posteriormente, o doutorado, tive a riqueza de poder perceber o processo da formação inicial de professores na qualidade de formanda e formadora.

Em 2014, no segundo semestre, iniciei minha carreira de professora universitária. Como estagiária e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), no doutorado, ministrei uma disciplina “Língua Inglesa: Expressão Oral” no curso de Letras da UFMG. Foi para mim uma experiência reveladora, uma vez que percebi ser aquele âmbito de ensino frutífero ao trabalho não

⁷ Reitero aqui a importância da criação da Universidade Aberta do Brasil “instituída pelo Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006” (BRASIL, 2006, *online*) sem a qual não seria viável minha formação em Letras, devido ao mestrado e ao horário de trabalho. Para maiores informações: BRASIL/CAPES. **Universidade Aberta do Brasil: o que é?** 2006. Acesso em: 23 dez. 2015. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/o-que-e>

só de ensino da língua inglesa, mas também de formação cidadã, como em qualquer outra instância de ensino. É oportuno resgatar aqui o que se entende por cidadania

Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania” (BRASIL, 2006, p. 91).

Faço um parêntese aqui, durante minha interseção enquanto aluna do curso de Letras-inglês na UFLA; doutoranda em Estudos Linguísticos na UFMG e professora no curso de Letras na UFMG e na universidade de minha cidade, respectivamente, pude perceber que tantos meus colegas de turma, quanto meus alunos tinham pouco ou nenhum conhecimento das pedagogias críticas, bem como das OCEM e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documentos de suma importância para um ensino de qualidade na escola pública. Isso se tornou vital para minha escolha do percurso da pesquisa.

Em 2015, comecei a lecionar na universidade de minha cidade, no curso de Letras. Ao mesmo tempo, fui coordenadora pedagógica do curso de idiomas “*Expressions*” da própria universidade durante o primeiro semestre. No segundo semestre, realizei minha pesquisa na disciplina “A profissão do professor de língua estrangeira e sua dimensão social”, que se constitui em um dos estágios supervisionados obrigatórios do curso. Em 2016, formei-me em Letras/inglês pela UFLA e tornei-me coordenadora pedagógica do programa Inglês sem fronteiras na universidade de minha cidade. Meu contrato de professora substituta⁸ terminou em dezembro de 2016. Este ano está em curso minha segunda licenciatura em Letras/português pela Faculdade Claretiano em Belo Horizonte, cuja previsão de término é dezembro de 2017.

Retornando ao segundo semestre de 2015, em que os dados foram gerados⁹, ressaltamos que a disciplina “A profissão do professor de língua estrangeira e sua dimensão social” foi escolhida para a pesquisa devido a uma conversa entre mim e a

⁸ A validade máxima de um contrato de professor substituto em uma universidade federal é de dois anos.

⁹ Entendemos que o termo “coleta de dados” pressupõe que os dados já estavam disponíveis para serem colhidos e analisados. O uso do termo “geração de dados” se deve ao entendimento de que os dados foram gerados pela pesquisa e seus instrumentos, sendo, posteriormente, analisados.

professora colaboradora. Nossas trajetórias pessoais e profissionais já haviam se cruzado na época em que ambas trabalhávamos no mesmo curso de idiomas (um período de oito anos). A professora colaboradora, Carina¹⁰, foi uma das pessoas que me inspirou a seguir a carreira acadêmica devido a sua vontade de se desenvolver enquanto profissional, a qual me interpelava profundamente, e também ao fato de que nós duas compartilhávamos inquietações semelhantes quanto às aulas de língua inglesa, voltadas somente ao ensino da parte linguística, bem como a questões ligadas à formação de professores.

Em 2013, quando eu cursava uma disciplina baseada nas Pedagogias Críticas, como mencionado anteriormente, Carina entrou em contato comigo via e-mail e me pediu que lhe enviasse textos da disciplina, uma vez que ela estava ministrando “A profissão do professor de língua estrangeira e sua dimensão social” pela primeira vez nessa época, e acreditava que tais textos poderiam ser relevantes para a formação do aluno nesse estágio. Eu lhe enviei os textos solicitados. Desde então, sempre mantínhamos contato, principalmente nas trocas acadêmicas. Ela teve acesso a minha dissertação de mestrado e a meu projeto de doutorado. Após a leitura do último, ela sugeriu que eu realizasse minha pesquisa nessa turma. O convite foi imediatamente aceito, na medida em que vislumbrei a possibilidade de trabalhar com a formação de professores em um estágio tão significativo para mim, pela amplitude de possibilidades em trabalhar a dimensão social do professor e também pelo fato de poder ter como colaboradora uma professora familiarizada com as teorias do letramento, novos letramentos e letramentos críticos, especificamente, sempre buscando o enriquecimento da formação docente.

1.2 Formulação do problema

Minha inquietação tem início com minha experiência em cursos de idiomas e se reforça por meio de meus resultados da pesquisa de mestrado em 2013. Minha dissertação intitulada “Yes, vamos correr para “dominar” a língua: como a língua inglesa é representada em dois textos da Veja” (COSTA LEITE, 2013), embasou-se nos pressupostos do discurso bem como na teoria das representações sociais para analisar as representações da língua inglesa em textos de revista (notadamente a revista Veja) e peças publicitárias.

¹⁰ Tanto a professora colaboradora quanto os alunos participantes receberam nomes fictícios a fim de proteger a verdadeira identidade dos participantes e foram escolhidos por mim.

Os resultados sugeriram que a língua inglesa é representada ora como a língua do nativo, ora como a língua franca¹¹; a língua que deve ser adquirida o quanto antes; a língua passaporte para o ingresso no mercado de trabalho; a língua que não pode ser aprendida na escola regular; a língua como fonte de prazer e a oralidade como legitimadora da língua. Além disso, notamos, em nosso estudo para o mestrado, que as representações sociais acerca da língua inglesa parecem estar em processo de cristalização, na medida em que vêm sendo repetidas pela mídia em geral e poucos parecem contestá-las. “As representações sociais parecem, em algum momento, adquirir uma dimensão de crença, pois as pessoas se convencem de que a língua inglesa é essencial no mundo de hoje, trazendo, com seu conhecimento, somente bônus” (COSTA LEITE, 2013, p. 61).

Logo após minha defesa, ficou evidente minha ansiedade em compartilhar meu estudo com meus colegas professores bem como com alunos de língua inglesa a fim de discutirmos o papel dessa língua evidenciado pelo discurso da mídia. Costa (2011), em uma palestra realizada durante a Jornada Internacional de Novos Letramentos da FALE-UFMG, advoga a necessidade de se transpor os muros da universidade, de ir além dos artigos, dissertações e teses publicados para agir efetivamente na prática. Em outros termos, aplicar o conhecimento adquirido na pesquisa. Porém, como iria fazê-lo, em relação à minha dissertação?

Na época de defesa de minha dissertação, era professora de língua inglesa há treze anos e não havia, desde então, tido contato, de modo aprofundado, com as perspectivas críticas utilizadas no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, tal como os letramentos críticos. A minha participação como aluna de disciplina isolada em um curso sobre perspectivas críticas e formação de professores de línguas estrangeiras, como anteriormente explicitado, proporcionou a mim e a meus colegas, segundo relato deles próprios, encarar a sala de aula, os estudantes e a nós mesmos de uma maneira diferente, longe do costumeiro olhar “treinado” (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 24). Consolidou, por sua vez, minhas ideias em relação ao colocar em prática o que foi estudado em meu mestrado. Fez-me também pensar que, da mesma maneira que esse conhecimento foi-me caro e enriqueceu o meu lecionar, poderia sê-lo para meus colegas de profissão. Porém, e se esses desconhecessem os letramentos críticos, assim como eu?

¹¹ “A LI, na qualidade de língua internacional, recebe várias denominações: LF, língua global, língua mundial ou mesmo *World English*” (COSTA LEITE, 2013, p. 49).

Uma das percepções sobre o desconhecimento ou mesmo o não entendimento sobre letramentos críticos ocorreu durante minha segunda graduação em Letras/inglês que foi realizada a distância. As OCEM e as teorias dos letramentos foram estudadas, brevemente, no curso. Porém, por meio das discussões nos fóruns, da confecção de trabalhos e da fala de meus colegas sobre o assunto, percebi que a maioria não era capaz de conceituar ou levar os letramentos críticos para a sala de aula, do estágio ou as de cada um que já lecionava. A partir disso, realizei uma pesquisa sobre letramentos críticos e formação de professores em meu trabalho de conclusão de curso, feito em co-autoria com uma colega, que se interessou por se enveredar um pouco mais pelas correntes críticas de aprendizagem. Nesse trabalho propusemos atividades que poderiam ser realizadas na universidade tanto para disciplinas que almejassem o ensino de língua inglesa quanto para disciplinas voltadas para formação de professores no curso de Letras/inglês. O trabalho intitulado “O letramento crítico na formação inicial de professores de língua inglesa: sugestões de atividades práticas” (COSTA LEITE; SILVA, 2016) começou a ser feito em 2015, juntamente com minha geração de dados, e foi apresentado e finalizado em 2016.

Outro ponto sobre o estudo da língua inglesa a ser ressaltado é a questão de seu valor. Falado por mais de um bilhão e 350 milhões de pessoas (CRYSTAL, 2003), a língua inglesa perdura no poder angariado por intermédio da colonização, em que Inglaterra e, posteriormente, Estados Unidos se expandiram territorialmente, pela invasão e conquista de países e territórios. Além disso, no Brasil, por exemplo, a influência do *American way of life* e, anteriormente, dos ingleses que se instalaram no Brasil depois do Bloqueio Continental decretado à Inglaterra, transformou olhares, estilos de vida e a cultura do povo brasileiro, trazendo a língua inglesa na bagagem (COSTA LEITE, 2013).

As OCEM (BRASIL, 2006), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais DCN (BRASIL, 2013) já nos indicam a necessidade de se ir além do valor comercial da língua inglesa, posto que, “a ‘corrida’ pela língua inglesa parece advir de uma ampla gama de vantagens atribuídas a ela, tais como: conseguir um bom emprego, obter sucesso na carreira, estar à frente no mercado, vantagens financeiras que parecem reinar soberanas nas representações da língua inglesa pela mídia” (COSTA LEITE; SILVA, 2016, p. 9). Vantagens essas que tomavam forma nos cursos de idiomas pelo tangenciamento do valor educativo da língua inglesa, cujo foco está em “criar oportunidades para o estudante participar da globalização de maneira emancipada”

(JORGE, 2009, p. 164). McKay (2003 *apud* SIQUEIRA, 2008) acrescenta que “uma das principais razões para se aprender inglês na atualidade é fornecer informações ao outro sobre nossa própria comunidade e cultura” (p. 40).

“Ao ser representada, principalmente na mídia, a partir de vantagens mercadológicas, a língua inglesa se figura em produto que confere *status* e poder podendo ser considerada uma espécie de capital cultural” (COSTA LEITE; SILVA, 2016, p. 9). É importante lembrar que a expressão “capital cultural” foi cunhada por Bourdieu e se refere a “um recurso de poder que se equivale e se destaca (...) de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os econômicos” (SILVA, 1995, *online*). Contudo, o conhecimento da língua inglesa ainda é cerne de exclusão de muitos cidadãos brasileiros, notadamente as camadas mais desfavorecidas da população (BARCELOS, 2011; LEFFA, 2011; MATTOS, 2011), seja por representar a escola regular como um não lugar de aprendizagem, seja por não poder arcar com os custos de um curso de idiomas e acreditar que este seria o único meio possível de aprendizagem, seja pela falta de acesso total à aprendizagem do idioma, entre outros (COSTA LEITE, 2013; COSTA LEITE; SILVA, 2016).

Outro percalço diz respeito à “difusão global do inglês de maneira acrítica e apolítica, sendo (...) conduzida como parte de um esforço monumental para se imprimir uma agenda imperialista” (SIQUEIRA, 2010, p. 27). Isto é, a língua inglesa tem sido aparentemente ensinada de forma alheia a um universo mais amplo que poderia englobar “*World Englishes*, Pedagogia Crítica, Estudos Culturais, Educação para a Cidadania, para citar algumas” (SIQUEIRA, 2010, p. 27, *itálico do autor*). Moita Lopes (2005) e Jorge (2012) acrescentam que o ensino da língua inglesa recebe inúmeras críticas por se tratar, muitas vezes, de um ensino “dissociado dos assuntos sociopolíticos”¹² (JORGE, 2012, p. 82). As críticas se baseiam “em reflexões sobre o imperialismo linguístico (...), a abordagem comunicativa no ensino de línguas; concepções de falantes nativos”¹³ (JORGE, *Ibid.*, p. 82).

Embasada essencialmente na teoria linguística, a formação docente não parece prever uma prática crítico-reflexiva, tão necessária nos dias atuais. Segundo Siqueira (2008), sempre houve o predomínio de

pedagogias idealizadas nos centros hegemônicos do Primeiro Mundo, calcadas na homogeneização de discursos, na mística do falante nativo

¹² Tradução minha do inglês: “dissociated from sociopolitical matters” (JORGE, 2012, p. 82).

¹³ Tradução minha do inglês: “reflections on linguistic imperialism (...), the communicative approach to language teaching, conceptions of native speakers” (JORGE, 2012, p. 82)

(...), na reprodução de valores culturais estrangeiros, ignorando-se exigências e experiências locais (...) e deixando claras as relações de poder. Isso sem esquecer que essa prática ‘reprodutivista’ (...) se materializava principalmente através da ação do professor, sobretudo o de inglês que, não raramente, é acusado de encampar pedagogias despolitizadas, de se distanciar de qualquer tipo de práticas de resistência e de posturas mais críticas (...) e de se transformar em agente principal da “pasteurização e norte-americanização das diferentes culturas” (p. 21).

O professor é mencionado como alguém responsável por um ensino cujo objetivo final é ensinar a língua somente e não ‘educar’ o aluno, desenvolver seu senso de cidadania. Entretanto, será que esse profissional tem consciência disso? Quer fazer a diferença e desconhece os meios?¹⁴ Teve uma formação acadêmica apropriada e ampla?

Siqueira (2008) menciona muitos autores que tem pesquisado sobre o uso intencional de abordagens críticas no ensino da língua inglesa, por exemplo, Pennycook (1990, 1999, 2001), Cox; Assis-Peterson (1999, 2001), Kumaradivelu (2001), Norton Peirce; Toohey (2004), Rajagopalan (2005, 2006), Jorge (2011, 2012), Mattos (2011, 2012), Mattos e Valério (2010). Mesmo assim, entendemos que há muitos professores que desconhecem tais perspectivas críticas e seu uso no ensino de língua inglesa, especificamente, os letramentos críticos, assim como eu e meus colegas do curso de Letras/inglês desconhecíamos.

De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006), espera-se do professor que ele proporcione aos alunos o ensino crítico da língua inglesa. Em outros termos, o objetivo desse ensino “seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores” (Maturana, 1999 *apud* BRASIL, 2006, p. 96). Além disso, as OCEM (Ibid.) abordam o ensino de línguas em um mundo globalizado, o ensino da leitura crítica, a inclusão, reflexões críticas sobre a linguagem e até mesmo a exclusão linguística, entre outros.

Desse modo, a excelência das propostas apresentadas pelas OCEM pode ser comprometida pelo pouco conhecimento sobre a educação crítica. Apesar de apresentarem um texto claro, as OCEM podem se constituir em um grande desafio ao professor que não teve contato com a educação crítica, seja na sua formação inicial, seja na época em que foi aluno na escola regular. “Uma questão crucial se impõe: as concepções teórico-metodológicas que fundamentam as referidas iniciativas precisam

¹⁴ Tais questionamentos foram feitos em meu projeto de doutorado e também em COSTA LEITE e SILVA (2016).

repercutir significativamente na formação inicial e continuada para poderem repercutir na atuação dos professores na sala de aula do ensino regular” (COSTA, 2012, p. 911).

Aqui abro um parêntese para versar sobre o projeto de lei do Senado que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Esse programa foi gerado em 2003, mas somente em 2016 foi levado à consulta pública e possível votação pelo Senado. A justificativa para tal projeto advém da afirmação de que há uma doutrinação permanente entre as quatro paredes da escola em que os professores querem que os estudantes adotem suas concepções em relação a uma conduta moral, por meio da implementação de determinadas políticas e ideologias. “Diante dessa realidade (...) entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (PLS, 2016)¹⁵. Também em 2016, sob o governo de Michel Temer¹⁶, foi alterada a página sobre Paulo Freire na *Wikipedia*, já que os órgãos do governo consideraram alguns trechos como ‘doutrinação marxista’¹⁷.

Diante da afirmação de Giroux (1997) de que não há escola ou ensino neutro e dos pressupostos dos letramentos críticos que afirmam que não há neutralidade de significados nem tampouco uma verdade una e sólida, acreditamos que a lei proposta não entende (nem atende) uma perspectiva crítica de ensino ou mesmo os professores e alunos como sendo formados por suas experiências, concepções e histórias de vida.

Fonseca (2016) resume a impossibilidade do projeto, já que não existe neutralidade na escola. Diante disso, o professor fica extremamente vulnerável já que se houver ‘doutrinação’, ele pode ser imputado criminalmente através de reclamações feitas pelos pais ou pelos próprios alunos (Artigo 8)¹⁸. Além disso, Fonseca (2016) reitera que “cada professor reflete, em sala, a formação que teve e os autores de sua preferência. Não é possível cobrir todas as diferentes escolas de pensamento em sala e a

¹⁵ Disponível em: <file:///D:/User/Downloads/sf-sistema-sedol2-id-documento-composto-53013.pdf>. Acesso em: 03 ago 2016.

¹⁶ Michel Temer, vice da então presidente Dilma Rousseff, assumiu após pedido de *impeachment* pelo Senado e durante seu governo trouxe à tona o Projeto Escola sem partido. A oposição a tal projeto movimentou as redes sociais, bem como professores, colonistas e a população em geral.

¹⁷ Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/2016/06/30/orgao-do-governo-temer-altera-pagina-de-paulo-freire-na-wikipedia-doutrinaao/>. Acesso em: 03 ago 2016.

¹⁸ Art. 8º. “O ministério e as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato”.

escolha de mostrar uma ou duas consideradas mais relevantes já carrega consigo uma dose de viés pessoal” (*online*).

Não há como educar na neutralidade, não há como buscar uma sociedade mais justa sem tomar partido, segundo Fonseca (2016), o que é contrário às propostas da ‘Escola sem partido’. McLaren (2003) já acenava para uma não neutralidade na educação enfatizando que

os educadores críticos defendem que qualquer teoria válida relacionada à escolarização *deve ser partidária*. Ou seja, deve ser fundamentalmente ligada à uma luta por uma vida quantitativamente melhor a todos através da construção de uma sociedade baseada em relações não exploratórias e justiça social¹⁹ (p.70-71, *itálico do autor*).

Diante deste retrocesso em relação à educação no Brasil, percebemos ser ainda mais imprescindível a formação crítica de professores e alunos para que disponham de meios para lutar e opinar contra tais ultrajes à uma educação, de fato, cidadã e libertadora e à uma escola enquanto “terreno cultural que promove o empoderamento dos alunos e a auto-transformação”²⁰ (McLAREN, 2003, p. 70) e não um lugar de doutrinação ou somente de instrução.

No entanto, durante a escrita deste estudo, mais medidas governamentais foram tomadas com vistas a cortar gastos e a modificar currículos, por exemplo. Uma delas foi a PEC 55 (ou PEC 241 ou ainda “PEC da morte”) uma proposta de emenda à constituição de autoria do presidente da República que, apesar de contar com uma minoria de apoio popular²¹, foi transformada em norma jurídica no dia 16 de dezembro de 2016. A proposta visa a congelar gastos públicos com saúde, educação e serviços sociais por 20 anos sendo que a medida “institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, existindo limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União”²².

¹⁹ Tradução minha do inglês: “Critical educators argue that any worthwhile theory of schooling *must be partisan*. That is, it must be fundamentally tied to a struggle for a qualitatively better life for all through the construction of a society based on non exploitation relations and social justice” (McLAREN, 2003, p. 70-71)

²⁰ Tradução minha do inglês: “a cultural terrain that promotes student empowerment and self-transformation” (McLAREN, 2003, p. 62).

²¹ De acordo com o site do Senado Federal que realiza a consulta pública sobre as medidas provisórias, 23.000 pessoas se mostraram a favor da medida enquanto mais de 300.000 se opuseram à ela. Fonte: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=127337>. A consulta popular torna-se uma formalidade já que não parece ser legitimada pelos senadores e autoridades governamentais.

²² Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=127337>. Acesso em: 12 ago. 2017.

Durante a tramitação no Senado, a PEC 5 foi repudiada por sindicatos, movimentos organizados como as ocupações nas escolas e universidades de todo o país, greve por parte dos docentes, oposição da Organização das Nações Unidas (ONU), para citar alguns. O Relator Especial para Pobreza Extrema e Direitos Humanos da ONU, Philip Aslton, se pronunciou contra o congelamento de gastos previsto pela PEC 55 pelo "impacto severo sobre a população pobre no Brasil, o que provocará retrocesso social e colocará toda uma geração futura em risco de receber uma proteção social muito abaixo dos níveis atuais"²³. A Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) também se pronunciou contra a PEC 55 denominada inconstitucional e “um ataque aos direitos humanos”²⁴. Mesmo diante de tantas oposições, ela foi aprovada em 13 de dezembro de 2016.

Em 2015 foi proposta a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, posteriormente, o Novo Ensino Médio ou a Reforma do Ensino Médio. “A Portaria 592 institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. Em outubro, tem início a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC com contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas”

²⁵. A versão final foi aprovada em 6 de abril de 2017.

Neira (2016) acredita que essas propostas, BNCC e Novo Ensino Médio, apresentam muitos problemas, a saber: são *top-down*, isto é, gestado por um pequeno grupo; conteúdo muito específico a ser escolhido pelo estudante que não terá um contato amplo com outras áreas que não as escolhidas; professores com notório saber podem dar aulas em cursos técnicos e profissionalizantes em que a contratação sem concurso pode favorecer indicações, preferências e injustiças; fala-se em educação em tempo integral (7 horas diárias) em um país que jovens precisam trabalhar durante o dia e ter aulas à noite; falta de obrigatoriedade de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, para citar alguns.

A língua inglesa torna-se obrigatória desde o 6º ano até o Ensino Médio, sendo que outras línguas, preferencialmente, a espanhola, podem ser ensinadas optativamente. Mas, como ela será ensinada? De modo acrítico ou com vistas à formação cidadã?

²³ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/pec-55-e-erro-historico-que-provocara-retrocesso-social-diz-onu>. Acesso em: 12 ago. 2017.

²⁴ Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/08/15/pec-que-pode-reduzir-verbas-da-saude-e-educacao-e-inconstitucional-dizem-debatedores>. Acesso em: 12 ago. 2017.

²⁵ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>. Acesso em: 12 ago. 2017.

Apesar do documento trazer a palavra cidadania 26 vezes no total, diante do panorama que se apresenta, em que se pensa em uma “Escola sem partido”, na contenção de gastos com a educação (PEC 55) e com cada vez menos direitos assegurados à população em geral (Reforma da Previdência PEC 287 de 2016 que afeta não só o tempo de trabalho, mas os valores recebidos pelos aposentados) não consigo antever um ensino crítico da língua na medida em que o professor é cerceado a dar aulas de modo “neutro”, em que Filosofia, Sociologia, por exemplo não são obrigatórias e em que o ensino parece voltar, prioritariamente, ao mercado de trabalho e não à educação dos estudantes.

Nessa perspectiva, busca-se, por meio deste estudo, investigar e criar conhecimento sobre oportunidades para a promoção dos letramentos críticos por meio da investigação, reflexão e discussão das concepções dos alunos em relação ao ensino/aprendizagem da língua inglesa, bem como do estudo da teoria dos letramentos críticos e a confecção e/ou regência de aulas nele embasadas, almejando a “expansão de perspectivas” (MONTE-MÓR, 2008, 2009, 2010, 2011) e uma formação crítico-reflexiva.

Nesse ínterim, alguns questionamentos se impõem: Os alunos participantes conhecem os letramentos críticos? Como o trabalho de investigação e reflexão sobre suas concepções sobre o ensino/aprendizagem da língua inglesa pode auxiliar na promoção dos letramentos críticos? Quais são as concepções mais pungentes dos alunos em formação inicial da turma pesquisada? Como elas reverberam na sala de aula de língua inglesa em que os alunos participantes atuam ou atuarão? Quais as implicações disso? Na próxima seção, apresento a justificativa para a pesquisa.

1.3 Contextualização e justificativa de pesquisa

Menezes de Souza (2003) versa sobre o TEP (*Time Educational Program*), livro didático lançado em 1983 com o objetivo de “desenvolver o senso crítico do aluno através da obtenção, transferência e avaliação das informações” (Ibid., p. 101). A iniciativa do TEP se constituía na procura de caminhos para a utilização das Pedagogias Críticas no ensino de língua inglesa, a fim de que ele não fosse desvinculado do âmbito político, social e democrático. Almejava-se um ensino em que houvesse uma responsabilidade moral entre os sujeitos, respeito às diferenças, em que o professor também aprendesse com o aluno, entre outros.

No entanto, o resultado foi a rejeição de tal material por parte de professores, estudantes e escolas uma vez que o TEP trazia algo extremamente revolucionário, para a época de sua publicação, e não houve preparo das escolas ou mesmo do corpo docente para recebê-lo. Assim, Menezes de Souza (2003) conclui que para a implementação de uma nova proposta pedagógica há certos cuidados indispensáveis ao seu sucesso: “ela precisa contar com o preparo de um terreno e tudo que isso envolve: o desmatamento inicial, a terraplanagem, o plantio, a rega, a adubação, a espera e finalmente a colheita” (Ibid., p. 105). Em outras palavras, para que uma educação transformadora²⁶ aconteça na prática é preciso investir principalmente na formação inicial de professores, “afinal, trata-se da base de sustentação da prática de muitos professores; para inúmeros, a única ao longo do exercício da profissão” (LIMA, 2013, p. 10).

Desse modo, este trabalho busca criar conhecimento sobre oportunidades para a promoção dos letramentos críticos na formação inicial, no curso de Letras, com vistas à “expansão de perspectivas” e à prática crítico-reflexiva. Da mesma maneira que eu e meus colegas de graduação à distância, desconhecíamos tal perspectiva educacional²⁷ até então, outros alunos em formação são passíveis de tal desconhecimento. Do mesmo modo que essa experiência foi-me cara, pode ser também para os alunos participantes, professores co-formadores e alunos em formação, em geral. Por outro lado, acredito que essa troca de experiências será profícua para mim também, a partir do compartilhamento de ideias e a reflexão sobre as atividades propostas, notadamente. Desse modo, é interessante pensarmos algumas questões sobre a formação inicial de professores sob o prisma dos letramentos críticos, na medida em que através dele busca-se um mundo mais justo pela crítica aos atuais problemas políticos e sociais e da proposição de soluções (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Ao iniciar a disciplina isolada na FALE/UFMG pude perceber, por meio de proveitosas discussões, leituras de textos e seminários, que abordavam os letramentos, bem como os letramentos críticos, que havia a possibilidade de que meu estudo fosse um ponto de partida para atividades que possibilitassem a “expansão de perspectivas” dos professores em formação inicial. Elas poderiam configurar-se em iniciadoras de reflexões sobre as ideologias vigentes, sobre o papel dos professores como educadores e

²⁶ Ainda que toda forma de educação possa ser transformadora, aqui entendemos educação transformadora como aquela que poderá fomentar a consciência crítica dos educandos, possibilitando evidenciar a inexistência de verdades absolutas, ou mesmo, do significado neutro, ampliará perspectivas e priorizará a formação cidadã.

²⁷ Neste estudo, consideramos os letramentos críticos como uma perspectiva educacional o que será discutido, em detalhes, no capítulo 3.

como formadores de cidadãos, sobre a capacidade de exclusão da língua inglesa se silenciada na escola regular, a necessidade do pensamento e do ensino crítico de uma língua estrangeira, no caso, a importância de se questionar verdades naturalizadas pelo discurso da mídia, do senso comum, conhecer e refletir sobre concepções acerca do ensino/aprendizagem de língua inglesa, entre outros.

Além disso, quando falamos em letramentos críticos, nos referimos a uma perspectiva educacional diferente de como, tradicionalmente, se concebe uma aula de inglês, seja na escola regular ou no curso de idiomas. Acreditamos que o estudo sobre os letramentos críticos, assim como a proposta do pós-método, a abordagem lexical para o ensino de gramática, para citar alguns, pode oferecer insights para aulas mais significativas²⁸ e profícuas aos estudantes, como será discutido posteriormente.

Cope e Kalantzis (2008a) acreditam que na sociedade moderna “ao invés de receptores passivos de cultura de massa, nos tornamos construtores ativos de informações” (p. 201). A partir da promoção dos letramentos críticos acreditamos que os alunos participantes possam ser auxiliados a desconstruir seu “olhar treinado” (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 24), expandindo perspectivas. Nesse sentido, Duboc e Ferraz (Ibid.) postulam que

Monte-Mór (2009, 2010, 2011) vem sinalizando a relevância do trabalho de Letramento Crítico como prática de leitura comprometida com a expansão de perspectivas do aluno. Tal expansão consiste no exercício de construção de sentidos nas dimensões individual, comunitária e global, de forma a relacioná-las e, sobretudo, compreendê-las em suas semelhanças e diferenças (p. 22, 23).

A universidade federal em que a pesquisa foi realizada²⁹ oferece o curso de Letras português e inglês, bem como o mestrado em Letras na área de Discurso e Representação Social e também em Teoria Literária. Há também um instituto federal que oferece Letras português e espanhol na mesma cidade. No entanto, a formação inicial de professores, nesses dois contextos, nem sempre conta com projetos ou mesmo disciplinas que tenham os letramentos críticos como foco, segundo os cronogramas disponibilizados *online*, na página dos cursos de graduação³⁰. Por meio de conversas

²⁸ Por aulas significativas ou ensino significativo entendo um ensino que leve em consideração o contexto do aluno, da escola, da comunidade; um ensino que considere o aluno como um sujeito ativo e que traz vários conhecimentos e experiências para a sala de aula; um ensino que promova a criticidade e cidadania do aluno; que o motive, para citar alguns.

²⁹ A universidade e a cidade em que ela se situa serão contextualizadas ainda neste capítulo.

³⁰ Ementas do Instituto federal. Disponível em: <http://www.sjdr.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/MATRIZ%20CURRICULAR%20CURSO%20LETRAS%20E%20ESPANHOL.pdf>. Acesso em: 03

com a professora colaboradora e também da minha inserção como professora substituta na universidade em questão, pude verificar a necessidade de realizar o estudo nessa instituição.

Desse modo, meu objetivo é o desenvolvimento deste estudo, para que contemple a comunidade em que vivo, utilizando pressupostos dos letramentos críticos para a “expansão de perspectivas”, bem como uma formação crítico-reflexiva, pelo entendimento que a professora colaboradora e os alunos participantes serão multiplicadores em seu contexto acadêmico e, posteriormente, de trabalho, atingindo um maior número de profissionais e de pessoas, em geral.

Acredito que os letramentos críticos, por meio do objetivo de educar para a cidadania, requerem a volta de nosso olhar ao meio em que vivemos, à nossa comunidade. Meu intuito é a busca de uma troca de experiências, discussões e reflexões que visem à mudança “de atitude diante dos significados, de sua produção e distribuição, diante do mundo e das pessoas, disposições sociais e dos valores simbólicos e capitais culturais que se atribuem às coisas e às pessoas (...)” (JORDÃO, 2005, p. 34). Daí o trabalho de investigação e reflexão sobre as concepções dos alunos, sobre ensino/aprendizagem da língua inglesa, de início, para partimos para um trabalho com a teoria e prática dos letramentos críticos, em busca de uma práxis³¹.

Segundo Rosenberg (2010, p. 12) para que haja o empoderamento dos alunos “através de aulas participativas e transformadoras dentro de uma abordagem progressiva da educação, claro está que a formação de professores precisa tomar para si a mesma abordagem”³². Desse modo, acredito que as aulas embasadas nos estudos sobre letramentos críticos, confeccionadas pelos alunos, oferecem um caminho para se trabalhar a educação crítica na formação inicial de professores de língua inglesa e também com vistas a realizar um trabalho que se diferencie do que ainda se costuma praticar em sala de aula de língua inglesa.

A intenção, desde o início, foi centrar as atividades oferecidas nas necessidades dos alunos participantes, a partir dos temas que o material da disciplina ofereceu, no que

nov. 2016. Ementas da universidade federal. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/colet/planos_de_ensino_e_ementas.php. Acesso em: 03 nov. 2016.

³¹ “A práxis é um modo de compreender a existência a partir da relação entre subjetividade e objetividade, entre ação e reflexão (...) Paulo Freire aprofunda o conceito de práxis no universo pedagógico, como sendo a capacidade do sujeito de atuar e refletir, isto é, de transformar a realidade de acordo com as finalidades delineadas pelo próprio ser humano” (FREIRE, 2010, p. 1).

³²Tradução minha do inglês: “if teachers are to empower students in participative and transformative classrooms within a progressive approach to education, then it stands to reason that teacher education needs to take on the same approach” consoante Rosenberg (2010, p. 12).

eles trouxeram para as discussões, entrevistas e questionários, estabelecendo diálogos entre professora pesquisadora e alunos participantes e os alunos participantes entre si. Desse modo, as atividades foram sendo tecidas à medida que o curso avançava e a partir de discussões constantes entre a professora pesquisadora e a professora colaboradora e com base na observação das aulas e no desenrolar das atividades propostas, constituindo-se em uma pesquisa-ação colaborativa.

Sendo assim, a realização dessa pesquisa justifica-se por várias razões, dentre as quais destacamos: 1) o interesse de estudos que tratem da formação inicial de professores de língua inglesa, a partir dos letramentos críticos, para o avanço das pesquisas na Linguística Aplicada e para promoção de um ensino de língua inglesa para o desenvolvimento do senso de cidadania, 2) a impossibilidade de dissociar a língua inglesa de questões mais amplas sejam elas educacionais, sociais, políticas, econômicas e culturais, 3) os dados oriundos da investigação podem contribuir para a formação de professores e, por conseguinte, para diminuir desigualdades, para o respeito à diversidade, enfim, para novos olhares sobre a língua inglesa e sobre o ser professor de línguas; 4) a investigação, reflexão e discussão sobre as concepções dos alunos acerca do ensino/aprendizagem da língua inglesa. Apresentamos, a seguir, nossos objetivos.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

O principal objetivo deste estudo é investigar e criar conhecimento sobre as oportunidades para a promoção dos letramentos críticos em uma disciplina de estágio supervisionado de língua inglesa, do curso de Letras, em uma universidade do interior de Minas Gerais, a fim de possibilitar a “expansão de perspectivas” dos alunos participantes, bem como oferecer subsídios para o fomento de práticas crítico-reflexivas na formação inicial.

1.4.2 Objetivos específicos

O alcance do objetivo geral compreende o desenvolvimento de objetivos específicos, apresentados a seguir:

- Identificar e investigar as concepções dos alunos participantes em relação ao ensino/aprendizagem da língua inglesa.

- Problematicar as concepções dos alunos participantes em relação ao ensino/aprendizagem da língua inglesa, relacionando-as a ações em sala de aula, a fim de criar espaço para os letramentos críticos e para a ressignificação das referidas concepções.
- Compreender e problematizar as concepções dos alunos participantes acerca dos possíveis efeitos das atividades, em sua formação inicial e na sala de aula da escola em que estagiaram.
- Confeccionar atividades com o intuito de abrir espaço para o letramento crítico, em sua formação inicial e na sala de aula da escola em que estagiaram.
- Compreender e problematizar as concepções dos alunos participantes, em formação inicial, relativas aos letramentos críticos durante o estágio supervisionado.
- Compreender e problematizar as vivências e relatos sobre o estágio supervisionado.

Apresento, na sequência, as perguntas de pesquisa que conduziram a investigação a ser realizada.

1.5 Perguntas de pesquisa

Com base nos argumentos expostos nas seções anteriores, podemos formular algumas perguntas de pesquisa a serem discutidas ao longo da realização deste estudo. São elas:

1. Quais são as concepções, dos alunos participantes, em relação ao ensino/aprendizagem da língua inglesa?
2. A discussão e reflexão sobre as concepções acerca do ensino/aprendizagem da língua inglesa podem promover a “expansão de perspectivas” e também os letramentos críticos?
3. Como o trabalho com as atividades baseadas nos letramentos críticos pode afetar sua formação inicial e a sala de aula em que estagiaram?
4. Como o trabalho com as atividades baseadas nos letramentos críticos podem abrir espaço para a formação crítico-reflexiva em sala de aula?
5. Quais são as percepções dos alunos participantes em relação à implementação dos letramentos críticos nas aulas do estágio supervisionado na escola regular e na universidade?

Apresento, a seguir, as considerações metodológicas que permeiam a pesquisa em questão.

1.6 Considerações Metodológicas

1.6.1 A pesquisa qualitativa e quantitativa

Apesar dos métodos qualitativos e quantitativos serem frequentemente apresentados como abordagens excludentes, Mattos (1999), Brüggemann e Parpinelli (2008), Fragoso, Recuero e Amaral (2011), autores com os quais coaduno, acreditam que eles podem ser complementares, sendo o pesquisador responsável pela escolha do mais apropriado de acordo com seus objetivos. Mattos (1999) acrescenta que “nada impede que um pesquisador que coletou dados qualitativamente utilize alguma forma de quantificação em sua análise” (p. 149). No caso dessa pesquisa, embora haja alguns dados quantitativos, no que se refere ao questionário inicial, privilegia-se uma abordagem qualitativa, de cunho interpretativista, por seu compromisso com uma formação inicial de professores que possibilite o ensino crítico de língua inglesa. Essa decisão afeta a geração de dados, incluindo o contexto dessa pesquisa, realizada em uma sala de aula de uma universidade no interior de Minas Gerais.

Em relação à pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006a) referem-se a sete momentos que a caracterizam. Eles partem do tradicional, em que pesquisadores de campo desejavam obter a validade e fidedignidade para sua pesquisa até o momento atual, o “sétimo momento”, em que as pesquisas qualitativas preocupam-se em fomentar a criticidade “em torno da democracia, da raça, do gênero, da classe, dos Estados-nações, da globalização, da liberdade e da comunidade” (Ibid., p.16). Em outros termos, tempos em que se almeja “relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre” (Ibid., p. 17).

O fenômeno, a partir dessa perspectiva, será melhor compreendido em seu contexto natural, em que o pesquisador tenta entender ou interpretar os significados conferidos pelos participantes, pelos integrantes do contexto estudado (SEVIGNY, 1981; DENZIN, LINCOLN, 2006a). “É como um projeto cívico, participativo, colaborativo, que faz com que o pesquisador e os pesquisados envolvam-se em um diálogo moral contínuo”, consoante Denzin e Lincoln (2006b, p. 391).

Denzin e Lincoln (2006a) acrescentam, ainda, que a pesquisa qualitativa “é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (p. 17) dando visibilidade a este mundo. As notas de campo, entrevistas, questionários se tornam a representação do

mundo pesquisado. Para se assegurar uma noção mais ampla e profunda do fenômeno, busca-se o uso de variados métodos de geração de dados e, além disso, nesta pesquisa, também se procura empregar a análise quantitativa de determinados dados.

Finalmente, ao se tratar de uma pesquisa do campo educacional, partindo de uma compreensão interpretativista, a partir de uma perspectiva naturalista do que se estuda, a pesquisa em questão se insere, predominantemente, no escopo qualitativo. Além disso, o caráter interdisciplinar, transdisciplinar e, até mesmo, contradisciplinar da pesquisa qualitativa (KAMBERELIS; DIMIATRIADIS, 2005; DENZIN; LINCOLN, 2006b; MATTOS, 2011), que abarca desde a antropologia até a educação, propicia relacioná-la aos estudos dos letramentos críticos, às concepções sobre o ensino/aprendizagem da língua inglesa e à formação inicial do professor de língua inglesa, o que é feito neste estudo. Dentro do campo das pesquisas qualitativas e quantitativas, optamos pela pesquisa-ação colaborativa, à qual versamos sobre no próximo tópico.

1.6.1.1 A pesquisa-ação colaborativa

Controvérsias são geradas ao discutirmos a origem do termo “pesquisa-ação”. Muitos pesquisadores (ADELMAN, 1993; BARBIER, 2002; MORIN, 2004; FRANCO, 2005; THIOLENT, 2011) o atribuem a Kurt Lewin (1946), no entanto, outros (EL ANDALOUSSI, 2004; TRIPP, 2005) afirmam que Lewin somente utilizou o termo, cunhado em 1913, em seus trabalhos. El Andaloussi (2004), por exemplo, acredita que a pesquisa-ação tem origem nos trabalhos de Dewey dos anos 30. Inegável é o seu aumento considerável em popularidade no meio acadêmico e “o ganho de profunda aceitação para pesquisas de doutoramento em várias instituições de renome”³³, consoante Noffke; Somekh (2013, p. 2). Eles ainda acrescentam que “ela é vastamente aceita como meio de embasar o desenvolvimento profissional em sala de aula (...) para melhorar escolas, comunidades (...) e explorar, desenvolver e sustentar processos de mudanças tanto nas salas de aula, quando na organização como um todo”³⁴ (Ibid., p. 2).

Sagor (1993) acredita que a pesquisa-ação colaborativa “é um processo que permite que professores melhorem o processo de ensino/aprendizagem e ao mesmo

³³ Tradução minha do inglês: “and has gained full acceptance for doctoral research in many major institutions” (NOFFKE; SOMEKH, 2013, p. 2).

³⁴ Tradução minha do inglês: “It is widely accepted as a means of supporting school-based professional development (...) to improve schools, communities (...) and to exploring, developing and sustaining change processes both in classrooms and whole organizations” (NOFFKE; SOMEKH, 2013, p. 2).

tempo contribuam para o desenvolvimento de sua própria profissão”³⁵ (p. 6). Quem se envolve na pesquisa-ação deseja conhecer meios de melhorar sua situação, refletindo e testando o que ele deveria fazer para tanto. No caso, o desejo mútuo da professora pesquisadora e professora colaboradora era a promoção dos letramentos críticos na turma estudada.

A riqueza da pesquisa-ação reside, a meu ver, na colaboração entre pesquisador e participante e também, na proximidade entre pesquisador e ambiente pesquisado. Une quem está dentro do contexto, no caso a professora colaboradora e os alunos participantes, e o olhar do pesquisador, oferecendo um conhecimento mais amplo do fenômeno pesquisado. “Juntos esses parceiros formam uma poderosa equipe de pesquisa” (GREENWOOD; LEVIN, 2006, p. 102). Somando-se a isso, por meio da pesquisa-ação, Sagor (1993) pontua que “nós podemos renovar nosso comprometimento com um ensino reflexivo e também começar a desenvolver uma comunidade ativa de profissionais”³⁶ (p.10).

A pesquisa-ação parece desconstruir a formalidade da pesquisa convencional aproximando a academia dos contextos investigados, sendo seu surgimento atribuído à insatisfação entre o distanciamento de teoria e prática na geração de novos saberes (LEWIN, 1946; CARR, KEMMIS, 1986; BARBIER, 2002; EL ANDALOUSSI, 2004; FRANCO, 2005; THIOLLENT, 2011; TOLEDO, JACOBI, 2013). Além disso, conforme Sagor (1993) aponta, fazer pesquisa-ação é uma forma de escapar do isolamento em que muitos professores se encontram, bem como da imposição de teorias e de práticas dissociadas da sala de aula, muito comum na área de educação, como apontado na parte em que versamos sobre a formação inicial. Ela “permite superar as divisões entre os participantes implicados” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 171-172).

No caso de nossa pesquisa, partindo de inquietações minhas e da professora colaboradora em relação ao contexto de formação inicial, por meio do planejamento, ação e reflexão³⁷ sobre nossas ações em sala de aula, buscamos formas de lidar com as

³⁵ Tradução minha do inglês: “is a process that enables teachers to improve the teaching-learning process while also contributing to the development of their own profession” (SAGOR, 1993, p.6).

³⁶ Tradução minha do inglês: “we can renew our commitment to thoughtful teaching and also begin developing an active community of professionals” (SAGOR, 1993, p.10).

³⁷ O ciclo de Lewin estabelece as seguintes etapas para a pesquisa-ação: identificação de uma ideia geral; *reconnaissance*; planejamento geral; desenvolvimento da ação; implementação da ação e avaliação do plano geral (ELLIOT, 1991). No entanto, vários pesquisadores (ANDRÉ, 2003; BURNS, 2007; CUMMINS, DAVIDSON, 2007; DUBOC, 2012) trabalham com tal ciclo resumido, como o aqui proposto, já que acreditam que não há etapas fixas para a pesquisa-ação (ELLIOT, 1991; THIOLLENT, 2011; DUBOC, 2012; TOLEDO, JACOBI, 2013).

vicissitudes, o que converge para o que Greenwood e Levin (2006), denominam de “investigação produtiva, pois se baseia na cooperação profissional entre o pesquisador e o colaborador” (p.102). Além disso, “a pesquisa-ação está enraizada em seu meio social, que impõem suas aspirações e orienta a trajetória de sua evolução” segundo El Andaloussi (2004, p. 91). Desse modo, por meio do *feedback* de cada atividade, de discussões semanais, sejam por meio de e-mails, telefone ou pessoalmente, fomos construindo a pesquisa-ação colaborativa, observando os resultados e corrigindo o percurso de acordo com as necessidades³⁸.

Guba (2014) aponta os pontos centrais da pesquisa-ação que, claramente, se coadunam com nossos objetivos de pesquisa, a saber: “empoderamento, democracia, igualdade, liberação, liberdade da opressão e valorização da vida”³⁹ (xii). O autor defende ainda três características da pesquisa qualitativa que vão ao encontro dos preceitos da pesquisa-ação, segundo ele: a descentralização, enfatizando a pesquisa em contextos locais; desregulamentação, em que o pesquisador não “extraí” os fatos do contexto e dos participantes de pesquisa, mas entra em contato com suas representações por meio da interação e cooperação; cooperação na execução, “em que não há uma distinção funcional entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados”⁴⁰ (GUBA, 2014, xi).

Optamos, pois, pela pesquisa-ação colaborativa (Elliot, 1991; Sumara, 1998; Zeichner, 2001; Burns, 2007 *apud* DUBOC, 2012) ou participativa⁴¹ com vistas a possibilitar a

ressignificação dos conhecimentos que as pesquisas em educação têm formulado, tanto para os pesquisadores (como alternativa epistemológica para construção de uma elaboração científica mais próxima das práticas escolares) e para os professores (como melhor compreensão das teorias educacionais e maior articulação entre estas e a profissão) (COSTA, 2010, p. 53).

A escolha por uma disciplina de estágio oferece suporte à articulação entre teoria e prática a partir de uma práxis, principalmente, para os alunos participantes que ainda não exercem a profissão de professores de língua inglesa, como relatado pelos próprios alunos participantes no capítulo 4. Já a parceria com a professora colaboradora também

³⁸ Eu, como professora pesquisadora, interferei somente no planejamento das atividades, em conjunto com a professora colaboradora. Não houve intervenção minha no ministrar das aulas, ou mesmo, na correção das atividades.

³⁹ Tradução minha do inglês: “empowerment, democracy, equity, liberation, freedom from oppression, and life enhancement” (GUBA, 2014, xii).

⁴⁰ Tradução minha do inglês: “In which there is no functional distinction between the researcher and the research subjects” (GUBA, 2014, xi).

⁴¹ Há o crescente uso do termo “pesquisa-ação participativa”, em trabalhos acadêmicos, ao invés de colaborativa (ANDRÉ, 2003; DUBOC, 2012).

foi fundamental para o desenho da pesquisa-ação colaborativa sendo esse arranjo de pesquisa-ação, o desenvolvido por pares⁴².

As autoras Jorge, Mello e Dutra (2008), com as quais eu coaduno, explicitam que o envolvimento em uma pesquisa-ação, na área educacional, permite que os participantes revejam suas concepções de língua, desenvolvam sua auto-estima (como profissional também), melhorem o seu fazer pedagógico, seu poder de refletir sobre suas práticas, bem como, o de refletir durante e depois de sua ação.

A fase de desenvolvimento da pesquisa-ação ocorreu no segundo semestre de 2015, em uma universidade federal do interior de Minas Gerais. Em conversa informal, durante o mês de julho de 2015, a própria professora colaboradora, Carina, ao saber de meu projeto de doutorado e, a partir de conversas sobre nossas inquietações acadêmicas, propôs que a pesquisa fosse conduzida em sua disciplina de estágio, como outrora relatado. Desde o início, conversávamos, semanalmente, por telefone, e-mail, ou até mesmo, pessoalmente, sobre as ações a serem desenhadas. Houve colaboração do início ao fim da pesquisa, sendo que nada foi decidido sem antes conversarmos sobre as atividades e os textos em questão.

Como Duboc (2012) expõe em sua tese de doutorado “uma pesquisa-ação colaborativa requer envolvimento, interação, contato humano. Requer o labor em conjunto, o (co)laborar entre sujeitos que partilham dúvidas, inquietações, problemas” (p. 17). Desse modo, acredito que tal estudo, a partir de uma colaboração intensa, permitiu ampliar conhecimentos tanto para mim quanto para a professora colaboradora⁴³. Ela menciona que

*Carina E1: (...) enquanto pesquisadora, acredito que tenho que estar aberta à pesquisa... E eu acho que toda pesquisa é válida para todos os que participam. Onde todos... todas as pessoas... os participantes da pesquisa sempre... eh... têm oportunidade de reflexão...uhm... a oportunidade de repensar suas próprias práticas... e nesse sentido, eu acho que todo mundo sai ganhando. A pesquisa, eu acho que é sempre válida para todos os participantes... Não é só pro pesquisador, né? Quem participa da pesquisa... eh... **também...lucra** com a pesquisa (Excerto da entrevista final com a professora colaboradora, em 02/12/15)*

⁴² Segundo Burns (2007) e Zeichner (2001) (*apud* DUBOC, 2012) “ela pode ser desenvolvida por um único professor-pesquisador, por pares, por grupos de professores ou ainda pelo trabalho conjunto de professores com facilitadores externos advindos, por exemplo, do meio acadêmico” (p.16).

⁴³ Como os excertos da professora colaboradora não farão parte da análise de dados, uma vez que o foco é o aluno participante, escolhemos esse formato diferenciado tanto para os excertos de Carina quanto para notas de campo e comentários sobre os planos de aula produzidos pelos alunos participantes que forem mencionados durante a tese.

Finalmente, Larsen-Freeman e Cameron (2008) afirmam que a pesquisa-ação induz o sistema a uma perturbação, já que “seus pesquisadores introduzem ‘barulho’ no sistema para ver o que emerge” (p. 207). Desse modo, as atividades introduzidas, desde a investigação e reflexão sobre as concepções sobre ensino/aprendizagem dos alunos participantes, até o trabalho com os textos e planejamentos de aula baseadas nos letramentos críticos, se constituíram no “barulho” que causou certa perturbação e buscou possibilitar a abertura de outros leques de possibilidades aos alunos participantes, sobre os quais versaremos no próximo tópico.

1.7 Participantes e contexto de pesquisa

1.7.1 Os alunos

Utilizei parte do questionário⁴⁴, denominado Questionário Inicial- Alunos e também partes da entrevista final⁴⁵ dos alunos para levantar dados acerca do perfil da turma pesquisada, buscando saber o tempo de estudo da língua inglesa, se lecionavam, onde e por quanto tempo, se este seria o primeiro estágio que cursaram, como tiveram acesso à língua inglesa, como mantém contato com ela, onde acreditavam tê-la aprendido e se escolheram ser professores e o porquê.

O questionário foi entregue no terceiro dia de aula dos alunos (e segundo dia de observação), conforme pontuado nas notas de campo. A entrevista final foi realizada no último dia de aula, sendo o áudio gravado e transcrito. A turma seria composta, de acordo com as matrículas oficiais, por dezessete alunos, porém, três deles nunca apareceram em sala e não justificaram suas ausências.

A cidade sede da universidade federal em que a pesquisa foi conduzida faz parte da microrregião do Campo das Vertentes. Além da referida instituição, há outra universidade federal, no raio de 100 km, que também oferece o curso de Letras. Há trinta e seis municípios no Campo das Vertentes e muitos dos alunos do curso de Letras são provenientes desses municípios, como podemos perceber pelo quadro abaixo, com a relação de localidades de origem dos alunos participantes da pesquisa:

⁴⁴ O questionário é amplo e é constituído por dezoito questões. Devido a isso escolhi as perguntas 1-4; 7 e 8 a fim de traçar um perfil geral dos alunos. Tais perguntas focam na relação dos alunos com o estudo e ensino da língua inglesa. A entrevista nos forneceu, principalmente, os dados acerca do estágio, se aquele estágio seria ou não o primeiro cursado por eles. Na análise, optei por mais questões a serem analisadas, mas selecionei as mais pertinentes para os objetivos da pesquisa. Apêndice 1.

⁴⁵ A transcrição do áudio da entrevista final com todos os alunos participantes e com as alunas que ministraram aulas se encontram nos Apêndices 2 e 3, respectivamente.

Quadro 1: *Localidades de origem dos alunos participantes da pesquisa*

Cidade	Número de alunos
Cidade sede da instituição/MG	5
Barbacena/MG	1
Dores de Campos/MG	1
Piedade do Rio Grande/MG	1
São Sebastião do Paraíso/MG	1
Baependi/MG	1
Boa Esperança/MG	1
Entre Rios de Minas/MG	1
Sete Lagoas/MG	1
Sorocaba/SP	1
TOTAL	14

Fonte: Elaboração própria

Nove dos quatorze alunos participantes são provenientes de outras cidades, sendo oito deles dos municípios da mesorregião do Campo das Vertentes, em que alguns apresentam uma população em torno de 5000 a 15.000 habitantes. Como também lecionava na instituição, à época da geração de dados, sempre procurei saber de onde os alunos vinham e a grande maioria não era da cidade sede, mas residiam na cidade ou viajavam para ela diariamente por meio do transporte escolar oferecido pelas prefeituras, ou mesmo, de ônibus particulares alugados pelos alunos. A professora colaboradora versa sobre isso:

Carina E2: Os alunos desta turma são um extrato dos alunos das licenciaturas da universidade em questão. Grande parte mora fora da cidade sede da universidade, em cidades vizinhas, trabalha e viaja, diariamente, para estudar. Aqueles que vivem na cidade sede, também são trabalhadores. São poucos os que se dedicam, integralmente, aos estudos. Nesta turma, acredito que apenas um se encaixa nesta última descrição. (Excerto do questionário inicial da professora colaboradora, em 31/08/15)

No relato acima, Carina (E2) menciona um ponto de suma importância para o conhecimento sobre a turma, e que será mencionado posteriormente, o fato da maioria não ser da cidade sede, em que se localiza a instituição em questão. A maioria também

não residia na cidade e viajava, diariamente, para ir às aulas. Muitos eram trabalhadores e ela acredita que somente um aluno se dedicava de modo integral aos estudos.

A turma pesquisada contava com quatorze alunos, dos quais todos aceitaram participar do estudo mediante assinatura do Termo de Compromisso e Livre Esclarecido⁴⁶. Os alunos tinham entre 19 e 55 anos e eram de períodos diferentes⁴⁷. Três alunos se formaram no final de 2015. Havia um aluno que estudava a língua inglesa há quase cinquenta anos, mas nunca a lecionou. Havia outro que a estudava há vinte e um, lecionando por sete anos em escolas públicas da cidade e região. Sete alunos estudavam a língua há cerca de sete e nove anos. Dois, entre cinco e seis anos e três, entre dois e quatro anos. Um aluno a estudava por menos de dois anos.

Em relação a lecionar a língua inglesa, sete nunca o fizeram. Dos sete que a lecionam, quatro o faziam ou já o fizeram em cursos de idiomas de São Sebastião do Paraíso/MG, Entre Rios de Minas/MG, Sorocaba/SP e na cidade sede. O tempo de trabalho desses alunos na área varia de dois a cinco anos. Quatro o fazem em escolas regulares, um em uma escola particular e outros três, na pública. O tempo em sala de aula varia de menos de dois meses a sete anos.

Os alunos tiveram acesso à língua inglesa por meio da escola regular (Ensino Fundamental e Médio), cursos de idiomas, universidade, professor particular, sozinho, com o auxílio de um colega ou familiar, através da internet, livros e vídeo-games⁴⁸.

Dos doze alunos que tiveram acesso à língua inglesa pela escola regular (Fundamental e Ensino Médio), somente dois acreditam ter realmente aprendido nesse ambiente. Dos nove que estudaram em cursos de idioma, oito acreditam ter aprendido nesse âmbito. Doze relataram ter contato com a língua inglesa na universidade, no entanto, somente sete acreditam ter realmente aprendido nesse ambiente. Um aluno teve acesso à língua inglesa por meio de um professor particular, mas não credita o aprendizado da língua a essa experiência. Quatro estudaram e aprenderam a língua sozinhos, relatando o uso de músicas, séries, filmes, revistas livros, sites, mídia digital,

⁴⁶ O TCLE, para a professora colaboradora e alunos participantes, podem ser encontrados nos Apêndices 4 e 5, respectivamente. Um dos alunos fez todo o curso, participou das atividades de pesquisa propostas, mas não entregou o diário reflexivo, desistindo do curso devido a problemas pessoais. Vou considerá-lo neste estudo, uma vez que foi participante assíduo das aulas e atividades.

⁴⁷ A disciplina, em questão, se trata de um estágio supervisionado e é obrigatória. No entanto, os alunos escolhem quando irão cursá-la. Sete relataram, na entrevista final, de que este se tratava de seu primeiro estágio.

⁴⁸ Na parte “outros” do questionário inicial, os alunos poderiam especificar outra forma de ter acesso e aprender inglês e as três especificadas foram: internet, livros e vídeo-games, por isso as listei junto às demais. Os dados são aqui expostos, mas serão analisados em profundidade no Capítulo 4 desta tese.

jogos, cartazes, discos. Dois foram auxiliados por colegas ou familiares no estudo da língua inglesa, mas somente um acredita ter aprendido desse modo. A internet, livros e vídeo games foram modos de se acessar a língua inglesa por um aluno cada e cada um acredita ter aprendido por meio desses veículos.

Ao serem questionados sobre a manutenção do contato com a língua inglesa, foram-lhes dadas as opções abaixo e eles ainda teriam a opção de acrescentar outras que desejassem e ainda marcar mais de uma na lista. Os itens da lista são: minhas aulas na universidade; livros e revistas; aulas em curso de idiomas; sites; músicas; aplicativos para celulares e *tablets*; vídeos; aulas virtuais; filmes; livros didáticos; vídeo games e jogos de computador; redes sociais; blogs; outro.

Quatorze alunos relatam que mantém contato com a língua inglesa pelas aulas na universidade e músicas, ao passo que, doze alunos utilizam filmes e sites para tanto. Onze, marcam as redes sociais e o livro didático como forma de contato com a língua inglesa. Já dez, indicam vídeos, livros e revistas como tal. Nove apostam nos aplicativos para celulares e *tablets* para contato com a língua. Seis se apóiam em vídeo games e jogos de computador, enquanto cinco frequentam ou ministram aulas em cursos de idiomas⁴⁹. Quatro apontam blogs como fonte de contato com a língua, três, aulas virtuais e os dois alunos que escolheram a opção “outros”, mencionaram o e-mail e a conversa com os amigos que estão aprendendo a língua inglesa.

Perguntei aos alunos participantes se haviam escolhido serem professores de inglês e o porquê. Os excertos abaixo indicam que nem sempre a escolha por ser professor antecede a entrada no curso de Letras:

Joel E1: Foi acontecendo durante o curso de Letras, fui me descobrindo e acho que lecionar inglês é mais tranquilo do que lecionar a língua portuguesa. (Excerto do questionário inicial dos alunos participantes, em 17/08/15)

Janete E1: Na verdade me inscrevi na modalidade 'bacharelado' quando fiz o vestibular, mas ao chegar na universidade só tinha licenciatura. Como não afetaria em nada meu sonho de trabalhar com tradução, continuei e estou descobrindo novas possibilidades. (Excerto do questionário inicial dos alunos participantes, em 17/08/15)

Um dos alunos estava em dúvida em relação ao fato de seguir a carreira de professor, como observamos no excerto abaixo

⁴⁹ Como não havia especificado no questionário inicial se o contato com as aulas de idioma seria via ser aluno ou professor, não especificarei a natureza do contato e nem penso ser necessário aqui.

Henrique E1: não sei se vou ser professor. (Excerto do questionário inicial dos alunos participantes, em 17/08/15)

Os outros doze alunos participantes responderam que escolheram ser professor devido às seguintes razões: a paixão, o amor, o desejo e o gosto pela língua inglesa; acreditam que a língua inglesa seja legal, importante, fácil de aprender e ensinar; o desejo de “transferir”/ compartilhar conhecimento com os alunos; o desejo e sonho de ser professor(a); influência de familiar que também é professor de inglês e se formou em Letras; a concepção de que será um bom professor; a identificação com a língua inglesa e a oportunidade de agregar conhecimento e experiência ao trabalho em um curso de idiomas⁵⁰.

Percebemos que a turma era bastante heterogênea no tocante ao estudo e ao ensino de língua inglesa. Enquanto alguns alunos participantes estudavam a língua inglesa há décadas, outros ainda se encontravam nos primeiros anos de conhecimento formal da língua. Há alunos que já haviam ministrado aulas de língua inglesa e outros que ainda não sabiam se seriam professores. Há também uma grande variedade de idades, de âmbitos de estudo da língua, bem como de concepções de onde a aprenderam efetivamente e do modo como mantém contato com a língua. Finalmente, a maioria dos alunos participantes, cerca de 80%, escolheu ser professor por diversas razões sendo o amor pela língua inglesa e o desejo de ensinar algumas das mais proeminentes.

1.7.1.1 As pessoas

A fim de aproximar o leitor dos alunos participantes de pesquisa e a fim de acolher outros aspectos para além da identidade de alunos em formação e participantes da pesquisa, me baseei em minhas percepções e da professora colaboradora sobre eles⁵¹. Samira estuda no 8º período. Sua primeira experiência como professora ocorreu nesse estágio, pois trabalha em uma fábrica de sapatos. Ela viaja 150 km para estudar depois de trabalhar o dia todo. Participa ativamente das aulas e é bastante tímida, mas tem uma risada que conquista. Acha que precisa melhorar sempre. Aprecia literatura brasileira.

⁵⁰ Os dados, aqui brevemente tratados, serão retomados na análise de dados.

⁵¹ Eu fui professora de todos os participantes, na qualidade de professora substituta, logo depois de realizar a pesquisa com eles. As conversas que tivemos, o trabalho que realizamos me permitiu conhecê-los um pouco mais. Lembro que aqui ofereço uma faceta dos alunos a partir do modo como os percebo e de meu relacionamento com eles, mas a descrição não esgota e nem abarca o universo que cada um traz consigo.

Ela é amiga de Jordana, que está no 12º período e é professora em uma escola pública há menos de um ano. É de um município que fica a 200 km da cidade em que a universidade se situa e em que ela reside atualmente. Gosta de filmes, livros clássicos, como *Capitães de Areia* e *Vidas Secas*. É muito engraçada participativa e dedicada.

Ricardo iniciou o curso de Engenharia na cidade onde nasceu, no estado de São Paulo. Ele optou por trocar de curso e veio para Minas Gerais fazer Letras. Mora em uma pensão perto do campus. Faz parte do PIBID e do curso *Expressions*, curso de idioma da universidade. Estuda inglês há anos e tem experiência em ensino em cursos de idiomas. Está no 10º período. Gosta de rock e literatura. É bastante introspectivo e observador. Carla, por sua vez, está no 4º período. É muito dedicada e participativa. Estuda inglês há anos e é professora de um curso de idiomas. Entrou no curso de Letras por influência da irmã que está se formando no curso e é sua colega de trabalho. Foram juntas a Nova Iorque. Ama Harry Potter, séries e filmes. Nasceu e é residente na cidade sede da universidade.

Leidiane está no 8º período e trabalha na área de administração de uma empresa situada em um município que fica a 45 km da universidade. Ela viaja para estudar todos os dias. Deu aula poucas vezes em cursos de idiomas. É falante, animada e vai se casar em breve. Gosta de shows e festas. Vai fazer TCC em novas tecnologias. Lane está no 4º período. Passou em Medicina e, devido à distância, optou por fazer Letras. Mesmo assim, ela está a 400 km da família, à qual é muito ligada. Gosta de livros, séries e filmes. Já deu aula no curso *Expressions*. É dedicada e respeitosa. Logo depois do término dessa pesquisa, ela trancou o curso devido a um problema de saúde e voltou para sua cidade natal. Ela ainda não retomou o curso e está lecionando em um curso de idiomas.

Lane é amiga de Vítor, que está no 10º período. Já trabalhou em uma vídeo locadora. Não tem experiência em lecionar. É muito engraçado e popular na universidade. Ele faz *cross-fit*. Ama praia, filmes e shows. É jovial e falante. Ela também é próxima de Pablo também do 4º período. Ele ama viajar, já fez várias viagens pela América Latina. Estuda inglês há anos. É coordenador e leciona em um curso de idiomas na cidade onde reside a 60 km da universidade. Ele viaja para estudar. Estudou em uma escola estadual. É muito dedicado. Gosta de filmes e livros.

Joel está no 10º período. Torce para o Cruzeiro e vai sempre com a camisa do time na universidade. . Estuda inglês em um curso de idiomas e reside na sua cidade natal, sede da universidade. É tímido. Não tem experiência em lecionar e não se sente à

vontade para isso. Tem uma irmã que mora na França e foi lá com sua mãe visitá-la. Gosta de shows e festas. Henrique, por sua vez, namora uma garota tailandesa. Eles já se encontraram uma vez. Ele é do sul do país e mora na cidade sede da universidade. Quase desistiu do curso de Letras e ainda não sabe se é isso que quer.

Janete está no 6º período e é de uma cidade que fica a mais de 100 km da cidade sede da universidade, onde ela reside. Mora em uma república com amigas. Adora cachoeiras e está sempre rodeadas de amigas na universidade. São inseparáveis. Aprendeu inglês sozinha através de um jogo de computador. Integra o PIBID.

Roger iniciou o curso de Letras há 20 anos, mas devido ao trabalho e ao aumento da família, só conseguiu retomar o curso em 2015. É muito animado e está empolgado com sua volta. Estuda inglês há quase 50 anos. Trabalha com transporte e viaja diariamente 360 km, depois vai para a aula. Fica, às vezes, com aparência cansada, mas sempre participa e se interessa pelos assuntos discutidos. Quer se formar, aposentar do ramo de transportes e dar aula em escolas da zona rural. Ama animais e inglês.

Giane é modelo, maquiadora, cantora e toca violão. Além de ser versátil, é muito interessada nas aulas. Já foi monitora em um curso de idiomas e estuda inglês há muitos anos. É original da cidade sede da universidade e reside aqui com pais e irmão. Ama tatuagens e fotos. Helton é gentil e tem grande talento para a pesquisa. É um ávido leitor e lê dissertações e teses de seus professores e as debate com eles. Faz parte do PIBID. Estudou em escola pública e sempre faz contribuições para as aulas. Viaja para estudar todos os dias, pois mora em outro município. A seguir, falaremos um pouco da cidade onde a sede da universidade se localiza.

1.7.2 A cidade

A cidade sede da instituição em que a pesquisa foi realizada atingiu o posto de vila no dia oito de dezembro de 1713 e ganhou seu nome atual em uma referência a D. João V. A população estimada, em 2015, pelo IBGE⁵², é de 89.378 habitantes. Segundo o IBGE (Ibid.),

a Lei provincial n.º 93, de 6 de março de 1838, concedeu à sede municipal foros de cidade. Em 1953 perdeu o distrito de Nazareno para formar novo Município. Segundo a divisão administrativa vigente, o Município é composto dos distritos de *cidade sede*, Arcângelo, São Gonçalo do Amarante, Emboabas, Rio das Mortes,

⁵² Fonte: IBGE/ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas - DPE - Coordenação de População e Indicadores Sociais - COPIS. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/disseminacao/eventos/missao/diretorias.shtm>. Acesso em: 15 jul. 2016.

São Sebastião da Vitória e foram desmembrados os de Cassiterita e Santa Rita, ainda não instalados (itálico nosso).

É uma das maiores cidades setecentistas do Brasil, localiza-se no Campo das Vertentes no sudeste do estado de Minas Gerais e abriga três dos campi da universidade em que a pesquisa foi realizada. “A cidade possui empresas nas áreas têxteis, metalúrgica, alimentícia, entre outras, sendo um dos principais polos industriais do Campo das Vertentes, porém, o setor terciário, comércio e serviços, é o mais pujante em termos econômicos”⁵³. É uma cidade turística que tem seus pontos altos de visitação, o Carnaval e a Semana Santa, sendo a última, nacionalmente reconhecida⁵⁴. A universidade sedia o Inverno Cultural, um festival de inverno que oferece cursos e eventos no mês de julho.

A criação da faculdade e, posteriormente, da universidade abriu espaço para que a cidade se tornasse também um polo educacional que recebe discentes de todo o país. Além desta instituição, há na cidade, uma universidade particular e um instituto federal. Este último oferece o curso de Letras português e espanhol. Há também a presença de pólos de educação a distância na cidade, a saber: do Centro Universitário Internacional (UNINTER), Universidade Paulista (UNIP), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e da Universidade Católica de Brasília (UCB). A universidade em que a pesquisa foi conduzida será caracterizada a seguir.

1.7.3 A universidade

Acredito ser relevante pesquisar o contexto em que os dados foram gerados, a fim de compreender de modo mais amplo a realidade da professora, dos alunos e da instituição. A universidade em que a pesquisa foi conduzida, em que obtive meu título de psicóloga e mestre em Letras e, na qual lecionei por dois anos e coordenei dois projetos, foi instalada, como tal, em 2002, uma vez que, outrora, era denominada faculdade, fundada em 1987⁵⁵.

Eu acompanhei a mudança de faculdade para universidade, como estudante da Psicologia, e pude perceber o quanto tal mudança contribuiu para a ampliação da instituição. Antes de 2002 havia dois campi somente. Atualmente, a universidade está presente em cinco municípios, dentro de seis campi. “Oferece mais de duas mil vagas

⁵³ Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/dplag/insercao_regional.php. Acesso em: 24 dez. 2015.

⁵⁴ É considerada uma das Semanas Santas mais completas do Brasil, com manutenção de vários eventos em latim, inclusive o Ofício de Trevas que ocorre na quarta-feira santa.

⁵⁵ Dados confirmados através do site da Universidade: <http://www.ufsj.edu.br/dplag/aufsj.php>.

por processo seletivo, para seus quase 50 cursos. A instituição conta com mais de 13 mil alunos matriculados, 640 docentes efetivos e 440 técnico-administrativos” (BORGES, 2014, *online*). Os campi, juntos,

representam mais de 1.300.000 m² de terreno e 170.000 m² de área construída, sendo que 55.000 m² se referem somente à estrutura acadêmica da instituição. Suas bibliotecas contam com mais de 150 mil exemplares de livros na base. O Centro Cultural (...) também compõe o Complexo Universitário, assim como o anfiteatro, ginásio poliesportivo, laboratórios, gráfica, carpintaria, centros de referência, uma fazenda experimental, restaurante universitário, entre outros (Ibid.).

Há um núcleo de ensino a distância instituído em 2007 por intermédio do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB⁵⁶), em que, atualmente, oferece “as graduações em Administração Pública, Matemática e Biologia nesta modalidade, além de especializações e cursos de extensão” (BORGES, 2014, *online*).

Em relação aos cursos de Licenciatura, são oferecidos: Pedagogia, Filosofia, Letras, História, Música, Teatro, geografia, Física, Química, Matemática e Ciências Biológicas. Há programas governamentais que dão suporte às Licenciaturas, tais como: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Pro docência) e o Pró-Licenciatura que “representam um forte investimento na formação de novos docentes e na aproximação da universidade com a escola pública”⁵⁷.

Segundo o portal da cidade sede (PORTAL CIDADE TRANSPARENTE, 2014), aproximadamente 70% dos alunos de graduação são egressos de escolas públicas de ensino médio, assim, “o alto padrão de formação de seu quadro profissional aliado à oferta majoritária de cursos noturnos fazem da universidade uma instituição pública de alta qualidade e destacadamente inclusiva” (Ibid., *online*).

Muitos alunos da Letras, por exemplo, não teriam possibilidade de estudar na universidade se o curso não fosse gratuito, noturno e se houvesse pré-requisito linguístico em relação ao nível de língua inglesa. Como mencionado por mim e pela professora colaboradora, na turma pesquisada somente uma aluna se dedica integralmente aos estudos. Os demais ou moram em outras cidades e viajam diariamente para estudar, ou trabalham ou fazem ambos. Em relação ao nível de proficiência, muitos

⁵⁶ Para maiores informações: BRASIL/CAPES. **Universidade Aberta do Brasil: o que é?** 2006. Acesso em: 23 dez. 2015. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/o-que-e>

⁵⁷ Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/dplag/insercão_regional.php. Acesso em: 24 dez. 2015.

alunos ainda se encontram no nível básico da língua inglesa. Tendo sido contextualizado o âmbito mais amplo de inserção da pesquisa, passemos para o curso de Letras propriamente.

1.7.4. O curso de Letras da universidade

O Curso de Letras é datado de 1954 e oferecia as seguintes habilitações, segundo o site da universidade (UNIVERSIDADE, 2014):

Letras Neolatinas (Espanhol, Italiano, Francês e Português) e Letras Anglo-Germânicas (Inglês e Alemão). Na década de 1960, foi criada a habilitação em Letras Clássicas (Grego e Latim). Em 1973, o curso passou por grande reformulação, passando a oferecer as habilitações em Língua Francesa e respectiva Literatura; Língua Latina e respectiva Literatura; Língua Inglesa e respectiva Literatura; Língua Portuguesa e respectiva Literatura (UNIVERSIDADE, 2014, *online*).

A partir de 1984, os estudos linguísticos e seus desdobramentos vêm sendo oferecidos, de modo regular, aos discentes da Letras (UNIVERSIDADE, 2014). Após a criação da universidade, o curso de Letras “manteve esse mesmo currículo, porém com algumas adaptações, mantendo o oferecimento de Licenciatura em Língua Inglesa e suas Literaturas e em Língua Portuguesa e suas Literaturas. Na década de 1990, foi elaborada uma pequena reforma no currículo, com o acréscimo de algumas disciplinas e a retirada de outras” (Ibid., *online*).

No ano de 2003 foi proposto o “Projeto de modernização curricular do curso de Letras” através da estruturação de um currículo inovador, de acordo com o abaixo resumido:

partindo da premissa de autonomia do discente na montagem de sua trajetória acadêmica, a reforma dividiu a formação em três ciclos: (1) Introdutório; (2) Estudos Linguísticos e Literários e (3) Estágios e Práticas Curriculares. A carga horária foi modificada e as disciplinas foram agrupadas em Unidades Programáticas, a saber: IELIN (Introdução aos Estudos Linguísticos); IELIT (Introdução aos Estudos Literários); ILE (Introdução aos Estudos de Língua Estrangeira); ELIN (Estudos Linguísticos); ELIT (Estudos Literários); ELE (Estudos de Língua Estrangeira); ELLE (Estudos de Literatura de Língua Estrangeira); PC (Prática Curricular), ECSP (Estágio Curricular Supervisionado de Português); ECSI (Estágio Curricular Supervisionado de Inglês); e TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Nesse currículo, há duas modalidades: bacharelado (em Língua Inglesa e/ou Língua Portuguesa e suas literaturas) e licenciatura (em Língua Inglesa e/ou Portuguesa) (UNIVERSIDADE, 2014, *online*).

Em 2011, no entanto, devido a problemas estruturais no currículo e “a partir das determinações da Resolução CONEP nº 029/2010, iniciou-se a elaboração da reforma curricular do Projeto Pedagógico das licenciaturas em Português e Inglês a ser implementado em 2016. Em dezembro de 2014, o Bacharelado foi desativado” (Ibid.).

A Resolução CONEP nº 043/2010, de 10 de outubro de 2011, modifica a Resolução CONEP nº 029/2010, no tocante ao artigo 10, estabelecendo que “II – a carga horária total para a integralização do curso não pode exceder a 10% (dez por cento) da carga horária mínima definida nos termos do inciso I deste artigo” (UNIVERSIDADE, 2011, *online*).

Em 2015, na qualidade de professora substituta participei das discussões sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Letras que prevê a cisão entre as licenciaturas de Português e Inglês, o que acredito que irá contribuir para a elevação do nível de proficiência do aluno na língua inglesa. Nesse novo PPP foi criada a disciplina “Novos Letramentos e multimodalidade no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira”, sendo que antes dessa disciplina, a única que abordava os preceitos da Pedagogia Crítica, de modo formal, era a disciplina “Leitura Crítica”, em que os letramentos críticos eram incluídos conforme escolha do professor encarregado pela disciplina, não sendo parte da ementa.

No novo PPP, a disciplina em que a pesquisa foi realizada, teve o nome e o *status* alterado. O nome escolhido foi “A dimensão social do ensino de língua estrangeira”. Não mais se constitui em estágio, com aulas uma vez na semana, mas sim, em uma disciplina teórica de sessenta horas, dada a sua importância para a formação do professor. Com base nas discussões foi constatado que o novo PPP só será vigente a partir de 2018 e não 2016 como previsto pela Resolução nº 029/2010.

Os dados foram gerados no campus que abriga o curso de Letras, na cidade sede. Trata-se de um prédio histórico, outrora internato de seminaristas e que, em 1948, passou a abrigar a Faculdade de Filosofia e Pedagogia. O prédio é bastante conservado, não apresenta pichações e é constantemente reformado. As salas são amplas, todas equipadas com retroprojeto. Há salas que contam com o *Interactive Whiteboard*⁵⁸, mas somente para cursos de Engenharia e sem previsão de se estender a outros cursos e campi. Há ventiladores e amplas janelas nas salas.

⁵⁸ Uma lousa eletrônica, que por ser conectada ao computador, exerce todas as suas funções.

As turmas de Letras se concentram em dois andares da instituição, em, aproximadamente dez salas. As aulas acontecem somente no período noturno, sendo que, durante as tardes, nas mesmas salas, funcionam o curso de línguas da universidade, parte de um Projeto de Extensão da Letras, bem como as aulas do mestrado em Letras na área de Literatura e Análise do Discurso.

A cada ano são ofertadas cinquenta vagas e, para que o aluno conclua seus estudos (integralização), devem-se cumprir quatro anos de curso. Não há pré-requisito para a entrada no curso, uma vez que as habilitações em português e inglês são realizadas concomitantemente. Há a previsão de cisão entre os cursos para 2017, como mencionado acima. No próximo tópico, abordaremos a disciplina de estágio em que conduzimos a pesquisa-ação colaborativa.

1.7.5 A disciplina

A disciplina “A profissão do professor de língua estrangeira e sua dimensão social” é um Estágio Curricular Supervisionado em Inglês, de cunho obrigatório. Ela é oferecida todo segundo semestre e sua carga horária divide-se em 50 horas de prática (observação, regência de aulas na escola regular e elaboração do relatório final, no caso, o diário reflexivo) e 30 horas de teoria, sendo ministrada uma vez por semana. No caso do período em que a geração de dados foi realizada, era ministrada às segundas-feiras, das 19h às 20:50h. Não necessita de pré-requisito, podendo assim ser cursada quando o aluno o desejar, agregando, pois, alunos em diversas fases no curso de Letras⁵⁹.

A ementa, presente no plano de ensino da disciplina⁶⁰, estabelece: *Estudos sobre a dimensão social e ideológica do ensino de língua inglesa na sociedade brasileira; metodologia de ensino das quatro habilidades da língua inglesa no contexto escolar; prática de regência de aulas de língua inglesa na escola de ensino médio e fundamental* (Anexo 1). Não há pré-requisitos para se cursar os estágios no curso de Letras.

Apesar de pressupor a regência de aulas na escola regular, por parte do estagiário, é perceptível a pouca concretização dessa prática devido a diversas variáveis. No caso de nossa pesquisa, quatro dos quatorze alunos participantes lecionaram. Os demais relataram a impossibilidade de fazê-lo por: indisponibilidade do professor co-formador e da direção e/ou supervisão da escola, principalmente.

⁵⁹ Sete alunos faziam estágio, em língua inglesa, pela primeira vez segundo seus relatos na entrevista final.

⁶⁰ O plano de ensino se encontra no Anexo 1 e foi elaborado, pela professora colaboradora, e entregue à coordenação antes de iniciarmos a pesquisa.

Dentre os objetivos elencados destacamos

Proporcionar ao aluno a oportunidade de refletir sobre a inserção social e ideológica do ensino de inglês como língua estrangeira na sociedade brasileira; proporcionar ao aluno a oportunidade de estabelecer uma relação significativa entre teoria e prática no ensino de línguas estrangeiras no contexto de ensino brasileiro; proporcionar ao aluno a oportunidade de refletir e discutir os parâmetros curriculares nacionais e as orientações curriculares propostas pelo MEC no que tange o ensino de língua estrangeira no Ensino Fundamental e Médio; propiciar ao aluno a oportunidade de refletir sobre sua própria prática; proporcionar ao aluno a oportunidade de refletir sobre os fatores sociais envolvidos com o ensino de línguas no Brasil (Anexo 1).

Antes da pesquisa, a professora colaboradora havia ministrado a disciplina em 2013 e 2014. Ela trouxe os letramentos críticos para a disciplina por meio do texto “Letramento Crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções” (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Contudo, a partir das aulas planejadas pelos alunos participantes⁶¹, ela percebeu que eles não entenderam ou não deram a devida importância à aprendizagem dos letramentos críticos, como ela relata na entrevista final, na primeira e segunda vez que deu a disciplina, mas ele achou que dessa vez foi diferente. Carina (E3) ainda enfatiza que a escolha dos textos influenciou no modo como os alunos participantes conceberam suas aulas.

*Carina E3: é a terceira vez que eu dou essa disciplina. Todas as vezes eu peço pra... e é impressionante. Eu acho que é um dado interessante para sua pesquisa, como que... é a terceira vez... e todas as vezes... eles... eles montam aulas. Por exemplo, eu tenho vários casos, na primeira vez, na segunda vez. **Principalmente** de alunos que têm proficiência, que são professores de inglês já. Então, os alunos que dão aula em curso livre... especialmente. Eles montam aulas lindas. Mas eles não têm a menor noção de agregar o letramento críticos às aulas. (...) E é impre... é... é interessante você perceber isso. Como que é ele tem toda uma noção metodológica, ele sabe é a os passos de uma aula, ele consegue...ah... criar uma aula harmoniosa. (...) Ah... e o que eu queria destacar é que **dessa vez**, eu sempre seleciono alguns textos, eu sempre sigo aquele formato, “vamos ler alguns textos”, mas eu acho que dessa vez os textos escolhidos com a sua ajuda, obviamente, (...) né, eh... eu acho que foi muito interessante, sabe, assim, as leituras. Você veja, todos os alunos se identificaram com os textos escolhidos... aquele... e **principalmente** aquele das brechas. (Excerto da entrevista final com a professora colaboradora, em 02/12/15)*

⁶¹ Em 2014, as aulas não foram embasadas no letramento crítico, mas como os alunos estudaram a teoria, a professora colaboradora entendeu que seus pressupostos poderiam aparecer no planejamento, o que não ocorreu. As aulas foram embasadas em toda a teoria estudada na disciplina.

A partir dos objetivos acima elencados, Carina escolheu trabalhar com crenças em 2014 por meio do texto “Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas” (BARCELOS, 2004). Para a pesquisa, escolhemos os textos: “Crenças e ações do professor na sala de aula: Um processo de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em língua estrangeira?” (SOARES; CONCEIÇÃO, 2010) e “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas” (COELHO, 2006)⁶². A professora também trabalhou com um questionário fechado sobre crenças em 2014, nós aproveitamos a ideia e o reconstruímos para a pesquisa, a partir da listagem de certas concepções sobre o ensino/aprendizagem da língua inglesa que ecoam na sala de aula, de acordo com nossa experiência e com as que mais apareceram no questionário inicial.

Aqui faço uma breve pausa para explicar a minha escolha pelo termo “concepções” em detrimento do termo “representações” ou “crenças” na minha tese. Em minha dissertação de mestrado (COSTA LEITE, 2013), estudei as representações sociais da língua inglesa em dois textos da revista Veja e minha pretensão inicial, em relação à minha pesquisa de doutoramento, era investigar tais representações na formação inicial de professores a fim de promover os letramentos críticos. Apesar da escolha, da professora colaboradora e pesquisadora, por textos que tratem das crenças, considerando que a primeira tinha mais familiaridade com esse conceito e da recorrência da palavra “crença” na resposta⁶³ do questionário inicial, optamos pelo uso do termo “concepções”. Isso se deve ao fato de que entendemos que os dados não nos mostram somente “crenças” ou “representações”, mas também discursos reproduzidos, perspectivas dos alunos, seus posicionamentos, para citar alguns.

Em relação à metodologia, temos que: *O módulo teórico da disciplina será ministrado através de aulas expositivas, apresentação de seminários e trabalhos e discussões em grupo acerca dos temas propostos* (Anexo 1). Não há menção ao uso do Portal Didático para trabalhos e discussões como foi trabalhado durante a geração de dados. Ademais, ao final da disciplina elabora-se um relatório final, como mostrado em: *As 30 horas restantes serão destinadas à preparação das aulas, prática reflexiva e*

⁶² Como, em um primeiro momento, iríamos trabalhar com crenças, optamos por abordá-las em textos e discussões em sala de aula. Optamos pelo trabalho com concepções por não querermos nos filiar a uma teoria sobre o assunto e por entendermos que muitas concepções mostradas no estudo não se referem a crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa.

⁶³ Isto será detalhado no capítulo 4 através da análise de dados.

confeção do relatório final (Anexo 1). Optamos por um diário reflexivo pelos motivos já elencados nesta pesquisa.

Em suma, a ementa da disciplina não pode ser modificada, mas os demais itens ficam a critério do professor. Entendemos que a pesquisa em questão, uma vez divulgada na instituição, pode influenciar o trabalho com os letramentos críticos na graduação daqui para frente, bem como a escolha de textos que irão compor o estágio. O processo de geração de dados será explicitado a seguir.

1.8 Os instrumentos, procedimentos e processos para gerar dados

As aulas do Curso de Letras, assim como da disciplina “A profissão do professor de língua estrangeira e sua dimensão social”, tiveram início no dia três de agosto de 2015. No entanto, para que a professora conhecesse seus alunos, versasse sobre o plano de ensino da disciplina, seus objetivos e se apresentasse a eles não iniciei as observações no primeiro dia de aula.

Na segunda aula, no dia dez de agosto de 2015, a pesquisa se iniciou⁶⁴. Expliquei sobre ela para os alunos e todos eles, em um total de quatorze, assinaram os termos de compromisso e livre esclarecido, aceitando participarem do estudo. Nesse dia somente observei a aula, sem a gravação do áudio, a fim de que primeiro, se acostumassem com minha presença. A pesquisa se estendeu por mais treze aulas, totalizando quatorze aulas das quinze que compunham a disciplina de 30 horas. O término se deu no dia trinta de novembro de 2015 com o fechamento da disciplina pela professora e a entrevista final com todos os alunos participantes e os quatro alunos que ministraram aula⁶⁵.

Baumann e Duffy-Hesser (2002) argumentam que a pesquisa investigativa do professor pesquisador “é pragmática e orientada para a ação, ou seja, ela envolve refletir sobre a prática do outro, questionar sobre ela, explorá-la, e então agir de forma a

⁶⁴ Antes do início da pesquisa, no dia 04/08/15, conforme descrito nas notas de campo no apêndice 6, foi enviada uma carta à coordenação do curso de Letras da instituição em que a pesquisa foi realizada, pedindo autorização para tal. A carta foi assinada pelo coordenador e vice-coordenador do curso e se encontra no Apêndice 7.

⁶⁵ No entanto, não intervim no planejamento de todas as aulas. A observação se deu para que eu pudesse embasar melhor as sugestões vindouras e discutir com a professora colaboradora. Desse modo, aqui serão relatadas as atividades que visam fomentar os letramentos críticos e que foram pensadas em conjunto com Carina.

melhorá-la ou alterá-la” (p. 2)⁶⁶. A geração dos dados foi, então realizada, colaborativamente, entre a professora colaboradora e a professora pesquisadora. Nós discutíamos, semanalmente, por telefone, pessoalmente ou por e-mail, as aulas vindouras, as atividades, os textos, discutindo e analisando os eventos ocorridos em sala, dentro do período de um semestre letivo em que a pesquisa se realizou. Após cada atividade dada, refletíamos sobre elas a fim de planejar a próxima, tendo em mente as etapas resumidas do ciclo de Lewin da pesquisa-ação⁶⁷. Esse tipo de pesquisa cresce em importância por oferecer uma visãoêmica do processo de pesquisa, na medida em que o professor pesquisador participa, de fato, do contexto de investigação (BAUMANN; DUFFY-HESSER, 2002). As análises foram apresentadas e discutidas com a professora colaboradora antes da conclusão do trabalho.

A escolha pelos instrumentos, procedimentos e processos de geração de dados foi pensada de modo que ofereçam uma visão ampla do contexto, dos alunos participantes e do objeto pesquisado, a saber: (1) Observação das aulas, visando a uma visão geral do contexto de pesquisa; (2) Notas de campo da professora pesquisadora durante o período de observações. Elas oferecem um panorama mais amplo do ambiente pesquisado, bem como de seus participantes, estabelecendo um guia cronológico dos eventos relacionados à pesquisa; (3) Questionário inicial para alunos e professora a fim de estabelecermos o perfil dos participantes e colaboradora da pesquisa e, em relação aos alunos, termos acesso às suas concepções sobre o ensino aprendizagem da língua inglesa; (4) Questionário proposto (5) Portfólio dos alunos com o feedback de todas as atividades dadas; (6) Entrevista final com os alunos participantes e a professora colaboradora da pesquisa; (7) Entrevista com os alunos que ministraram as aulas, baseadas nos letramentos críticos, nas escolas regulares em que fizeram estágio a fim de termos acesso às suas impressões e o resultado do processo; (8) Diários reflexivos produzidos pelos alunos ao final da disciplina; (9) Portal didático (fóruns); (10) Atividades realizadas.

Dentre os métodos de geração de dados acima listados, todos foram realizados, exceto, o portfólio dos alunos com o *feedback* das atividades dadas. Isso devido à falta de tempo no fim das aulas para sua escrita. Os dados gerados pela professora

⁶⁶ Tradução minha do inglês: “It is pragmatic and action oriented, that is, it involves reflecting on one’s teaching and practice, inquiring about it, exploring it, and then taking action to improve or alter it” (BAUMANN; DUFFY-HESSER, 2002, p. 2).

⁶⁷ Muitos trabalhos acadêmicos discorrem sobre as etapas resumidas do ciclo de Lewin (ELLIOT, 1991), a saber: planejamento, ação, observação e avaliação (SAGOR, 1993; ANDRÉ, 2003; BURNS, 2007; CUMMINS, DAVIDSON, 2007; FRANCO, 2005; DUBOC, 2012).

colaboradora não serão analisados isoladamente. Eles serão utilizados para complementar a análise, como dados secundários, assim como as notas de campo, observação de aulas e questionário proposto.

De acordo com McClure (2002) e Lüdke e André (1986), os métodos mais básicos e eficientes da pesquisa qualitativa são os questionários, as entrevistas, as observações e os diários, fornecendo informações precisas e amplas do que se almeja pesquisar. Normalmente, há o acoplamento dos métodos de geração de dados através da triangulação (TURNER, 2010). Todavia, há autores, como Ellingson (2009), por exemplo, que entendem a triangulação como algo rígido, fixo, e propõem a cristalização (*crystallization*) como um meio pós-moderno de desconstruí-la (Ibid.). O triângulo, de duas dimensões, é substituído pelo cristal, “que combina simetria e substância com uma variedade infinita de formas, substâncias, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de abordagem...”⁶⁸ (Richardson, 2000 *apud* ELLINGSON, 2009, p.3).

Ellingson (2009) elenca alguns princípios norteadores da cristalização na pesquisa qualitativa, a saber: uma descrição aprofundada dos dados, atenção à complexidade da interpretação dos dados, uso de mais de um método de geração de dados, reflexividade quanto ao papel do pesquisador na confecção, na coleta de dados e na representação da pesquisa, além de ser contrária à busca de uma verdade única firmada pelo positivismo, a partir do momento que concebe “o conhecimento como situado, parcial, construído, múltiplo, imerso e envolvido em relações de poder” (Ibid., p. 10)⁶⁹.

No caso de nossa pesquisa, a cristalização está presente também na forma das análises que optamos realizar por meio de uma cristalização de temas. A partir de uma análise geral dos instrumentos de geração de dados elencados acima, chegamos a três temas, que foram mais recorrentes nos instrumentos, a saber: concepções sobre a escola regular e a língua inglesa; letramentos; formação de professores e estágio supervisionado. Cada tema será parte de um capítulo que irá conter uma revisão de literatura e a análise. A ideia é trançar teorias, dados e análise em cada capítulo.

As notas de campo, as observações de aula, o questionário proposto e os dados gerados pelo questionário e entrevista à professora colaboradora serão consultadas ao

⁶⁸ Tradução minha do inglês: “which combines symmetry and substance with an infinite variety of shapes, substances, transmutations, multidimensionalities, and angles of approach...” (Richardson, 2000 *apud* ELLINGSON, 2009, p.3).

⁶⁹ Tradução minha do inglês: “knowledge as situated, partial, constructed, multiple, embodied, and emmeshed in power relations” (ELLINGSON, 2009, p. 10).

longo das análises, mas não receberão tratamento direto. Cada instrumento para geração de dados utilizado será detalhado a seguir.

1.8.1 A observação das aulas

Os instrumentos, entrevista e observação de aula, foram escolhidos devido ao lugar de destaque que ocupam nas novas abordagens de pesquisa educacional. “A experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno (...) a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”, segundo Lüdke e André (1986, p. 26). O contato com os fatos acontece, sem intermediações, para o observador.

A experiência direta de observação viabiliza uma maior proximidade da “perspectiva dos sujeitos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Os autores reiteram que “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (Ibid., p. 26, *itálico do autor*).

McClure (2002) acrescenta o caráter intuitivo das observações e aponta dentre outras vantagens, o fato de que por meio delas, o observador acessa e identifica a rotina do meio pesquisado, comportamentos, manifestações inconscientes, que, normalmente, são omitidos pelos participantes em outras formas de gerar dados. Além disso, há a redução da subjetividade, limitando percepções pessoais e enviesadas, na medida em que o fato é percebido em “primeira mão” (GIL, 1999; MCCLURE, 2002).

Acredito que essa etapa da geração de dados foi de vital importância para a realização e embasamento da pesquisa. Além disso, o fato de ter gravado o áudio de todas as aulas e realizado notas de campos contribuiu significativamente para uma visão mais ampla e realista do contexto de pesquisa, de seus participantes e do estudo em si, permitindo que o planejamento das atividades para se letrar criticamente partisse do contexto pesquisado.

1.8.2 As notas de campo

Notas de campos são registros, frequentemente escritos, que descrevem observações diretas do contexto pesquisado e as observações do pesquisador sobre o contexto contendo informações substanciais para o estudo (MCCLURE, 2002; EMERSON; FRETZ; SHAW, 2013). As notas de campo se constituem em um importante relato de pesquisa, fonte de informações precisas e detalhadas, que orientam

seu desenvolvimento, complementando os demais métodos para gerar dados de forma profícua. Além disso, elas “envolvem inscrições da vida social e do discurso social. Tais inscrições inevitavelmente reduzem o tumulto e a confusão do mundo social a palavras escritas, que podem ser analisadas, estudadas e pensadas sucessivas vezes ao longo do tempo” consoante Emerson, Fretz e Shaw (2013, p. 370).

As notas de campo, para terem relevância na pesquisa, não são cópias do que ocorreu durante as observações. Ao contrário, ao engendrar um processo ativo, para além da reprodução, exigindo uma interpretação do acontecido, é possível se descrever de modo diferente os “mesmos” eventos (Ibid.).

Biklen e Bogdan (2003) enfatizam, assim, dois aspectos das notas de campo: um descritivo e um reflexivo. O descritivo está aliado à descrição dos sujeitos envolvidos, do espaço físico, de acontecimentos específicos, de atividades e a reconstruções de diálogos. Já a parte reflexiva se relaciona à reflexão sobre a análise, o método, problemas éticos, juízos de valor e pontos de clarificação.

As notas de campo foram realizadas em forma de diário e descreveram todas as aulas observadas a fim de oferecer um contexto amplo dos eventos e de modo a oferecer bases para a escolha de textos e atividades suplementares que foram sugeridos para a professora colaboradora. No entanto, utilizaremos as notas somente como meio de contextualização e não de análise direta dos dados.

1.8.3 As entrevistas

A entrevista, por sua vez, “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Além disso, é fonte de informações mais aprofundadas sobre as experiências, pontos de vista, concepções, desejos, sentimentos, pretensões futuras, explicações, razões a respeito das coisas, os conhecimentos dos entrevistados, consoante Gil (1999) e Turner (2010).

Optei pela entrevista como uma das formas de gerar dados haja vista que há o propiciamento de uma interação com os participantes da pesquisa, grande flexibilidade em sua condução, podendo-se mudar seu curso ou fazer perguntas adicionais a fim de se ater ao foco da entrevista. Lüdke e André (1986) acrescentam que “ela permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas (...) a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado” (p. 34).

Entrevistei a professora colaboradora⁷⁰, os alunos da turma em grupo⁷¹ e quatro alunas que ministraram as aulas baseadas nos letramentos críticos. As entrevistas foram realizadas no formato de “*general interview guide approach*” (TURNER, 2010). Vários fatos corroboraram para a escolha desse tipo de entrevista, a saber: sua flexibilidade; “eu poderia perguntar ou modificar questões baseado nas respostas dos participantes a questões prévias. As questões eram estruturadas, mas adaptá-las me permitiu explorar uma abordagem mais pessoal” (TURNER, 2010, p. 755), em outros termos, a flexibilidade e o toque pessoal, citados acima por Turner (2010), foram cruciais para a escola do instrumento; a capacidade de adaptação imediata de acordo com o rumo da entrevista e dos objetivos de pesquisa; Lüdke e André (1986) ainda apontam que esse tipo de entrevista é o mais indicado para o contexto educacional, já que os entrevistados têm conhecimento do contexto pesquisado e seriam “mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível” (Ibid., p. 34).

Utilizei um roteiro de perguntas para me ater aos tópicos principais a serem abordados e fiz uso de *follow-up questions*, a fim de explorar pontos obscuros, ou mesmo, a fim de expandir as respostas. Creswell (2007) aponta para a necessidade desse tipo de questões, já que os entrevistados podem se desviar da pergunta, não a respondendo, podem emitir uma declaração falsa a fim de se livrar dela ou por falta de tempo para refletir sobre ela, ou mesmo, podem responder a questão em outra pergunta, mais tarde.

Em relação às quatro alunas que ministraram as aulas⁷², ao se concentrar em tópicos específicos, contribui para um ambiente mais relaxado, bem como oferece espaço para a colaboração entre os entrevistados e a participação ativa de cada um, uma vez que é composto por três ou, no máximo, seis participantes (McCLURE, 2002). Desse modo, optei por essa modalidade de entrevista também, uma vez que somente quatro alunas ministraram a aula baseada nos letramentos críticos e considerei pertinente entrevistá-las a fim de obter um *feedback* mais detalhado da experiência de cada uma.

A entrevista com a professora colaboradora foi realizada depois do término das aulas, no dia 2 de dezembro de 2015, de acordo com a disponibilidade da professora

⁷⁰ No apêndice 8, encontra-se as perguntas para a professora colaboradora e no apêndice 9, a transcrição do áudio.

⁷¹ A entrevista com os alunos foi realizada no último dia de aula da disciplina, no final da aula com duração de aproximadamente 30 minutos, e um dos alunos se ausentou.

⁷² A transcrição se encontra no Apêndice 10.

colaboradora, sendo o áudio gravado e transcrito. Foi realizada em sua casa. A entrevista pretendeu obter um *feedback* mais amplo da avaliação da professora sobre a pesquisa, sobre o estudo dos letramentos críticos, suas opiniões e sentimentos em relação ao estudo.

1.8.4 Os questionários

Dadas as variadas definições de questionário, acredito ser importante definirmos o termo considerado nesta pesquisa. O questionário é “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (GIL, 1999, p. 128).

O questionário inicial foi aplicado no dia 17 de agosto de 2015 para os alunos participantes e entregue, nesse mesmo dia, para que a professora o respondesse em casa, para levantarmos dados sobre os alunos e professora em termos de: informações pessoais, acadêmicas e profissionais. Além disso, objetivou-se ter um acesso inicial às concepções dos alunos em relação ao ensino/aprendizagem da língua inglesa. Uma vez que o questionário nos oferece certa uniformidade, fornece tempo para que os participantes reflitam sobre as respostas (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011) e ainda “não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador” (GIL, 1999, p. 129), ele se mostrou como uma boa opção para o estudo.

O questionário da professora colaboradora foi composto por questões abertas. Já o do aluno, contava em sua maioria, com questões abertas e algumas fechadas a fim de se obter informações mais específicas, por exemplo, tempo de estudo da língua inglesa. A opção pela maioria das questões serem abertas se baseia no fato de que elas “permitem aos participantes proverem uma resposta mais completa e ampla (...) elas, frequentemente, oferecerem uma informação específica e significativa” (McCLURE 2002, *online*).

Gil (1999) acredita que é necessário pilotar o questionário antes de aplicá-lo definitivamente a fim de evidenciar possíveis pontos a serem revisados, ou mesmo, eliminados, tais como: “complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão etc.” (p. 136). Realizei, pois, o que Gil (1999) chama de “pré-teste”. Pedi que cinco alunos, da mesma universidade e curso dos participantes da pesquisa, respondessem ao questionário

piloto⁷³ e, ao final, me dessem um *feedback*. A partir do *feedback* coletado realizei as devidas modificações na primeira versão do questionário.

Quadro 2: *Modificações propostas para o questionário inicial dos alunos*

Questão 7	Acréscimo de duas opções através das quais os alunos mantêm contato com o inglês: blogs e redes sociais, através da sugestão dos alunos que pilotaram o questionário.
Questão 14	Houve a dúvida se a pergunta se referia aos alunos universitários ou aos alunos da escola regular. Acréscimo da especificação “na escola regular” em que a pergunta se torna: “Quais atividades abaixo você considera essenciais de serem dadas aos alunos da sala, na escola regular, em que faz ou fará estágio? Justifique suas escolhas ou não escolhas abaixo”.
Questão 14-16	Por sugestão dos alunos, houve a troca da ordem das questões, a questão 14 se tornou 16 e as questões 15 e 16, 14 e 15.
Questão 17	Os alunos relataram que as questões 17 e 18 ficaram confusas, na medida em que, eles não sabiam se referia ao aluno ou ao professor e também por serem muito similares. Desse modo, acrescentamos “do professor” na questão 17 e sublinhados as palavras-chave da questão a fim de diferenciá-la da 18. “Quais <u>atitudes ou comportamentos</u> do professor contribuem para a formação de alunos cidadãos na sala de aula de língua inglesa?”
Questão 18	Sublinhamos as palavras-chave que diferenciam a questão 17 e 18, a fim de sanar o problema relatado pelos alunos “Quais <u>atividades ou exercícios</u> que podem contribuir para a formação de alunos cidadãos na sala de aula de língua inglesa?”

Fonte: Elaboração própria

Houve também a aplicação do questionário proposto que continha vinte e sete afirmações relativas a concepções sobre o ensino/aprendizagem da língua inglesa que ecoavam em sala de aula, segundo as observações da professora colaboradora e minhas e as representações que emergiram de minha dissertação de mestrado (COSTA LEITE, 2013), notadamente. Eu e a professora colaboradora optamos por esse tipo de questionário fechado, com a seguinte legenda: **1 = concordo 2 = acho que sim 3 = não**

⁷³ Apêndice 10.

sei 4 = acho que não 5 = não concordo, para fazermos um levantamento em termos de porcentagem, em relação às concepções dos alunos⁷⁴.

1.8.5 Estudo com diários

Para termos acesso ao ponto de vista dos alunos participantes de uma maneira menos formal e contextualizada, propusemos a confecção de diários, que em um contexto de pesquisa, gera dados que nem as observações de aula, nem os questionários ou entrevistas produzem (BAILEY, 1991; WOODFIELD; LAZARUS 1998; MATTOS, 1999; TANAKA, 2009). Mattos (2014) enfatiza que “as pesquisas sobre as interpretações dos estudantes sobre suas experiências em sala de aula de LE parecem ainda não ter esgotado as complexas possibilidades de contribuição” (p. 106). A nosso ver, tais possibilidades se ampliam no contexto pesquisado e cada diário oferece um universo particular e ao mesmo tempo publicado de significados e sensações.

Como a disciplina “A profissão do professor de língua estrangeira e sua dimensão social” se trata de um Estágio Curricular Supervisionado em inglês, há, obrigatoriamente, ao seu final, a produção de um relatório de estágio. No caso, a professora colaboradora reformulou o relatório e o transformou em um diário reflexivo⁷⁵. O diário reflexivo trata-se de um documento em que o aluno em formação relatará sua experiência de estágio à sua maneira. Não é definida uma estrutura rígida, como no relatório. O único pré-requisito é o de embasar o que se fala no diário na teoria estudada durante o curso. A professora colaboradora também viabilizou, no portal didático, um guia para a confecção do diário, a fim de fomentar ideias do que poderia ser relatado nele, haja vista que seria a primeira vez que essa turma produziria um diário e não um relatório⁷⁶. Sugeri que os alunos anexassem o plano de aula embasado nos letramentos críticos ao diário reflexivo, uma vez que ele também será um dado analisado na tese.

A ideia de substituir relatórios por diários advém também do fato de que, os últimos, tendem a ser relatos que ensejam sentimentos, opiniões, crenças, angústias, reações, enfim, trazem narrativas personalizadas da experiência de sala de aula no

⁷⁴ A partir do levantamento das porcentagens, houve um momento, na sala de aula, em que a professora realizou a discussão das concepções sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa, bem como do reverberar de ações nelas baseadas na sala de aula. O questionário proposto encontra-se no Apêndice 11.

⁷⁵ Ao ministrar uma disciplina de estágio sobre “Habilidades Integradas” no segundo semestre de 2015, pedi que os alunos fizessem um diário reflexivo, ao invés de um relatório e o *feedback* foi bastante positivo.

⁷⁶ Apêndice 12.

contexto da escola regular em que realizaram o estágio, não sendo somente documentos de caráter formal, descritivo, como os relatórios.

O estudo com diários é definido por Bailey (1991) como “um relato, em primeira pessoa, de uma experiência de aprendizagem ou ensino de línguas, documentado por anotações cêndidas e regulares em um diário pessoal e, posteriormente, analisado à procura de padrões recorrentes ou eventos proeminentes”⁷⁷ (p. 215). Como enfatiza Bailey (1991) no excerto acima, a narrativa é feita de modo regular, à medida que as experiências são vividas. No caso de nosso estudo, essa característica foi incisiva para a escolha do diário, na medida em que, pela minha experiência como professora, a escrita do usual relatório de estágio era deixada, comumente, para o fim do semestre, perdendo a riqueza e o frescor das informações. Ao inserirmos o diário e explicamos a função do mesmo, os alunos participantes o escreveram passo a passo, durante o estágio na escola, e, ao final do processo, revisaram a versão escrita e a condensaram em um diário final, como proposto em Bailey e Ochsner (1983). Em seguida, apresentaremos as atividades e os textos trabalhados no intuito de fornecer um panorama geral da tese.

1.9 As atividades e os textos trabalhados

Como se trata de uma pesquisa-ação colaborativa, entendemos que, antes de partir para os próximos capítulos, em que os dados serão analisados, devemos contemplar a descrição das atividades de pesquisa como um todo, a fim de, posteriormente, contemplarmos a análise detalhada dos dados obtidos.

Em consonância com os objetivos estabelecidos no presente estudo, foram elaboradas as atividades abaixo (Quadro 3) para fomentar os letramentos críticos durante a disciplina de estágio supervisionado. Para tanto, o questionário inicial destinado aos alunos foi um instrumento que constou de três momentos. Na primeira parte (questões 1 a 7) buscou-se obter um perfil da turma observada, entender a relação dos alunos com o ensino e/ou aprendizagem da língua inglesa, bem como perceber possíveis concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa verbalizadas; já a segunda parte (questões 8 a 16) foi destinada a investigar tais concepções; por último, com as questões 17 e 18, buscamos entender a percepção dos

⁷⁷ Tradução minha do inglês: “a first-person account of a language learning or teaching experience, documented through regular, candid entries in a personal journal and then analyzed for recurring patterns or salient events” (BAILEY, 1991, p. 215).

alunos sobre a formação cidadã. Tais informações nos auxiliaram a sugerir as demais atividades para que a pesquisa ação acontecesse.

Quadro 3: Atividades realizadas com o objetivo de promover os letramentos críticos

DATA	ATIVIDADE	ONDE FOI REALIZADA	OBJETIVOS
17/08	Questionário inicial (alunos)	Em sala e em casa	1) Acessar as concepções sobre ensino/aprendizagem da língua inglesa; 2) Obter feedback para confecção das próximas atividades; 3) Traçar o perfil dos alunos participantes
24/08 e 31/08	Atividades sobre as concepções de ensino/aprendizagem da língua inglesa (textos e questionário proposto)	Em sala	1) Conhecer e entender o conceito de concepções; 2) Fazer um levantamento quantitativo das concepções sobre ensino/aprendizagem da língua inglesa mais recorrentes.
31/08 a 27/09 09/11	1) Atividade sobre publicidades de cursos de idiomas* 2) Fórum 1 (atividade sobre concepções acerca da língua inglesa) 3) Quadrinho do Calvin*	Portal didático e sala de aula	1) Promover a discussão e reflexão sobre as concepções que mais emergiram das atividades anteriores, a saber: questionário inicial, questionário proposto e discussão em sala de aula; 2) Promover discussões via Portal Didático para otimizar o tempo em sala de aula e para incentivar o uso de ferramentas <i>online</i> no ensino.
14/09 a 12/10	Resumo de textos, discussão sobre as OCEM, aulas baseadas nos letramentos críticos e postagens	Portal didático e em sala	1) Conhecer e entender a teoria dos letramentos críticos, bem como sua aplicação prática através dos textos propostos e discussões em sala; 2) Utilizar os pressupostos dos letramentos críticos para planejar uma aula para o contexto da escola regular em que estagiaram; 3) Abrir espaço para discussões via Portal Didático

			para otimizar o tempo em sala de aula e para incentivar o uso de ferramentas <i>online</i> no ensino.
30/11	Entrevista final (alunas que ministraram as aulas e todos os alunos participantes)	Em sala	1) Acessar os resultados da pesquisa; 2) Acessar os resultados do planejamento e execução das aulas; 3) Entender se os letramentos críticos foram considerados importantes e relevantes para os alunos em sala e porquê.
30/11	Entrega do diário reflexivo	Em sala	1) Acessar os resultados da pesquisa; 2) Entender se os letramentos críticos foram considerados importantes e relevantes para os alunos em sala e por que.

Fonte: Elaboração própria

Retomando, a primeira conversa, no dia 03/08/2015, sobre a disciplina “A profissão do professor de língua estrangeira e sua dimensão social”, a professora colaboradora relatou ter usado um texto sobre crenças⁷⁸ na mesma disciplina em 2014, bem como um questionário para investigar as crenças dos alunos sobre determinados aspectos do ensino/aprendizagem da língua inglesa. A partir disso, discutimos sobre o prejuízo que poderia ser ocasionado pela legitimação de certas concepções ao processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

Após aplicarmos o questionário inicial para os alunos participantes, percebemos muitas verbalizações sobre o ensino/aprendizagem da língua como um todo. Um exemplo é a concepção de que não se aprende inglês na escola regular. Ao serem questionados sobre seu acesso à língua inglesa, doze dos quatorze alunos participantes mencionaram a escola regular. Todavia, ao serem questionados se havia ambientes em que foram expostos à língua sem aprendê-la, doze alunos assentiram que a escola regular foi um lugar em que **não** aprenderam a língua. Em relação à pergunta “Para o estudante brasileiro, onde a língua pode ser aprendida? Por quê?”, os cursos de idiomas foram mencionadas nove vezes. A escola regular ocupa a segunda posição com sete ocorrências e em terceiro lugar, está a aprendizagem ‘em qualquer contexto’. A partir

⁷⁸ O texto utilizado em 2014 foi: COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 125-142.

desses dados, ainda percebemos que tanto na experiência com o estudo da língua inglesa, quanto na concepção do lugar em que alguém pode aprendê-la, o curso de idioma sobrepuja a escola regular, discussão que será realizada, em detalhes, no capítulo 2.

Sugeri que aprofundássemos mais neste estudo sobre as concepções dos alunos participantes por meio do acréscimo de um texto⁷⁹ e de um acréscimo de seis itens ao questionário proposto⁸⁰ pela professora colaboradora e por mim. O texto “Crenças e ações do professor na sala de aula: Um processo de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em língua estrangeira?” (SOARES; CONCEIÇÃO, 2010) foi sugerido já que se almejava a reflexão sobre a influência de concepções nas ações do professor em sala de aula. As sentenças inseridas no questionário proposto, por sua vez, relacionam-se a concepções sobre o ser professor, a língua inglesa, a aprendizagem da língua, e são derivadas de minha pesquisa de mestrado (COSTA LEITE, 2013), já mencionada anteriormente. Elas eram muito recorrentes nos textos de revista e publicidade de cursos de idiomas, por isso a escolha delas para compor a lista de concepções sobre o ensino/aprendizagem da língua inglesa. Além disso, tais sugestões advêm da observância, em quase duas décadas de profissão, que muitas concepções acerca da língua inglesa influenciam comportamentos e tomadas de ação por parte dos alunos e dos professores. Ademais, atuando desde 2014 na graduação do curso de Letras, não percebi a preocupação em investigar e refletir sobre elas em sala de aula.

Como meu objetivo principal nesta pesquisa é investigar e criar conhecimento sobre oportunidades para a promoção dos letramentos críticos, devo elencar os meios pelos quais acredito que a investigação e reflexão sobre o modo como os alunos participantes concebem o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa podem culminar em um ensino crítico-reflexivo, bem como em uma “expansão de perspectivas”. Primeiramente, as concepções sobre o ensino/aprendizagem da língua inglesa influenciam o modo como os alunos em formação ministrarão suas aulas, na ênfase dada por eles. Por exemplo, se o professor acredita que deve se ater ao ensino da parte linguística de uma língua, a aula de língua estrangeira poderá não comportar a formação cidadã do aluno. Ou mesmo, se ele acredita que o estudante deve ter a pronúncia do nativo idealizado, o “insucesso” será certo visto que tal nativo não existe,

⁷⁹ Todas as referências e dados sobre a utilização dos textos no Apêndice 12.

⁸⁰ As concepções sugeridas por mim estão em vermelho.

nem mesmo uma pronúncia perfeita. Além disso, esse nativo, normalmente, é dos Estados Unidos ou Inglaterra, o que privilegia os povos dominantes e desqualifica os demais. Muitos alunos sequer sabem que há inúmeros países onde a língua inglesa é oficial, tais como: Canadá, Índia, África do Sul, Nigéria e Singapura, por exemplo. Levantar tais questões evoca discussões sobre a manutenção do *status quo*, acesso à língua e poder. Desse modo, investigar e refletir sobre as concepções dos alunos participantes parece corroborar uma formação crítico-reflexiva.

Em segundo lugar, a partir do trabalho com as concepções dos alunos participantes, entendemos que eles poderão se preparar melhor para oferecer uma aula embasada criticamente aos estudantes. Em outros termos, a partir de uma revisita às suas concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa, o aluno em formação pode ter a oportunidade de ampliar suas perspectivas e perceber o quão rico e fértil é o terreno das aulas de línguas estrangeiras para discutir questões de política, economia, história e as demais discussões relevantes em nosso cotidiano e muitas vezes relegadas às aulas de outras disciplinas escolares.

O terceiro ponto que enfatizo aqui é que por meio dos textos sobre crenças/concepções, dados em um formato de *Jigsaw reading*⁸¹, os alunos puderam discutir sobre o estudo dessas concepções na formação inicial, bem como sobre as ações que podem reverberar na sala de aula a partir delas. Após o embasamento teórico, os alunos puderam investigar e refletir sobre suas concepções, por meio do questionário proposto, discutindo-as em sala de aula e relacionando-as a ações nesse contexto. Assim, eles puderam exercitar e visualizar a importância da reflexão e da crítica para a prática pedagógica.

Finalmente, reitero que os letramentos críticos visam a uma tomada de consciência, à transformação, à ação. Para que isso encontre espaço na formação inicial, entendo que as concepções sobre o ensino/aprendizagem da língua inglesa precisam vir à tona, uma vez que por meio dessa explicitação, o aluno em formação “poderá analisar tanto as teorias acadêmicas quanto as práticas a que estará exposto durante seu processo de formação” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 133). A autora acrescenta ainda que, a partir da investigação de suas concepções, o aluno em formação “poderá refletir e

⁸¹ Ellis (2001) define *jigsaw reading* como uma combinação entre aprendizagem colaborativa e um trabalho individual. “A ideia de *jigsaw* é que cada aluno em um grupo de aprendizagem colaborativa de (...) três alunos é responsável por ensinar seus parceiros uma parte de um material que todos precisam aprender. Assim, cada aluno *ensina* um terço da informação, habilidades ou o que quer que seja, e é *ensinado* dois terços do conteúdo” (p. 78, itálico do autor).

compreender sua prática pedagógica, bem como suas origens e consequências, ou melhor, o que o leva a agir da maneira como age em sala de aula e em que proporção o que desenvolve na prática contribui para o aluno, para a comunidade escolar” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p.133). Entendo isso corroborando o letrar criticamente e também relativo à busca de uma práxis, haja vista que a percepção das interpretações da teoria acontece na prática da sala de aula através da reflexão e uma vez experienciada pode ser exercitada continuamente para um ensino melhor e mais significativo.

Ademais, letramentos críticos se referem, neste trabalho, a uma perspectiva educacional que extrapola o ensino de inglês pautado por regras gramaticais, ou mesmo, distante da realidade do estudante, o que ainda pode ser encontrado em uma sala de aula, como relatado pelos alunos participantes no capítulo 4.

Após o estudo e discussão dos textos sobre as concepções sobre o ensino/aprendizagem da língua inglesa, bem como da realização do questionário proposto e a discussão sobre ele, propusemos o fórum 1, em inglês, sobre a dominação da língua inglesa⁸². Em um primeiro momento, queríamos investigar concepções específicas sobre o ser professor, o âmbito em que se leciona e a língua inglesa partindo da análise do questionário inicial para os alunos participantes. O fórum 1 foi aberto no Portal Didático para que investigássemos e trouxéssemos à luz modos de se conceber a língua inglesa. Para trabalharmos com tais concepções sobre o ser professor e o âmbito lecionado, pensamos em uma atividade com publicidades de cursos de idiomas⁸³, bem como em algumas perguntas relacionadas a uma tirinha do Calvin⁸⁴. Ambas as atividades foram propostas na língua inglesa, para que o aluno tivesse a chance e a motivação para utilizar a língua estrangeira para se expressar, tentando trabalhar com o inglês de modo mais frequente na disciplina.

No entanto, devido ao tempo reduzido⁸⁵, bem como às prioridades estabelecidas na disciplina, as duas últimas atividades supracitadas foram retiradas da análise. A primeira atividade propunha o estudo das concepções veiculadas pela publicidade, bem como o modo como ela representa a língua inglesa. Ela foi feita em sala, nos últimos cinco minutos da aula e por isso não houve tempo hábil para que os alunos a fizessem e

⁸² No apêndice 13, temos a atividade do fórum 1, as postagens do fórum, bem como todas as postagens do Portal didático.

⁸³ Apêndice 14.

⁸⁴ Apêndice 15.

⁸⁵ Aula de uma vez por semana, eventos e feriados que adiaram a realização de, pelo menos, duas aulas, ambas ficaram para o fim do período em que os alunos já estavam mais cansados e afoitos pelas férias.

discutissem sobre ela com profundidade⁸⁶. A última foi enviada por e-mail e feita somente por dois alunos participantes dos quatorze da turma. Por não considerarmos as respostas representativas da turma como um todo, elas serão excluídas de nossa análise de dados e, por isso, foram adicionadas, com um asterisco ao lado, no Quadro 3, relativo às atividades realizadas, durante a pesquisa, em prol dos letramentos críticos.

Retomando o fórum 1, a discussão propunha temas como: o monopólio da língua inglesa; seu poder e os meios pelos quais se tornou poderosa; o multilinguismo que “ameaça” o poderio da língua inglesa; o imperialismo linguístico; o inglês como *commodity*, como produto. A proposta era refletir sobre as concepções de cada um em relação à língua inglesa, a partir das questões elencadas pela atividade, bem como buscar a expansão de perspectivas por meio da discussão com os colegas e professora colaboradora.

Embasamos tal proposta em Janks (2014) ao que ela problematiza a noção de imperialismo linguístico e de uma língua padronizada para desvelar assuntos relativos a *status*, acesso e poder. Do ponto de vista da Linguística, não se pode classificar uma língua como melhor que outra. No entanto, por questões ideológicas e políticas, as línguas são tidas como mais importantes, mais valiosas que outras, perpetuando a hierarquia linguística e econômica, por conseguinte. Daí a relevância de se discutir sobre a língua inglesa, as atitudes tomadas em relação à ela e a seu ensino. Janks (2014) pontua que, muitas vezes, as atitudes relacionadas à língua são preconceituosas além de enfatizar que a busca por uma padronização mutila povos e identidades que são desvalorizados por não utilizarem tal língua. Relaciono isso à concepção de que há uma língua perfeita que deve ser aprendida e à ideia de que os benefícios de se saber a língua inglesa são, prioritariamente, econômicos.

Finalmente, acreditamos que para que houvesse a real abertura para se fomentar letramentos críticos, bem como uma formação crítico-reflexiva, os alunos participantes precisariam saber como fomentá-los em sua prática e também entrar em contato e/ou aprofundar os estudos sobre a teoria dos letramentos críticos. Ademais, com base no questionário inicial, notadamente nas duas últimas questões 16, 17 e 18, percebemos que as concepções de formação cidadã dos alunos estavam relacionadas a: “seguir o bom exemplo dado pelo professor”; “ser um professor paciente, tranquilo, honesto, que

⁸⁶ Como mencionado no dia 31/08/15 das notas de campo no Apêndice 6.

exala auto realização”; “que evitasse estereótipos em sala de aula seja em comentários ou em atividades”; “exercícios e atividades informativas”, para citar algumas.

Trabalhamos com o texto “Novos Letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI”, da professora Andrea Mattos (2011), cuja leitura foi feita em casa e a discussão em sala de aula. A escolha por todos os textos sobre letramentos críticos se pautou na junção de teoria e prática. Em outros termos, todos os textos escolhidos continham uma parte teórica e outra prática, com possíveis atividades a serem confeccionadas a partir dos letramentos críticos.

Em seguida, a turma de quatorze alunos participantes foi dividida em quatro grupos. Cada grupo deveria estudar o texto sobre letramentos críticos a ele atribuído, postar o resumo do texto no Portal Didático e interagir com os colegas *online* e com a professora colaboradora. Os textos escolhidos foram quatro, quais sejam: The importance of critical literacy (JANKS, 2012); Constructing critical literacy practices through technology tools and inquiry (MYERS; BEACH, 2004); Education for Citizenship: Introducing Critical Literacy in the EFL Classroom (MATTOS, 2012); Letramento Crítico nas Brechas da sala de aula de línguas estrangeiras (DUBOC, 2014). Os colegas, por sua vez, deveriam ler os resumos e comentá-los *online* interagindo com os membros do grupo e com a professora colaboradora. Cada grupo tinha cerca de uma semana para tal interação e, depois, outro grupo realizava as mesmas tarefas. A professora colaboradora abriu um espaço no final de todas as postagens para uma pequena discussão sobre os textos em sala.

Posteriormente, cada grupo de alunos participantes foi responsável por planejar uma aula embasada nos letramentos críticos com vistas a regê-la em sua turma de estágio. Eles se reagruparam de acordo com o ano da turma que estavam observando em sala de aula e montaram cinco aulas⁸⁷. As aulas foram compartilhadas no Portal Didático, mas os comentários sobre elas aconteceram em sala, principalmente, durante a entrevista final com todos os alunos participantes e com as alunas participantes que ministraram as aulas, relataram suas experiências.

No último dia de aula dos alunos participantes, dia 30/11/15, entrevistei a turma como um todo, bem como as alunas que ministraram suas aulas e houve a entrega dos diários⁸⁸. Entreguei aos alunos uma folha com indicações de sites e leituras sobre os

⁸⁷ Apêndice 16.

⁸⁸ Apêndice 17

letramentos críticos caso desejassem enveredar um pouco mais nesse assunto⁸⁹. No dia 02/12/15, entrevistei a professora colaboradora e encerrei a geração de dados desta pesquisa. A seguir, relataremos o modo como serão feitos a análise e tratamento dos dados.

2. Análise e tratamento dos dados

Os dados foram tratados, inicialmente, por meio das respostas dos questionários iniciais respondidos pelos alunos, em busca de informações que pudessem fundamentar a elaboração de atividades de letramentos críticos a serem implementadas na sala de aula observada e a fim de traçar os perfis dos alunos participantes. Em seguida, foram feitas as transcrições⁹⁰ das entrevistas com o as alunas que ministraram aulas e todos os alunos participantes. As informações obtidas a partir dos instrumentos para geração de dados, mencionados anteriormente, foram comparadas e contrastadas entre si, por meio da cristalização, como mencionado, em busca de elementos que auxiliam não somente compreender as concepções dos alunos sobre aspectos do ensino/aprendizagem da língua inglesa, bem como suas experiências com os letramentos críticos na disciplina de estágio supervisionado, mas também de forma a observar os possíveis efeitos da prática “crítico-reflexiva” em sala de aula.

A pré-análise partiu de um exame completo de todos os dados gerados para separar os que eram significativos para a pesquisa e os temas mais recorrentes, agrupando-os por meio dos descartes dos considerados desnecessários e da catalogação dos demais “em uma tentativa de responder duas perguntas básicas: (1) Quais são os temas importantes nestes dados? e (2) Quanto dos dados embasam cada um dos temas?”⁹¹ (SAGOR, 1993, p. 46). Como já mencionado, chegamos a três temas: concepções sobre a escola regular e a língua inglesa; letramentos; formação de professores e estágio supervisionado. Trazendo, assim, três blocos de sentido que caracterizam uma cristalização temática.

Cada capítulo trará excertos, gerados a partir dos diferentes instrumentos de pesquisa já referenciados, que foram reunidos em blocos de sentido, referentes ao mesmo tema, entre os três abordados, e ao mesmo assunto, por exemplo, agrupamos os

⁸⁹ Apêndice 18.

⁹⁰ As transcrições foram realizadas por um profissional da área e revisadas por mim.

⁹¹ Tradução minha do inglês: “in an attempt to answer two basic questions: (1) What are the important themes in this data? and (2) How much data support each of these themes?” (SAGOR, 1993, p. 46).

excertos que mencionavam a cópia, a tradução e a “decoreba” como meios de se aprender inglês na escola no capítulo 4. Objetivamos uma análise ampliada e não aprofundada dos excertos, tratando de tudo o que consideramos associado às concepções sobre ensino/aprendizagem da língua inglesa, aos letramentos e à formação de professor e estágio supervisionado, a fim de entendermos o panorama geral de nossa pesquisa-ação e seus resultados mais aparentes com vistas a fomentar os letramentos críticos por meio de uma formação crítico-reflexiva que vise a “expansão de perspectivas”. O modo como a tese será organizada pode ser referenciado abaixo.

2.1 Organização da tese

Apresentadas a contextualização da pesquisa, as razões que justificam sua realização e a que fins se direciona, bem como, o formato metodológico concebido para sua realização, em que, além do referencial teórico que caracteriza a pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação colaborativa, versamos sobre os alunos participantes, a cidade sede da universidade em que os dados foram gerados, bem como a universidade em si e o curso de Letras. Discutimos também os instrumentos para geração de dados e o modo como os dados foram gerados, além de apresentarmos as atividades e os textos trabalhados na disciplina.

Nos três próximos capítulos, objetivamos apresentar a análise dos dados obtidos por meio da comparação e contraste dos instrumentos para geração de dados utilizados nesta pesquisa, a saber: questionário inicial para alunos participantes; entrevista final com os alunos participantes; entrevista com aqueles que ministraram as aulas; diários reflexivos produzidos pelos alunos participantes ao final da disciplina e portal didático (fóruns e postagens); planos de aulas. Reiteramos que a observação das aulas, as notas de campo da professora pesquisadora, o questionário proposto aos alunos participantes, bem como o questionário inicial e entrevista final da professora colaboradora foram utilizados somente para embasar algum comentário e as análises. Finalmente, teremos as sugestões para pesquisas futuras e as considerações finais sobre a pesquisa.

2. CONCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA REGULAR E A LÍNGUA INGLESA

Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes' (FREIRE, 1996a, p. 68)

Neste capítulo, proponho uma breve revisão histórica visando, principalmente, o ensino de língua inglesa no Brasil, de modo a visualizar suas motivações, o contexto em que mudanças aconteceram, ou mesmo, deixaram de acontecer, o lugar da língua inglesa no panorama brasileiro, bem como o impacto das mudanças históricas nas concepções dos alunos participantes sobre o papel da língua inglesa na escola regular. Trato também do lugar e papéis da língua inglesa na escola regular, a partir de estudos e documentos oficiais.

A primeira análise dos dados gerados está presente neste capítulo e visa reportar e problematizar as concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa na escola regular expostas pelos alunos participantes, e, posteriormente, as concepções acerca da língua inglesa que aflora por meio dos vários instrumentos e procedimentos de análise realizados nessa pesquisa.

2.1 O ensino de língua inglesa no Brasil

Em minha dissertação de mestrado (COSTA LEITE, 2013) optei por fazer um breve histórico da língua inglesa no Brasil, desde 1530, em que se acredita que um traficante de escravos inglês desembarcou em terras brasileiras estabelecendo o primeiro vínculo entre Brasil e Inglaterra (LIMA, 2009), até abordar os documentos oficiais que pautam o ensino da língua no país. Tal percurso ajudou a sustentar minha análise das representações da língua inglesa em textos midiáticos. No presente estudo, pretendo descrever, ainda mais brevemente, o ensino de língua inglesa no Brasil, ressaltando pontos e períodos que o marcaram a fim de, ulteriormente, discutir as concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa na escola regular.

O ensino oficial de língua estrangeira se iniciou, no Brasil, em 1837 mediante a criação do colégio D. Pedro II. “O colégio caracterizou-se como uma das agências de formação cultural na produção e transmissões de visões de mundo [...] ligadas às necessidades econômicas, sociais e políticas da sociedade” (ANDRADE, 1999, p. 17). Casimiro (2005) aponta 1837 como o ano que marca o ensino “oficial”, mesmo que o

ensino “formal” da língua tenha se dado em 1809, quando D. João VI ordenou a criação de uma cadeira francesa e outra da língua inglesa (LIMA, 2009). Contudo, porque somente a partir de 1837 a língua inglesa se tornou uma disciplina escolar com denominação, professor, horário e local determinados nas estruturas curriculares. Em 1889, a Reforma Benjamin Constant extirpou as línguas inglesa, francesa e a italiana do currículo obrigatório. Elas se tornaram optativas somente em 1892, por intermédio do ministro Amaro Cavalcanti. Cabe ressaltar a soberania da língua francesa na época e sua ligação ao requinte, ao refinado. A língua inglesa era (ainda é?) considerada “a língua do cientificismo, tecnologia e economia” (COSTA LEITE, 2013, p. 17).

Com a revolução de 1930 e a chegada de Getúlio Vargas ao poder, os Ministérios da Saúde Pública e Educação foram criados. O Ministro da Educação Francisco Campos, foi responsável pela reforma na estrutura educacional que leva seu nome em 1931, um verdadeiro marco no ensino de línguas estrangeiras. A importância dessa reforma é tamanha que se fala que a didática do ensino de línguas estrangeiras em território nacional deve “forçosamente ser apreciada ao longo de duas fases claramente definidas: antes de 1931 e depois de 1931” (CHAGAS, 1957, p.83).

Com a reforma Francisco Campos, em 1931, “as línguas modernas ocuparam, então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos [...]. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão, de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo [...]”, pontua Chagas (1957, p. 85). A reforma “destinou seis horas por semana (26%) ao ensino de latim e dezessete (74%) ao estudo das línguas modernas [...] que representavam pouco mais de 13% de todo o currículo – ou menos de 10% se tivermos em vista apenas o francês e o inglês” (*ibidem*).

Os anos 30 e 40 foram notórios para a língua inglesa ganhar terreno em relação à língua francesa. Apesar da “preferência pelo francês passar a ser ameaçada com a chegada do cinema falado, na década de 20, quando a língua inglesa começou a penetrar em nossa cultura” (PAIVA, 2003, p. 55), a urgência de se aprender inglês advém, incisivamente, da eclosão da Segunda Grande Guerra em que o uso da língua cresce vertiginosamente, como uma “epidemia” (CASIMIRO, 2005, p. 128).

Assim, na década de 1930, surgem os cursos de idiomas, uma vez que, consoante Leffa (1999), as escolas regulares careciam de materiais didáticos e professores de qualidade para o ensino de línguas estrangeiras. Eu acrescentaria que o fato da disciplina ser ora excluída, ora optativa, outrora obrigatória no currículo, auxiliou seu descrédito e desvalorização. Em 1935, foi fundada a Sociedade Brasileira

de Cultura Inglesa, precursora da atual Cultura Inglesa. Em 1938, o Instituto Universitário Brasil- Estados Unidos, atualmente União Cultural Brasil- Estados Unidos, despontava a fim de “incrementar as relações entre o Brasil e Estados Unidos” (AMBURAB, 2009, p. 1).

“A difusão da língua inglesa no Brasil passou a ser vista como uma necessidade estratégica” (SCHÜTZ, 1999, *online*). Na medida em que a Inglaterra foi perdendo seu espaço comercial no país, os Estados Unidos difundiam sua arte, seu conhecimento técnico-científico, seus padrões de vida de forma avultosa por aqui. Moura (1984) acrescenta que “o traço comum às mudanças que então ocorriam no Brasil na maneira de ver, sentir, explicar e expressar o mundo era a marcante influência que aquelas mudanças recebiam do *American way of life*” (p.8, *itálico do autor*).

Em 1942, a reforma Capanema, procurou “atender aos insistentes reclamos que partiam dos setores mais autorizados da educação brasileira, valorizando em escala apreciável o ensino de idiomas clássicos e modernos” (CHAGAS, 1957, p. 95). Tal demanda pela valorização do ensino de idiomas refletiu na manutenção de sua importância na escola regular “colocando, no ginásio, o francês em ligeira vantagem em relação ao inglês. Quatro anos de aprendizagem para o francês e três anos para o inglês. No Colégio, o ensino das duas línguas era feito em dois anos” (PAIVA, 2003, p. 55). Aqui o ensino de línguas já era criticado caso focasse somente no ensino instrumental, uma vez que deveria ser orientado para

objetivos educacionais [‘contribuir para a formação da mentalidade desenvolvendo hábitos de observação e reflexão’] e culturais [‘conhecimento da civilização estrangeira’ e ‘capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] [grifo do autor] noções da própria unidade do espírito humano’]. (Portaria Ministerial nº 114, de 29 de janeiro de 1943 *apud* LEFFA 1999, p. 10).

Observamos que, já nos anos 40, havia a preocupação de se ampliar os objetivos de estudo para além do linguístico, com vistas à formação global do aluno por meio da língua estrangeira. Isso nos relembra a citação de Jorge (2009) afirmando que o grande valor de uma língua é o educativo em que “o objetivo maior do ensino de inglês no mundo globalizado é criar oportunidades para o estudante participar da globalização de maneira emancipada” (p.164). Mas, será que isso acontece em todas as instituições de ensino? Seria utopia querer que o ensino da língua estrangeira vá além dos objetivos instrumentais diante do sistema educacional que temos hoje?

Entre os anos de 1942 e 1961, “a carga horária das humanidades e ensino de línguas estrangeiras no currículo foi sendo gradativamente reduzida, em função da maior ênfase dada às ciências, e acabaram por alcançar uma situação de equilíbrio” (NOGUEIRA; HEMAIS, 2007, p. 23). “Uma possível consequência da redução de horas para as línguas modernas entre 1942 e 1961 foi o crescimento acelerado das escolas de idiomas” (COSTA LEITE, 2013, p. 24).

Em uma época em que o inglês parece se tornar gradativamente mais necessário, sua carga horária na escola é diminuída, ficando inversamente proporcional à sua demanda. A citação de Dias (1999), ao falar sobre a Cultura Inglesa, confirma o aumento da procura por cursos de idiomas

em 1942, as matrículas atingiram um número espetacular: exatamente 1.158 alunos. Um ano depois aproximou-se do total de 2 mil alunos, que seria facilmente ultrapassado no ano seguinte. [...] No início dos anos 50, o ensino da língua inglesa estava definitivamente implantado e enraizado no país (p. 146-147).

Em 1960 surgiam as franquias, as quais, em 2012, ultrapassavam o número de trinta e cinco segunda a Associação Brasileira de Franchising (ABF, 2017, *online*). No terceiro trimestre de 2016, houve um crescimento de 7,2% no número de unidades franqueadas no Brasil comparado a 2015. Para 2017, a ABF projeta um aumento de 9% a 10% na receita das franquias brasileiras (Ibid.).

Observando atentamente o histórico da disciplina língua inglesa na escola regular, eu ainda compartilho da visão sobre o ensino da língua neste contexto que expresso em minha dissertação, a saber:

desde os primórdios do ensino de LI na escola, podemos notar que sua importância na escola ora foi assumida, ora desprezada, como em 1889, ao ser excluído em 1892, passando a ser optativo e não obrigatório. Talvez sejam os primeiros rastros da má qualidade atribuída à LI ensinada na escola no mundo contemporâneo, uma vez que o ensino dessa língua na escola não foi uma constante ao longo das reformas educacionais brasileiras (COSTA LEITE, 2013, p.20).

Apesar do panorama acima exposto, o ensino de línguas vem sendo mais valorizado, em geral. A inclusão do inglês no Programa Nacional do Livro Didático/PNLD em 2010 é uma das conquistas da área já que “por longas décadas, nossos alunos de contextos públicos não recebiam gratuitamente livros didáticos de inglês” (DUBOC, 2015, p. 210). Ademais, Duboc (2015) entende que o interesse pelas línguas estrangeiras está atrelado também à globalização e consequente aproximação entre povos e também nas novas tecnologias. Assomado a isso está “o debate atual

sobre a importância de se considerar a diversidade no currículo escolar em seus mais variados aspectos: sociais, étnico-raciais, etários, de gênero e orientação sexual e ainda de condições físicas” (Ibid., p. 210)⁹². Concordo com Duboc sobre essa valorização, mas entendo que para que ela aconteça efetivamente é preciso ensinar nossos alunos em formação como colocar essa diversidade curricular em prática. Ela sugere o aproveitamento das brechas para se letrar criticamente na sala de aula de língua inglesa, ao passo que eu sugiro o trabalho com letramentos críticos na formação inicial de professores a fim de oferecê-los uma formação crítico-reflexiva.

2.2 Escola regular e Língua inglesa

Os documentos oficiais se comportaram de maneiras diversas em relação ao ensino do inglês na escola regular. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (BRASIL, 1996) de 20 de dezembro de 1996, elevou o patamar das línguas estrangeiras na escola regular, todavia, os cursos de idiomas já ocupavam um lugar de destaque no ensino da língua inglesa nessa época (COSTA LEITE, 2013). Os PCN (BRASIL, 1998) complementam a LDB supracitada, tornando as línguas estrangeiras modernas obrigatórias no currículo escolar. No entanto, enfatizam a leitura com base na falta de recursos da escola pública.

O Conteúdo Básico Comum (CBC), de 2006, reafirma a aprendizagem da língua estrangeira como um direito e reconhece que, apesar disso, a escola pública “ainda não oferece as condições necessárias para o desenvolvimento adequado de habilidades comunicativas na língua estrangeira” (MINAS GERAIS, 2006, *online*). Mesmo assim, ele entende que o ensino efetivo da língua deve ultrapassar a leitura, propondo o ensino léxico-sistêmico cujo contexto enseja práticas sociais de uso da língua inglesa para ler, escrever, falar e compreender (Ibid.).

Vislumbramos as mudanças ocorridas no panorama do ensino de línguas estrangeiras, a saber: mudança de métodos e abordagens, desde a procura do método ideal até o entendimento que cada método tem seu lugar e que o contexto e os objetivos elegerão a melhor forma de ensinar; das tecnologias, do livro didático ao *e-board*, das políticas linguísticas ao longo dos anos. No entanto, a mudança, que afeta a educação

⁹² O debate atual que incentiva a consideração da diversidade no cenário escolar se encontra ameaçado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão final foi aprovada em abril de 2017, teve as menções à identidade de gênero e orientação sexual, por exemplo, retiradas de seu texto. Isso “reflete seu caráter contrário à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil (ANPED, 2017 *apud* JORGE, 2017, *online*). Discutiremos o panorama atual do ensino de língua inglesa no Brasil no capítulo 4.

em geral, que percebemos, agora mais que nunca, é a mudança da sociedade como um todo. Cope e Kalantzis (2008a) apontam para mudanças substanciais em três instâncias: trabalho, vida pessoal e vida pública. Os trabalhadores passam a ser altamente qualificados e precisam ter habilidades múltiplas. A vida pessoal já não se encerra em nossos lares, mas é invadida e confundida pela pública através das novas tecnologias. Finalmente, a vida pública se contrapõe à homogeneidade, abarcando a diversidade e a divergência em nossa sociedade.

E na educação? O que muda? Substancialmente, o modo como nos relacionamos com o conhecimento. Os alunos na atualidade aprendem via meios que outrora eram desconsiderados pela escola (e ainda o são, por vezes). Eles aprendem na ausência de modelos pré-estabelecidos, ou mesmo, sem partir de um grau de complexidade menor para o maior (MONTE-MÓR, 2012), ou seja, diferente de como nosso sistema educacional é concebido. Inclusive, eles aprendem o tempo todo e isso deve ser reconhecido. Mas, e a escola? Como se comporta, ante a tantas mudanças, em relação ao ensino de línguas?

Miccoli (2016) enfatiza que “as escolas brasileiras não são contexto ideal para a aprendizagem de língua estrangeira. A excelência está longe delas e o ‘discurso da ineficiência do ensino de inglês (...) é incessantemente entoado por (...) professores, (...) alunos, (...) diretores, (...) coordenadores” (p.15). Fala esta presente no CBC (MINAS GERAIS, 2006) como visto anteriormente. Várias são as alegações negativas ante ao ensino de línguas na escola, tais como: salas lotadas, professores despreparados, pouco tempo de aula, desvalorização da disciplina, extirpação das novas tecnologias do ambiente escolar, entre outros, inclusive sendo alguns deles mencionados pelos PCN (BRASIL, 1998).

As narrativas sobre experiências negativas com a língua estrangeira na escola “ficam impressas em nossas memórias e contribuem para construir uma imagem muito ruim da escola pública” segundo Paiva (2011). No entanto, há também relatos de experiências positivas em sala de aula de língua estrangeira na escola (XAVIER, 1999; AMARAL, 2000; ARRUDA, 2014). Além disso, muitos professores se dedicam em busca de aulas inspiradoras e eficientes nesse âmbito, com o apoio da comunidade e da instituição em que lecionam. Pude perceber isso em meus estágios durante o curso de Letras/inglês desenvolvidos concomitantemente com minha pesquisa de doutorado (2015 e 2016). Muitos professores queriam discutir as aulas comigo, refletir sobre meios de se aprimorar e desenvolver melhores técnicas e métodos em sala de aula. Eles

demonstravam não saber como atingir sua audiência, como dar aulas mais significativas, mas o desejavam. Vislumbramos tal desejo, expresso pelos professores co-formadores, relatado por alguns alunos participantes.

Nos relatos dos alunos participantes dessa pesquisa avistamos as duas frentes: a concepção da escola como local de aprendizagem da língua estrangeira, bem como, em maior escala, a desesperança em relação a uma aprendizagem efetiva do inglês na escola, isso no questionário inicial, notadamente. Consoante Miccoli (2016), temos duas possibilidades em relação ao inglês na escola: “a vontade de fazer a diferença, apesar dos pesares, ou a atitude de resignação frente ao que está posto e não pode mudar” (p. 16). Nos diários reflexivos, as experiências positivas ou relatos de que se pode fazer a diferença em sala são mais proeminentes, como veremos na análise neste capítulo.

Acreditamos, todavia, que a vontade de fazer a diferença deve ser marcada por um amparo teórico-didático para a escolha de caminhos que propiciem atitudes positivas e eficientes em relação ao ensino de inglês na escola e que contemplem as mudanças sociais apontadas por Cope e Kalantzis (2008a), que parecem ainda não ser totalmente levadas em consideração segundo relatos dessa pesquisa e autores mencionados, Miccoli (2016), por exemplo. Entendemos assim, que o estágio supervisionado, por aproximar escola e universidade oferece um ambiente fecundo para a exploração de novos meios de “fazer a diferença” no ensino da língua inglesa na escola regular. Além disso, para um ensino efetivo é necessário que sejam consideradas as mudanças que enfrentamos em nossa sociedade e na educação, como supracitado. A perspectiva dos letramentos críticos parece nos enveredar por estes caminhos, mas isso fica para o próximo capítulo. Ademais, entender como os alunos participantes concebem o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa pode nos oferecer meios para a prática crítico-reflexiva, bem como possibilidades de se letrar criticamente os alunos em formação, contribuindo para os letramentos do mesmo, já que houve uma discussão das concepções, do questionário proposto em sala de aula, por exemplo.

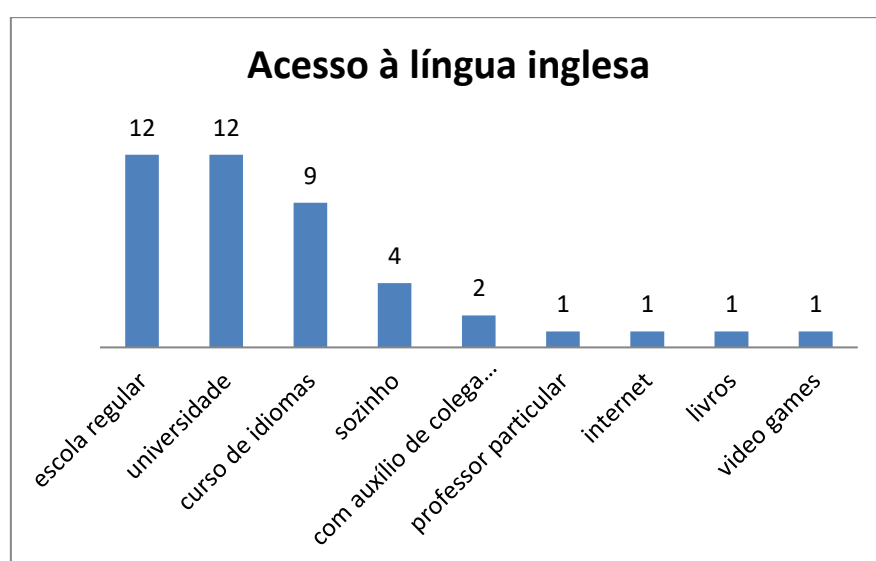
2.3 Concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa na escola regular

No questionário inicial, nos propusemos a investigar as concepções dos alunos participantes em relação ao processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa. Utilizaremos algumas questões desse instrumento de pesquisa para nortear a análise, mantendo constante diálogo com os outros instrumentos de geração de dados, na

medida em que a tese foi dividida em três grandes temas, a saber: concepções sobre a escola regular e a língua inglesa; letramentos; formação de professores e estágio supervisionado.

Em relação ao acesso à língua inglesa, especificamente partindo da experiência do aluno participante, bem como ao âmbito em que a aprendizagem efetiva ocorreu temos: doze, dos quatorze alunos, mencionam a escola regular como forma de acesso à língua inglesa. As figuras abaixo nos mostram os dados obtidos.

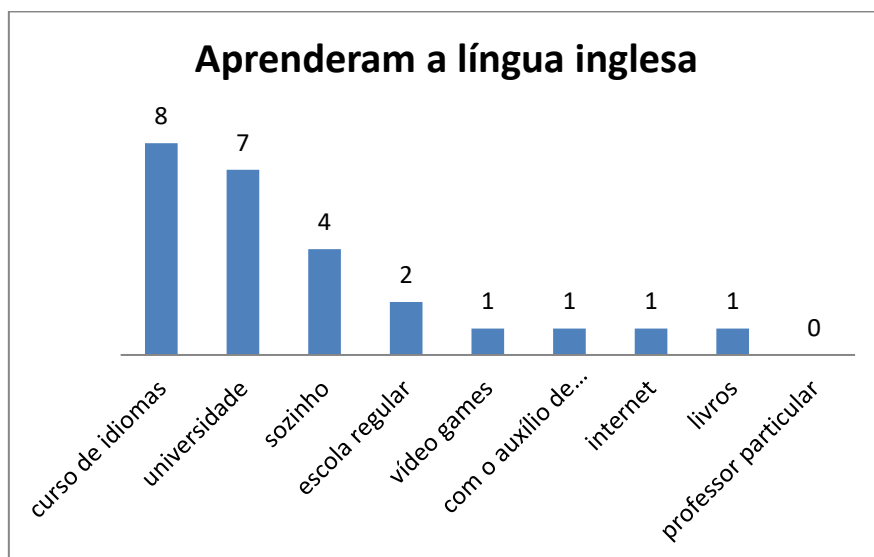
Figura 1: *Onde você teve acesso à aprendizagem de língua inglesa?*



Fonte: Elaboração própria

Todavia, ao serem questionados “Onde você considera que foi realmente possível aprender a língua inglesa?”, temos a figura abaixo em que somente dois dos doze que tiveram acesso à língua inglesa na escola regular afirmam tê-la aprendido nesse contexto, ao passo que oito dos nove que tiveram acesso à língua pelos cursos de idiomas afirmam tê-la aprendido.

Figura 2: “Onde você considera que foi realmente possível aprender a língua inglesa?”



Fonte: Elaboração própria

Nas respostas às duas primeiras perguntas, observamos que o curso de idiomas é enaltecido ante a escola regular com base na experiência vivida pelos alunos participantes. Podemos citar o excerto⁹³ de Carla (E1), como exemplo. Ela descreve as aulas que assistiu em seu estágio e relembra as suas próprias enquanto aluna da escola pública.

Carla E1: Então, as aulas que eu assisti, eu achei que foi assim, eu me senti de volta ao ensino médio. "Abre o livro em tal página, e vai pegar o texto". Eu assisti, eu assisti quatro turmas diferentes. Nas quatro turmas, ela dava a mesma atividade quase toda aula. Abre o livro, tem o texto, aí você vai ler, vai resumir em forma de tópico, circular as palavras cognatas, sublinhar as que você já conhece. Então, acontece assim, menos da metade da turma fazia alguma coisa, o resto nem abria o livro, deitava na carteira e dormia (Excerto da entrevista com as alunas que ministraram aulas de 30/11/15)

Ela acredita que a mesma dinâmica é mantida desde quando ela estudou no ensino médio. A repetição da matéria em todas as quatro turmas, independente do contexto e dos objetivos de cada turma é evidenciada e, a meu ver, contribui para uma aprendizagem não significativa. As atividades elencadas, resumo do texto, circular cognatos, sublinhar palavras familiares, poderiam ser eficientes caso fossem dadas

⁹³ Todos os excertos utilizados na tese se encontram no Apêndice 19.

pontualmente, com vistas à aprendizagem instrumental da leitura, por exemplo, mas nunca de modo singular e homogêneo como parece ser o caso.

Samira e Vítor também ecoam seu não aprendizado de inglês na escola regular e repetem a clássica frase de que “só aprendeu o verbo *to be*”.

Samira E1: Comecei a estudar em cursinho de idiomas porque só aprendi sobre o verbo To Be na escola, mas hoje em dia os alunos têm acesso a novos conteúdos. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Vítor E1: Pude notar também que, um dos motivos para dizerem não, é o de dizerem que a matéria precisa ser mais avançada, resposta essa que faz sentido, uma vez que nós sabemos que o inglês nas escolas, sai ano entra ano, muitas das vezes gira em torno do verbo 'to be'. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Mesmo tendo uma experiência negativa na escola regular, Samira (E1), como aluna e Vitor (E1) como estagiário, entendem que essa situação mudou ou pode mudar e que os alunos têm acesso a novos conteúdos. Vitor concebe a aprendizagem como algo além dos muros da escola e entende que não só o conhecimento formal deva ser reconhecido, como observamos no excerto abaixo. Ele entende que os alunos já adquirem conhecimento fora da escola, mas que, no caso da experiência de estágio que teve, as práticas não enfatizavam a autonomia do aluno e não reconhecem meios não institucionalizados de aprendizagem. Por meio de suas pesquisas etnográficas, Street (1984), bem como, Barton e Hamilton (1998), reconhecem a importância de se conhecer os letramentos vernaculares ou locais, enraizados no cotidiano e que servem aos propósitos diários, além dos letramentos escolares ou dominantes, relativos ao ensino formal, assim como Vítor (E2) aponta abaixo.

Vítor E2: Os alunos se mostraram cientes de que, eles precisam também fazer sua parte e, de forma autônoma, buscarem mais conhecimentos além daqueles que recebem na sala de aula. Eles citaram que já aprenderam muitas coisas ouvindo músicas, jogando jogos, vendo vídeos e até mesmo treinando os exercícios dados em sala de aula. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Vitor não só enfatiza os letramentos vernaculares, mas também a autonomia do estudante, que deve extrapolar a aprendizagem para além da sala de aula. Veremos, ainda nesse tópico, que a autonomia decorre de um “aprender a aprender” (COLL, 1994, p. 136) e não só da busca feita exclusivamente pelo estudante. Samira, por seu turno, entende que é possível mudar o ensino da escola através de “novos conteúdos” (E1),

depois de concluir o estágio e a disciplina de estágio, o que me faz pensar que a experiência parece ter sido positiva e que ela vislumbrou outras possibilidades de ensino via contato com a escola e/ou com os materiais da disciplina. Essa afirmação advém da análise do excerto abaixo do diário da aluna participante e da análise da aula por ela ministrada, descrita no próximo capítulo.

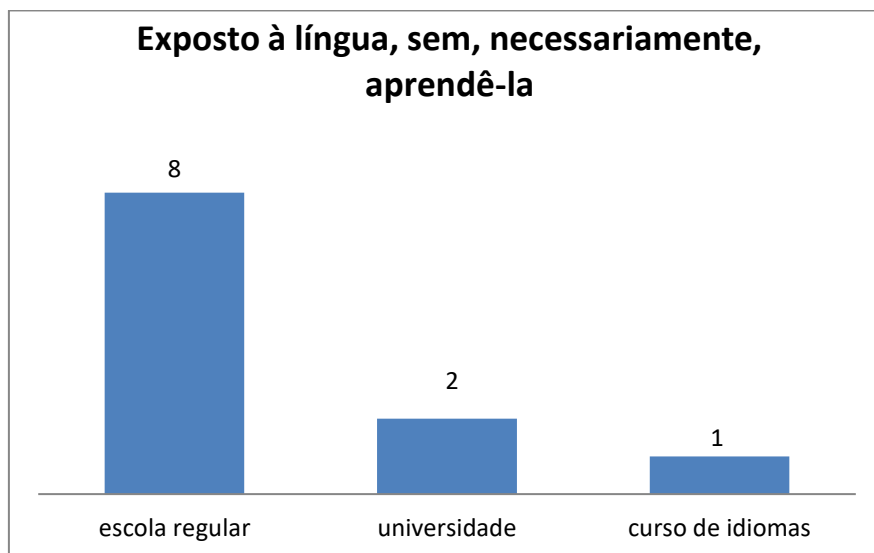
Samira E2: Espero poder realizar cada passo apre(e)ndido em sala de aula seja na escola pública ou particular. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Samira (E2) afirma ter aprendido em sala de aula. Não fica claro aqui se da universidade ou da escola em que estagiou, mas por ela não ter especificado acredito que podemos entender que ambos os contextos a proporcionaram uma experiência de aprendizagem profícua. Apesar da imagem da aprendizagem de línguas estrangeiras em escolas regulares ainda ser, por vezes, negativa, vislumbramos mudanças nessa concepção. Tais mudanças no caso de Samira, viriam através de “novos conteúdos”. Ademais, no excerto 2, ela expressa o desejo de trabalhar na escola regular, o que, infelizmente não é compartilhado por muitos egressos dos cursos de licenciatura.

Tanto Vítor (E2) quanto Samira (E1) apesar de relatarem experiências negativas com o ensino de inglês na escola procuram caminhos para que a situação se modifique, como observado em seus excertos presentes no diário reflexivo. Entendemos, pois, que as concepções sobre o ensino podem mudar se os alunos em formação vislumbrarem saídas para a situação atual. Pelos planos de aula propostos por Samira e Vítor, que serão contemplados no capítulo 3, observamos também ideias para aulas significativas e empolgantes na sala de aula da escola.

Voltando ao questionário inicial, a fim de investigarmos as ocorrências de não aprendizagem da língua inglesa, pedimos que os alunos respondessem à seguinte pergunta: “Você diria que em algum desses ambientes ou modos de aprendizagem acima você foi apenas exposto à língua sem necessariamente aprendê-la? Quais e por quê?” A figura 3 evidencia ainda o grande número de alunos participantes que acreditam somente terem sido expostos à língua inglesa na escola regular sem necessariamente aprendê-la, configurando oito dos quatorze participantes da pesquisa.

Figura 3: “Você diria que em algum desses ambientes ou modos de aprendizagem acima você foi apenas exposto à língua sem necessariamente aprendê-la? Quais e por quê?”



Fonte: Elaboração própria

Percebemos que ainda é grande o número de alunos que alegam ter aprendido em cursos de idiomas e não nas escolas regulares. O que os alunos entendem por aprender deve ser considerado para que compreendamos melhor a assertiva. Pesquisas relatam que o aluno, diante da língua estrangeira, quer aprender a falá-la. Uma delas é a de Ferreira (2010) sobre as representações discursivas da oralidade em inglês. Seus dados refletem “um enaltecimento da oralidade, constituído, historicamente, por meio de diferentes formas, quais sejam, o ensino estruturalista proposto a muitos alunos em escola, a mídia e o discurso que circula socialmente sobre o poder de quem fala a língua inglesa” (p.68). Paiva (2007) compila narrativas que enfatizam a meta de aprender a **falar** a língua. A autora destaca que “nas narrativas coletadas pelo projeto AMFALE, ficam muito evidentes o desejo dos estudantes de línguas estrangeiras pelo desenvolvimento das habilidades orais e a frustração ao relatar as experiências em contextos formais de aprendizagem que lhes negam as práticas orais” (Ibid., p.1).

Desse modo, se os documentos oficiais pontuam a leitura como foco da aprendizagem na escola regular, logo entendemos que o aluno nesse contexto, que relaciona a aprendizagem efetiva à aquela que o deveria ensinar a **falar** a língua, não vai

conceber a escola como lugar de aprendizagem, mesmo se souber ler em inglês. O excerto abaixo, mostra o quanto a oralidade é valorizada e o porquê.

*Roger E1: ... eu não concordo **em nada** com o fato de você ser professor e não falar inglês na sala, a aula é de inglês (...) porque ninguém pergunta se você lê ou escreve inglês, pergunta se você fala inglês, pra mim é fundamental que se fale. O resto vem junto, mas falar pra mim é fundamental. (Excerto da entrevista final com os alunos, em 30/11/15)*

Concordo com Roger (E1) que os estudantes têm direito a ter contato com o inglês em sala de aula e aprender a falar a língua. No entanto, a justificativa para isso não deve residir em mostrar que se sabe inglês através da fala. A produção oral é um direito do aluno e também é bastante atrativo saber falar a língua. Isso pode auxiliar o estudante a contatar pessoas de culturas diferentes, de localidades diferentes. Além disso, ajuda na auto-estima do aluno e o faz acreditar que ele conhece a língua, uma vez que na mídia as crenças e concepções, em geral, a fala é a habilidade que parece legitimar sua aprendizagem, por ser mostrada, exposta. Enfim, caminemos um pouco mais na análise...

Os excertos abaixo reportam justificativas para as respostas dos alunos participantes para onde foram expostos à língua sem, necessariamente, aprendê-la:

Lane E1: A escola regular foi apenas um reforço para mim. A professora só pedia que copiássemos e traduzíssemos textos que já estavam em nosso livro didático. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Carla E2: Na escola, aprendi apenas a estrutura da língua, não aprendi a colocá-la em uso. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Samira E3: Na escola regular, porque o método utilizado é a decoreba e o ensino e interesse dos professores é muito fraco. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Leidiane E1: Nos ambientes que tive aulas de inglês, posso afirmar que a escola regular somente houve exposição à língua. Não se praticava todas as quatro habilidades. Já no curso de idiomas foi onde de fato houve aprendizado (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Eles explicitam a relação do ensino de língua inglesa na escola regular com uma concepção tradicional de linguagem e gramática. A linguagem é mostrada como

representação do pensamento, em que o sujeito é visto de modo simplista, como “detentor do poder de suas palavras e ações. Supõe-se que as regras existentes devem ser seguidas para a organização lógica do pensamento e, a partir daí, da linguagem, constituindo-se nas normas gramaticais do falar e escrever “bem” (PACKER, AISSA, 2009, *online*). A aprendizagem através das cópias, tradução, “decoreba”, focada na estrutura e na exposição à língua tem seu lugar na aprendizagem, mas deve ser parte dele, não seu todo, como ainda é visto em algumas salas de aula. Conceber o ensino/aprendizagem **somente** como aprendizagem de regras ou de repetição parece não abrir espaço para a linguagem enquanto meio de comunicação ou interação, ou mesmo, espaço para se letrar os estudantes criticamente. Além disso, a gramática é aprendida de modo que o aluno domine suas regras, sem ênfase no uso dessa estrutura, nos remetendo à abordagem tradicional (*grammar/translation*). Seu predomínio perdurou até a década de cinquenta, segundo a literatura especializada, mas na prática, parece ser ainda corrente nos dias atuais, como discutiremos no capítulo 4. Com o pós-método, entendemos que essa abordagem pode ter seu lugar em determinados momentos da aula e em determinados contextos, só não deve se tornar a única a ser adotada.

Leidiane (E1) enfatiza que as “quatro habilidades” não foram contempladas na escola em que teve acesso à língua inglesa. As OCEM (BRASIL, 2006) tratam desse termo “quatro habilidades” como algo que pressupõe habilidades “isoladas e chamadas de ‘leitura’, ‘escrita’, ‘fala’ e ‘compreensão oral’” (Ibid., p. 106). Uma vez que em um mundo cada vez mais multimodal as habilidades estão entrelaçadas e, praticamente, indissociáveis, já não podemos tratá-las isoladamente.

Retratado dessa maneira pelos alunos participantes, “os conteúdos apresentados acabam escapando aos princípios da aprendizagem significativa, pois não têm a ver com o inglês que os alunos presenciam no mundo” (COELHO, 2006, p. 137). Desse modo, acreditamos que os professores, direta ou indiretamente, baseiam-se no ensino que tiveram durante seus anos escolares para lecionar, já que seus professores foram os exemplos mais concretos que tiveram até chegar à universidade e fazer estágio. Dessa maneira, percebemos a urgência de entendermos as concepções destes alunos participantes com o ensino/aprendizagem de inglês para investigá-las, analisá-las e promover a reflexão sobre elas a fim de que haja a percepção se são profícuas ou não para um ensino significativo por parte dos alunos em formação. Como já ressaltamos, há a nítida percepção de que algumas dessas concepções foram sendo remodeladas, expandidas à medida que a pesquisa ia avançando, o que é perceptível nos planos de

aula, discutidos no capítulo 3, e quando comparamos respostas ao questionário inicial (de 17/08/15) com os excertos do diário reflexivo (de 30/11/2015), como exemplificado abaixo.

Cabe ressaltarmos que, enquanto no questionário inicial, de 17 de agosto de 2015, Samira (E3) afirma que teve contato, sem necessariamente ter aprendido a língua inglesa “na escola regular, porque o método utilizado é a decoreba”, em seu diário reflexivo, de 30 de novembro de 2015, ela aponta que começou “a estudar em cursinho de idiomas porque só aprendeu sobre o verbo To Be na escola, hoje em dia os alunos têm acesso a novos conteúdos”. Ela visualiza um caminho para evitar a “decoreba” e o foco somente no “verbo *to be*”, mesmo tendo sua experiência de aluna baseada na “decoreba”. Acredito que as experiências vividas por ela no estágio, na disciplina e na vida podem tê-la auxiliado a ampliar sua visão, expandir perspectivas em relação ao ensino de inglês na escola regular.

Samira E3: Na escola regular, porque o método utilizado é a decoreba e o ensino e interesse dos professores é muito fraco. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Jordana (E1) enfatiza o uso de métodos únicos de ensino e aposta na diversificação e inovação para alcançar aulas mais significativas. Vitor (E2 e E3), por sua vez, concebe a autonomia, a aprendizagem além da sala de aula e a aproximação com o contexto do aluno como meios de se oferecer um ensino de qualidade na escola. Henrique (E2) aposta em uma postura crítica para melhorar a formação do estudante na escola.

Jordana E1: A escola... ainda possui um método antigo de ensino. Essa é a didática de alguns professores: matéria, cópia e explicação. Não sou contra isso, mas acredito que muito mais pode ser feito na sala de aula. Diversificar o método é preciso, inovar no momento atual é necessário. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Vítor E2: Os alunos se mostraram cientes de que, eles precisam também fazer sua parte e, de forma autônoma, buscarem mais conhecimentos além daqueles que recebem na sala de aula. Eles citaram que já aprenderam muitas coisas ouvindo músicas, jogando jogos, vendo vídeos e até mesmo treinando os exercícios dados em sala de aula. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Vítor E3: A questão de aproximar o ensino de LE para o contexto social da escola (e de grande maioria dos alunos) é uma decisão acertada, uma vez que se torna mais agradável e familiar aprender partindo de algo que não cause estranhamento aos estudantes. (Excerto

dos comentários do resumo do Portal Didático de 28/09/15).

Henrique E2: De fato, uma postura crítica dada pela linguagem não pode ser desconsiderada sem que haja prejuízo para a formação do aluno. (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 28/09/15)

As falas acima se coadunam com a ideia do pós-método, uma vez que enfatizam a diversificação, a inovação e, conseqüentemente, a mudança. Kumaravadivelu (2006a) enfatiza a mudança como cerne do pós-método. Não há como se manter o sistema de ensino como está, sendo que nossa sociedade passa por mudanças diárias e de grandes proporções, como observamos nos estudos de Cope e Kalantzis (2008a). A consciência da necessidade de mudança é seu embrião. Uma vez que temos consciência de algo, parece haver um incômodo com o estado atual das coisas e um impulso para a mudança.

Entendemos que os alunos participantes, no decorrer da pesquisa, começaram a vislumbrar um ensino que extrapola o linguístico ou o trivial considerando a diversificação dos métodos, materiais e abordagens, a língua como prática social, a autonomia dos estudantes e os letramentos vernaculares ou locais, bem como uma postura crítica que contribua com a formação cidadã do estudante.

Retomando a pergunta do questionário inicial “Você diria que em algum desses ambientes ou modos de aprendizagem acima você foi apenas exposto à língua sem necessariamente aprendê-la? Quais e por quê?” temos os excertos abaixo:

Giane E1: No ambiente da escola regular e na universidade. Na escola o ensino não ia para frente e na universidade não há matérias que ensinem inglês, mas que trabalhe um conhecimento obtido (pelo menos dentre as matérias que fiz) (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Henrique E3: Na escola você é exposto, mas não há tempo hábil para realmente aprendê-la... (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Helton E1: Na escola regular, por falta de motivação, julgando não ser necessário aprender uma língua estrangeira. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Samira E3: Na escola regular, porque o método utilizado é a decoreba e o ensino e interesse dos professores é muito fraco. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Os excertos acima justificam a não aprendizagem da língua inglesa na escola por três motivos: “o ensino não vai pra frente”; falta de tempo e falta de motivação e interesse. A fala de Giane (E1) me remeteu, novamente, ao discurso recorrente quando

se trata da aprendizagem de gramática na escola regular, o de que se aprende somente o verbo *‘to be’* e o ensino não evolui, já evocado por Samira (E3) anteriormente. Quando estudei inglês na escola pública, tal fala estava presente e durante minha vida como professora, inúmeros estudantes reportaram esse sentimento. Na medida em que esse discurso se prolifera, ele contribui para o apagamento de experiências positivas em sala de aula, bem como para a aderência de mais estudantes a tal discurso negativo. Além disso, pode contribuir para o embasamento da visão dos alunos em formação na busca de saídas para situações que não favorecem a melhoria do ensino da língua inglesa na escola regular.

Não queremos negar os problemas enfrentados no âmbito escolar, elencados pelos próprios PCN (BRASIL, 1998), como “carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.”, em que o ensino parece ainda não ter logrado êxito em busca de uma aprendizagem efetiva (COELHO, 2006). Diga-se de passagem que os PCN são datados do fim dos anos 90 e muita coisa mudou no panorama do ensino de inglês na escola regular. Um exemplo seria o do material didático em que, em 2010, a língua inglesa começou a ser contemplada pelo PNLD, como já mencionado, em que livros de qualidade foram disponibilizados para, a maioria, das escolas públicas e ainda, algumas escolas públicas, receberam computadores, projetores com parte do ProInfo⁹⁴. Além disso, as línguas estrangeiras ganham prestígio devido à globalização e as fronteiras cada vez mais tênues entre países e nações (DUBOC, 2015). No entanto, muitos professores ainda relatam que há salas lotadas, a carga horária não se modificou muito desde então, por exemplo. E a situação no panorama educacional brasileiro atual inspira cautela, com a BNCC, o Novo Ensino Médio, por exemplo, e torna ainda mais vital um ensino crítico.

Todavia, se por tais fatores, acreditarmos que não se ensina a língua inglesa na escola pública, isso contribuirá para a exclusão de muitos sujeitos, principalmente dos menos favorecidos, da possibilidade de aprender uma língua estrangeira (BARCELOS, 2011; LEFFA, 2011; MATTOS, 2011). Desse modo, relembremos a proposta de Miccoli (2016) em que podemos resistir e “fazer a diferença” ou ficar resignado. Acreditamos nessa pesquisa que a resignação não se trata de uma opção por excluir

⁹⁴ “O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico das tecnologias de informática e comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio”. (BRASIL, 1997, *online*). Versaremos mais sobre o programa no capítulo 4.

muitos estudantes do processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira e que podemos oferecer, aos alunos em formação, meios para que o ensino de inglês na escola seja de qualidade.

A questão da carga horária, por exemplo. Para Henrique (E3), não há tempo suficiente para ensinar e aprender a língua inglesa na escola regular. No entanto, “verifica-se que, em muitos casos, há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas” (BRASIL, 2006, p. 90). Mesmo com a carga horária reduzida de duas aulas de 50 minutos por semana, entendemos que se traçarmos objetivos claros e alcançáveis, podemos realizar um trabalho significativo neste contexto. Não temos o poder de modificar o sistema escolar em termos burocráticos, mas podemos maximizar o tempo de exposição e uso do idioma pelo aluno, pelas novas tecnologias, pela educação crítica, fomentando a autonomia e re conhecendo os letramentos locais dos estudantes, sendo possível ir além do verbo *to be*.

Helton (E1) e Samira (E3) evocam a falta de motivação e interesse como tangenciadores da aprendizagem da língua inglesa na escola. Helton ainda acredita que não se julga necessário aprender uma língua estrangeira nesse contexto e Samira menciona a falta de preparação do professor. Pelo fato de não mencionar quem está desmotivado, Helton parece aludir tanto ao professor quanto ao estudante. Samira, por sua vez, enfatiza a falta de interesse do professor.

Dörnyei (2000) aponta a motivação⁹⁵ como vital para o sucesso do ensino/aprendizagem, fato com o qual concordamos. Contudo, Helton enfatiza que a desmotivação advém do fato da não importância da língua inglesa no contexto da escola regular. Samira correlaciona a falta de interesse especificamente ao professor e à sua má formação. Isso desemboca em duas vertentes principais: o círculo vicioso da desmotivação de mão dupla assomado à falta de *status* da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola. Em outros termos, o professor se limita a técnicas, métodos obsoletos para ensinar línguas, ou mesmo, a tópicos ‘fáceis’ porque o estudante não está motivado, ao passo que este se limita a fazer o mínimo nas aulas já que acredita que o professor está desmotivado. Desse modo, ninguém ensina, ninguém aprende verdadeiramente, sendo tal concepção cerne de falta de aprendizagem.

⁹⁵ “A motivação, como se vê, parece não ser a soma de uma série de fatores internos e externos, mas, como sugere DÖRNYEI (1998), a soma de vários fatores internos, que dependem de características individuais, influenciados pelo meio e que levam o estudante a querer aprender” (MICHELON, 2012, *online*).

No decorrer da pesquisa percebemos também que os alunos participantes parecem começar a correlacionar o estar motivado, tanto por parte do estudante quanto do professor, a um ensino significativo que considere o estudante, seu contexto, seus interesses, objetivos e saberes, bem como que extrapola o ensino de regras, ou da língua por si só, sem uma abordagem mais ampla do mesmo.

Finalmente, Leidiane (E1), Joel (E2), Ricardo (E1) enfatizam a não aprendizagem na escola regular, indicando que é melhor aprender “fora da escola”, ou ainda, no “curso de idiomas”, como abaixo observamos:

Leidiane E1: Nos ambientes que tive aulas de inglês, posso afirmar que a escola regular somente houve exposição à língua. Não se praticava todas as habilidades. Já no curso de idiomas foi onde de fato houve aprendizado (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Joel E2: A melhor opção é aprender fora da escola. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Ricardo E1: Em menor grau, nos ambientes de escola regular. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Leidiane (E1) reporta que “nos ambientes que tive aulas de inglês, posso afirmar que a escola regular somente houve exposição à língua” e “no curso de idiomas foi onde de fato houve aprendizado”. Ela utiliza os vocábulos ‘afirmar’, ‘somente’ e ‘de fato’ para marcar sua posição diante do ensino eficaz da língua inglesa. Barcelos (2011) evidencia que o curso de idiomas ainda é visto e legitimado como o “Eldorado da aprendizagem” (p. 153) e acrescenta que “o curso de idiomas é aceito como o local em que se aprende, como lugar possível de aprendizagem (...) o curso de idiomas parece ser a solução para a falta de aprendizagem na escola pública e no curso de letras” (Ibid.).

Em minha pesquisa de mestrado (COSTA LEITE, 2013), dentre as diversas propagandas de cursos de idiomas analisadas, juntamente com os dois artigos da revista Veja, pudemos perceber a preponderância de aspectos positivos envolvendo a aprendizagem nos cursos de idiomas, enquanto a escola regular, nem ao menos, foi mencionada como via de acesso à língua inglesa nos textos da seção ‘Educação’ da revista. Mesmo diante desse excerto de Leidiane no questionário inicial, percebemos, como apontado no capítulo 3, o quanto ela se surpreendeu com o resultado da aula que lecionou durante o estágio e observou a possibilidade de se dar aulas de qualidade e significativas aos estudantes nesse âmbito.

Entretanto um dentre os quatorze alunos participantes, mencionou que não aprendeu em cursos de idiomas porque “em uma boa parte das vezes, o método baseava-se em um ensino de gramática”, como mencionado no excerto abaixo.

Jordana E2: Sim. Em curso de idiomas. Em uma boa parte das vezes, o método baseava-se em um ensino de gramática (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15).

Para Jordana (E2), o foco excessivo em gramática, inúmeras vezes associado somente à instância da escola regular, a acometeu no curso de idiomas, demonstrando que há experiências positivas e negativas em todos os contextos de aprendizagem, o que foi discutido com os alunos participantes em sala de aula, diante das afirmações trazidas pelo questionário proposto. Estar matriculado em um curso de idiomas não implica, fatalmente, em uma aprendizagem significativa, ou mesmo, em sucesso na aprendizagem da língua.

Em relação à pergunta “Para o estudante brasileiro, onde a língua pode ser aprendida? Por quê?” Os cursos de idiomas foram mencionados por nove participantes. A escola regular ocupa a segunda posição com sete ocorrências e em terceiro lugar, está a aprendizagem ‘em qualquer contexto’, como nos mostra a figura abaixo.

Figura 4: Para o estudante brasileiro, onde a língua pode ser aprendida? Por quê?



Fonte: Elaboração própria

A nosso ver, podemos interpretar tais dados de duas formas: apesar de reportarem uma visão negativa quanto à sua experiência com a aprendizagem da língua

inglesa na escola, os alunos participantes acreditam que ela pode ser viabilizada nesse contexto e em qualquer outro, estando abertos a isso enquanto professores. Por outro lado, essa pode ser uma resposta ‘politicamente correta’ já que eles estão se formando em Letras e muito se fala sobre a importância e a necessidade de melhorar a qualidade do inglês na escola, ou mesmo, mantê-la. Não obstante, entendemos tais respostas como ‘brechas’ (DUBOC, 2012) para apresentarmos a perspectiva educacional dos letramentos críticos, no caso deste trabalho, como uma das possibilidades de um ensino mais significativo.

Pablo, durante seu estágio, por meio de atitudes e falas do professor que acompanhou, entendeu que este não acreditava que era possível aprender inglês na escola, principalmente, devido à atitude de desinteresse dos alunos, como evidenciado no excerto abaixo. E Pablo (E1) enfatizou isso em seu diário reflexivo, o que me parece que há um correlacionamento entre essa concepção e o baixo rendimento dos estudantes em sala de aula.

Pablo E1: Percebi que existia uma crença de Roberto de que não é possível ensinar inglês na escola pública, pois os alunos não querem nada com o ensino (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Leidiane (E2) acredita que o interesse dos estudantes não é o mesmo pelas aulas de inglês na escola regular e no curso de idiomas, como já mencionado anteriormente. Enfatiza que tais cursos estão cheios e talvez não estivessem se houvesse maior interesse em ensinar/aprender inglês na escola regular.

Leidiane E2: Acho que até pelo interesse.. também se fosse... As escolas, esses cursinhos estariam todos fechados, não, eles estão cheios, mas o interesse que as pessoas têm ((inint.)) que aqui na escola não se trabalha como se trabalha lá. (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

Ademais, Leidiane aponta que “aqui na escola não se trabalho como se trabalha lá”. Isso me remeteu ao seguinte trecho da Canção do exílio de Gonçalves Dias, de 1847: “Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá; As aves, que aqui gorjeiam, Não gorjeiam como lá”⁹⁶ por duas razões, a saber: a exaltação dos atributos naturais do Brasil, do nacionalismo em decorrência da libertação de Portugal, compara-se a uma exaltação dos cursos de idioma em relação às escolas regulares; ao passo que o poema

⁹⁶ Disponível em: <http://www.horizonte.unam.mx/brasil/gdias.html>. Acesso em: 17 abr. 2017.

funda-se na exaltação exacerbada da pátria, não há adjetivos qualificativos para a mesma, advérbios “lá, cá, aqui” é que são usados para marcar a diferença entre Brasil e Portugal, demonstrando a aversão pelo dominador e marcando, geograficamente, a soberania do Brasil, na fala de Leidiane, por sua vez, usa-se o “aqui” e “lá” para marcar a distância entre a qualidade do trabalho na escola e no curso de idioma ante ao ensino da língua inglesa, não havendo adjetivos qualificativos, assim como no poema. Ela parece insinuar que não precisa explicar que “aqui” não se trabalha como “lá” já que parece estar implícito o trabalho melhor realizado no âmbito dos cursos.

Lane, (E2), salienta a existência da concepção “de que somente em cursos particulares pode-se aprender inglês” destacando que muitos estudantes não poderão estudar a língua no âmbito privado por indisponibilidade financeira. Tal fala denota uma consciência crítica acerca da situação real da maioria dos estudantes brasileiros, ao que Mattos (2011) aquiesce “a necessidade de prestigiar o ensino de língua estrangeira na grade curricular da escola pública é ainda mais premente, já que o aluno da escola pública normalmente não dispõe de outros meios de acesso a esse conhecimento” (p. 45), como já mencionado neste tópico.

Lane E2: Para muitos há a crença de que somente em cursos particulares pode-se aprender inglês. Contudo, devemos levar em consideração que vivemos em um país em que muitos não podem pagar por esses cursos. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15).

Leidiane E3: Em qualquer ambiente ou lugar desde que ele esteja empenhado em aprender e trazendo a língua para o contexto social em que se encontra, haverá facilidade de aprendizado e absorção da língua. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15).

Tanto no excerto de Lane (E2) quanto no excerto de Leidiane (E3), supracitados, percebemos o lampejo da consciência crítica. Lane, por entender a importância do estudante ter acesso a aulas de inglês de qualidade na escola regular e Leidiane por vislumbrar a importância de não se ignorar o contexto social em que a língua se encontra, entendendo que ‘haverá facilidade de aprendizado’, ou seja, um aprendizado mais significativo levando-o em conta.

Leidiane, contudo, ainda parece desassociar língua e contexto, como acontece com língua e cultura. A fala de Leidiane ainda se apóia em uma visão bastante estruturalista, pois divide os itens de uma língua de maneira bem determinada, fragmentada como já apontamos anteriormente na fala da mesma aluna, abaixo

reproduzida, em que ela menciona as ‘quatro habilidades’. Se a função da língua é a comunicação, ela deve ser vista como um conjunto de fatores que juntos a integram (NOVASKI; WERNER, 2011). Essa visão estruturalista é herança de todo um sistema escolar ainda baseado no estruturalismo que influencia grandemente nossas concepções sobre o ensino/aprendizagem de línguas.

Leidiane E1: Nos ambientes que tive aulas de inglês, posso afirmar que a escola regular somente houve exposição à língua. Não se praticava todas as quatro habilidades. Já no curso de idiomas foi onde de fato houve aprendizado (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Em relação à concepção sobre aprendizagem, Leidiane (E1) ressalta o empirismo, no excerto dois, quando escolhe o termo ‘absorção da língua’. O empirismo entende que o conhecimento advém da experiência, do contato com o contexto externo. O professor seria o detentor de todo o saber e o aluno, a tabula rasa que absorve o conhecimento. Essa concepção tem Aristóteles como precursor e é contrária ao Inatismo, de Platão, em que o conhecimento já existe dentro do indivíduo, só é preciso acessá-lo. A concepção empírica continua presente em nosso sistema educacional, em que o estudante ainda tem o papel de receptor passivo de informações. As expressões transmissão de informações; passar conhecimento; absorver conteúdos ensinam tal ideia. A língua, nessa percepção, é concebida, por sua vez “como um comportamento social, que pode ser adquirido pelo estímulo e pela formação de hábitos. Quanto maior for o estímulo, mais fácil e rapidamente um indivíduo aprende a língua” (SCHULZ *et al*, 2012, *online*). Desse modo, cópia, memorização, repetição permitem a ‘absorção da língua’.

Leidiane E3: Em qualquer ambiente ou lugar desde que ele esteja empenhado em aprender e trazendo a língua para o contexto social em que se encontra, haverá facilidade de aprendizado e absorção da língua. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15).

Se compararmos os excertos de Leidiane (E1 e E3) com as aulas planejadas e ministradas por ela, em co-autoria com Carla, fica evidente a expansão de perspectivas em relação ao modo de ensinar/aprender a língua inglesa, visto que ela considera em suas aulas a participação ativa dos estudantes, os escuta, pede sugestões a eles, prioriza o ensino além do linguístico e que vá ao encontro do interesse dos estudantes.

Joel E3: A língua inglesa pode ser aprendida em cursos e em escolas até mesmo sozinho, mas com alunos que auxiliam melhor o aprendizado e também a força de vontade. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Janete E2: Em casa com livros, internet e familiares. Na escola, nos cursos de idiomas, na universidade. Em qualquer lugar é possível aprender desde que se esteja disposto e tenha material (que hoje em dia qualquer um pode conseguir). (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Jordana E3: Em qualquer lugar, como escolas e curso de línguas. Depende do esforço e dedicação do estudante e também de uma boa oportunidade. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Helton E2: Normalmente, em escolas de idiomas. Porém acredito que possa ser aprendida em escolas regulares, desde que haja o real desejo por parte do aluno. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Henrique E4: Onde estiver ao alcance de cada um, segundo suas possibilidades e objetivos individuais. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Os excertos acima, de Leidiane (E3), Joel (E3), Janete (E2), Jordana (E3), Helton (E2) e Henrique (E4) apontam para o empenho, disposição, vontade, esforço, dedicação, possibilidades e objetivos do estudante como fatores preponderantes para sua aprendizagem em qualquer lugar ou na escola regular, especificamente. Tais palavras se relacionam à motivação intrínseca, que envolve recompensas internas, como “sentimentos de competência e autodeterminação”⁹⁷ (DECI, 1975 *apud* BROWN, 2007, p. 88). Gardner (2001) acrescenta que

primeiramente, o indivíduo motivado esforça-se para aprender a língua (...) procurando oportunidades para aprender mais, fazendo atividades extras etc. Em segundo lugar, o indivíduo motivado quer atingir um objetivo (...). Em terceiro lugar, o indivíduo motivado irá apreciar a tarefa de aprender uma língua ⁹⁸(GARDNER, 2001, p. 10).

Não obstante, percebemos, nos excertos supracitados, a ênfase nas habilidades, aptidões e no desempenho individual, como se dependesse, somente, ou mesmo, mais do estudante, o aprender ou não a língua inglesa. Isso nos remete à falácia da

⁹⁷ Tradução minha do inglês: “feelings of competence and self-determination” (DECI, 1975 *apud* BROWN, 2007, p. 88).

⁹⁸ Tradução minha do inglês: First, the motivated individual expends effort to learn the language. (...) by seeking out opportunities to learn more, by doing extra work, etc. Second, the motivated individual wants to achieve a goal. (...) Third, the motivated individual will enjoy the task of learning the language (GARDNER, 2001, p. 10).

meritocracia. Meritocracia, como nos elucida o dicionário Michaelis, seria “o modo de seleção cujos preceitos se baseiam nos méritos pessoais daqueles que participam; método que consiste na atribuição de recompensa aos que possuem méritos” (MICHAELIS, 2015, *online*).

A meritocracia é um sistema falho, visto que tais habilidades, desempenho e, mesmo as motivações, que desembocariam, invariavelmente, no sucesso, se atrelam a outras variáveis que não o mérito por si só. Aprender a língua inglesa enseja inúmeros fatores, além da vontade do aluno, não podendo ser este culpabilizado pelo seu insucesso com a língua.

A partir do relato de suas experiências de estágio, no capítulo 4, percebemos que os alunos participantes, em geral, parecem depreender que o estudante não é o único responsável por sua aprendizagem e que tanto o professor, como o modo como a aula é concebida e ministrada, além de outras variáveis, interferem no processo de ensino/aprendizagem da língua.

Os excertos de Ricardo (E2), Vítor (E4), Carla (E3) e Giane (E2) abaixo elencados, mencionam, entre outros modos de se aprender a língua inglesa, o curso de idiomas. O curso de idiomas é caracterizado como o ambiente “mais comum” em que se aprende uma língua estrangeira, ou mesmo, como o lugar que se tem “contato ‘direto’ com a língua”, ou em que se tem “excelência de ensino”, assim como a universidade para Ricardo. Os cursos de idiomas ainda são indicados como “os mais eficazes” por Vítor.

Ricardo E2: Em cursos livres de línguas/idiomas e em universidades/faculdades, haja vista excelência de ensino; nas redes públicas e particular dependendo da abordagem das instituições. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Vitor E4: Existem vários meios. A internet talvez seja a principal a oferecer um aprendizado autônomo para o aluno. Ainda assim, os cursos de idiomas acredito que sejam os mais eficazes. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Carla E3: Acredito que, atualmente, o curso de idiomas é o mais comum. Porém, acho que uma mudança de postura nos professores de língua inglesa e nos ambientes educacionais nos quais eles se encontram possibilitaria uma inversão nesse número. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Giane E2: Em qualquer contexto que envolva a língua, pois tanto em músicas, filmes... quanto no curso de idiomas temos contato "direto" com a língua e oportunidades de conhecê-la, trabalhá-la. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Apesar de ser mencionado como meio de se aprender a língua inglesa, o aprendizado na escola regular ainda parece estar condicionado a certas mudanças de postura ou abordagem que viabilizaria seu ensino, a saber: Carla (E3), por exemplo, acredita “que uma mudança de postura nos professores de língua inglesa e nos ambientes educacionais nos quais eles se encontram possibilitaria uma inversão nesse número” ao passo que Ricardo (E2) entende que “nas redes públicas e particular dependendo da abordagem das instituições”. Em outras palavras, o ensino não acontece de forma eficaz na escola regular, para eles, mas há possibilidades de mudança caso se utilizem meios mais eficazes e significativos de se lecionar. Nos capítulos 3 e 4, em que discutimos os planos de aula dos alunos participantes e suas experiências de estágio, respectivamente, percebemos uma grande ênfase no modo, método, abordagem e/ou perspectiva de se ensinar como o grande responsável pelo sucesso ou insucesso das aulas.

Por percebemos uma ênfase na concepção de que se aprende mais e melhor no curso de idiomas, optamos pelo estudo de textos que trouxessem teoria e atividades prática relativas aos letramentos críticos, bem como atividades que focassem a reflexão e ação sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua. A ideia era que os alunos participantes pudessem vislumbrar outros caminhos e maneiras de se ensinar a língua inglesa na escola regular e percebessem a necessidade de se oferecer boas aulas neste contexto.

Samira (E4) e Vítor (E4) fazem menção à internet como meio de se aprender a língua inglesa, como disposto abaixo:

Samira E4: Nas escolas onde estudam, nas escolas de idiomas e até pelo computador hoje em dia. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Vítor E4: Existem vários meios. A internet talvez seja a principal a oferecer um aprendizado autônomo para o aluno. Ainda assim, os cursos de idiomas acredito que sejam os mais eficazes. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

A fala de Samira “até pelo computador hoje em dia” tem no uso de ‘até’ um advérbio de inclusão e denota certa novidade em relação ao computador ser utilizado

para fins educacionais nos dias atuais. Ainda que se diga que todos têm acesso às novas tecnologias como recurso de ensino/aprendizagem, isso se torna uma inverdade em cursos universitários de cidades pequenas, principalmente, como nosso ambiente de pesquisa. Nas escolas dos municípios vizinhos em que mais da metade dos participantes da pesquisa estagiaram, o acesso ao computador, ao retroprojeto, ao xerox ainda é difícil e limitado, apesar do ProInfo, como reportado pelos participantes no diário reflexivo e entrevista final, no capítulo 4. Até mesmo o livro didático não está presente em todas as escolas dessas regiões, sendo que alguns alunos participantes relataram, na entrevista final, que os professores ainda usam apostilas e material impresso como recurso de aprendizagem.

Vitor menciona que “a internet talvez seja a principal a oferecer um aprendizado autônomo para o aluno”. Observo aqui uma confusão entre ser autodidata e autônomo. Autodidata é aquele “que se instrui por si mesmo, sem professores” (MICHAELIS, 2015, *online*) enquanto a autonomia pode ser definida como “capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria; soberania” (Ibid.). Entendo que todo autodidata é autônomo, mas nem todo autônomo é autodidata.

Normalmente, a autonomia é desenvolvida por meio do conceito de “aprender a aprender”. Tomamos o conceito diante de uma perspectiva construcionista em que “a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender” (COLL, 1994, p. 136). Nem todos os alunos serão autônomos só pela existência da internet e de sites que estimulam a aprendizagem da língua inglesa. Muitos poderão buscar tais recursos sem sucesso, outros, ainda, podem não perceber a internet como ferramenta educacional, daí a importância de mostrá-la como tal na formação inicial de professores.

Em relação ao inglês enquanto disciplina, Samira (E5) acredita que sua valorização é trabalho do estudante e do professor, e não somente do último, como ainda é apontado por vezes. Ela destaca também a importância do inglês nas escolas e na vida, como observamos abaixo.

Samira E5: É necessário que no ensino de LE professores e alunos compreendam seus papéis na importância da língua inglesa nas escolas e na vida, pois para que a LE seja reconhecida, cabe aos professores e alunos que cada um perceba o verdadeiro valor que a LE possui, para que a importância do inglês permaneça, a dimensão social do professor aconteça e para que o aprendizado do aluno seja para que ele leve para a vida e não apenas para a hora da prova. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático de

Em outros termos, entendo que ela sugere relacionar a necessidade de se aprender inglês com a sociedade em que vivemos, cada vez mais globalizada, que maximiza o contato com a língua. Que esse inglês deve significar algo para os sujeitos que ensinam e que o aprendem. Além disso, enfatiza que a aprendizagem não deve se restringir à prova. No caso do inglês na escola, a partir do momento em que ele não reprova, o foco já não se direciona para avaliações. Desse modo, acredito que somente através de uma aprendizagem atrativa, ele será desejado pelos alunos. Isso implica encontrar a importância de se aprender o mesmo para cada membro do grupo, seja para cantar músicas, para jogar vídeo-games ou para o Enem.

A tentativa de Samira e dos alunos participantes em fazer aulas baseadas nos letramentos críticos e/ou ministrá-las enfatiza o quanto essa experiência os deixou mais esperançosos, principalmente as alunas participantes que regeram suas aulas, quanto ao sucesso do inglês na escola e quanto se percebeu a importância de se pensar em aulas significativas aos estudantes, bem distantes da “decoreba” ou cópia repetitiva, por exemplo.

O comentário de Jordana (E4) se refere ao texto “Letramento Crítico nas Brechas da sala de aula de línguas estrangeiras” de Duboc (2015).

Jordana E4: Esse texto me lembrou a experiência que estou tendo na escola em que trabalho, o que tenho vivenciado lá. Atualmente, tenho me questionado sobre isso. O meu papel é importante na escola, como o ensino de inglês é visto pela escola e, principalmente, como me posiciono diante disso. O desmerecimento citado pela autora é fato, até porque percebo esse discurso na escola em que trabalho. Como foi dito no texto, possibilidades de fazer a diferença existem e o letramento crítico é uma delas. O ensino de inglês é importante, sim, assim como todas as outras disciplinas, nem superior, nem inferior, tão igual como todas as outras. Enfim, caminemos. (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 08/09/15)

A partir da leitura do texto, ela reflete sobre sua vivência como professora de inglês na escola pública. Ela reconhece a importância de seu papel como professora e que seu posicionamento colabora para a valorização ou o desmerecimento da disciplina na escola. Apesar de reconhecer que o discurso da desvalorização é presente na escola onde trabalha, encontra nos letramentos críticos e na sua concepção, em relação ao fato de que o ensino de inglês não é menos ou mais que nenhuma outra disciplina, caminhos para mudar a situação. Inclusive, sugere no final do excerto que ela e os colegas

continuem a “caminhar”. Entendo o caminhar como um convite à luta, ao fazer a diferença, à mudança.

Nota-se que a leitura do texto além de propiciar a reflexão sobre sua posição na escola e a de sua disciplina, ainda suscitou ideias para que a situação possa ser modificada e a língua valorizada. Em seu diário reflexivo, Jordana (E5) reitera que não se sente diminuída por ser professora de inglês já que seu ensino é tão importante quanto as demais matérias apesar dos discursos negativos que permeiam a disciplina na escola em que trabalha.

Jordana E5: A matéria não reprova, tanto que em muitos conselhos de classe que participei, as notas na disciplina não são valorizadas. Em nenhum momento me senti diminuída por ser substituta ou professora de inglês. O ensino de inglês é tão importante como qualquer disciplina. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Henrique E5: Em suas palavras, 'não adianta nada o esforço para ensinar algo se os alunos sabem que minha aula não faz diferença para eles no fim do ano (letivo). Eu não iria reprovar todos os alunos. Mas talvez eles teriam um pouco mais de respeito, talvez pelo medo de serem reprovados eles se esforçariam um pouco mais. (...) Nesse caso, para essa professora, sua crença de que seu reconhecimento em face dos alunos é afetado pela falta de valor dada a sua matéria por ela não ter um peso similar às demais matérias parece afetar o ensino. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Ao passo que Jordana (E5) evidencia seu orgulho em ser professora de inglês e que mesmo diante da não reprovação é possível considerá-la tão importante quanto as outras disciplinas, Henrique (E5) expõe a visão da professora que observou no estágio em relação ao ensino de inglês na escola. Ela acredita que se houvesse reprovação os alunos a respeitariam mais e se esforçariam mais “talvez pelo medo de serem reprovados”. Além disso, a disciplina seria mais valorizada, visão antagônica à de Jordana. Como já expus anteriormente, se não podemos mudar o sistema escolar como um todo e de modo rápido, a mudança em nossas posturas e concepções nos auxiliarão para a escolha de melhores caminhos para o ensino da língua na escola. Se os professores não valorizarem a disciplina e não encontrarem, junto aos estudantes, justificativas para uma aprendizagem real da língua, não basta que a disciplina passe a reprovar para ser levada a sério. É preciso ser significativa.

Ademais, faz-se primaz que os alunos em formação reflitam e proponham ações para se valorizar a língua inglesa enquanto disciplina escolar a fim de não repetirem somente o que vivenciaram como estudantes ou como estagiários e para que desenvolvam um repertório próprio de se ensinar e que seja embasado por uma práxis

atualizada. Acredito que as discussões, atividades e a experiência do estágio em si, durante nossa pesquisa-ação, pôde contribuir para tanto, como percebemos no excerto abaixo.

Giane E3: Durante tais acontecimentos, me questionava o que levava os alunos a não compreenderem a importância das aulas de inglês e porque, somente com a ameaça envolvendo a diretora, comportaram-se. Recorri então aos textos estudados em sala e relatei muitos dos assuntos abordados aos alunos das classes. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Giane (E3), diante da indisciplina generalizada, descrita por ela em seu diário e diante da inabilidade da professora frente a isso, recorre aos textos estudados na disciplina “A profissão do professor de língua estrangeira e sua dimensão social” conseguindo relacionar teoria e prática. Ela relata no decorrer de seu diário várias correlações entre o que estudou, o que foi visto em sala e como isso poderia ser mudado.

Entendemos que os estudos realizados na disciplina de estágio, bem como a vivência do estágio em si, não podem garantir respostas a soluções a todas as situações que os alunos em formação vivenciarão futuramente em sua profissão, mas por meio de uma formação crítico-reflexiva, é possível que eles reflitam sobre tais situações para se posicionarem frente a elas de maneira mais consciente, por exemplo.

A atitude de Janete (E3), por sua vez, ao relatar um episódio curioso que aconteceu no estágio, demonstra seu posicionamento ante à situação e corrobora para o que antes concluímos: não há como fornecer respostas prontas aos alunos em formação. O fato do estudante desconhecer ou mesmo fingir desconhecimento (poderia ser uma piada) em relação à palavra ‘*England*’ parece ser o estopim para ela.

Janete E3: Um aluno perguntou se ‘England’ é nome de mulher, nessa hora eu fiquei decepcionadíssima não com o aluno, mas com a escola e o sistema educacional. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15, itálico do autor).

Ela relata todo o processo de observação e os problemas em sala, tais como: indisciplina, repetição da matéria em várias turmas diferentes, alunos aparentemente desinteressados... Acredito que a passagem que ela relata é o estopim, pois, a pergunta do estudante não se trata de algo grave, a meu ver. Eu entendo que a professora poderia ter aproveitado a brecha para ensinar algo sobre a Inglaterra e demais países de língua inglesa, por exemplo.

Muito professores ainda são educados para desconsiderar assuntos, trazidos pelos estudantes, que não se relacionam ao conteúdo da aula. Isso me parece contra produtivo se entendermos que os estudantes de hoje têm acesso à informação via computador, celular, *tablet* e quaisquer perguntas que tenham em mente, podem ser respondidas em segundos, por meio de mecanismos de busca. Relaciono isso ao fato do estudante perguntar sobre “England” e querer saber naquele momento, o que aconteceria se pudesse utilizar tecnologias digitais em sala de aula, como acontece na aprendizagem ubíqua. Aprendizagem ubíqua se relaciona a

processos de aprendizagem abertos significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes e que são possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite (SANTAELLA, 2010, p. 19).

Aproveitar-se da disposição de aprender naquele momento e responder o aluno de maneira que se tirasse proveito da pergunta seria uma forma da aluna participante não ficar “decepcionadíssima” com o ocorrido e de se aproveitar “brechas” para o ensino. Aqui entendo que, muitas vezes, a decepção com a escola e com o sistema educacional, novamente, reside em nossas concepções e no modo como encaramos a sala de aula, sejam nas atitudes, discursos ou aderência a técnicas, métodos ou abordagens. Baseado no exposto, entendo que é necessário falarmos sobre as concepções sobre a língua inglesa expressas nos dados gerados.

2.4 Concepções sobre a língua inglesa

Como já explicitado anteriormente, a importância de se conhecer as concepções dos alunos participantes sobre a língua inglesa reside no fato delas influenciarem as atitudes e escolhas em sala de aula. As grandes mudanças que ocorrem, diariamente, no globo, afetam as localidades, inclusive as mudanças nos padrões linguísticos e na maneira de se considerar a língua inglesa que “trazem implicações, também, para os modelos educacionais” (CALVO; EL KADRI, 2009, p. 18). Outrossim, acredito que a investigação, reflexão sobre as concepções possam colaborar para a “expansão de perspectivas” bem como para uma prática crítico-reflexiva em prol de um ensino significativo e condizente com o cenário atual.

No questionário inicial perguntamos “É importante, para você, aprender a língua inglesa? Por quê?” Todos responderam sim. A razão mais expressiva, mencionada nove

vezes, diz respeito à relevância cultural da língua, ao seu *status* de língua franca, bem como a importância de seu conhecimento em um mundo globalizado. A comunicação assume o segundo lugar como justificativa para a aprendizagem da língua inglesa. O conhecimento de mundo e a ampliação de horizontes foram mencionados quatro vezes, assim como o fator profissão e oportunidades melhores. Por último, o benefício para outras pessoas foi mencionado uma vez. A figura 5 resume o panorama descrito.

Figura 5: *É importante, para você, aprender a língua inglesa? Por quê?*



Fonte: Elaboração própria

Repetimos a pergunta, mas agora, em relação ao estudante "É importante, para seu aluno, aprender a língua inglesa? Por quê?". O motivo principal é a comunicação, o 'abrir portas' e o acesso a informações exclusivas com cinco ocorrências. Em segundo lugar, com duas ocorrências cada, temos a prova do Enem e concursos em geral; a melhor preparação para a vida, para a profissão e pelo *status* de língua franca. Finalmente, com uma menção cada, encontram-se aprender e relacionar com a língua; alunos mais críticos e importância acadêmica e social. Para ser mais bem visualizado, reproduzimos abaixo a figura 6, referente à resposta da questão supracitada.

Figura 6: *É importante, para seu aluno, aprender a língua inglesa? Por quê?*



Fonte: Elaboração própria

Em relação à importância para os alunos em formação, a relevância cultural de se aprender a língua inglesa ocupa a primeira posição o que nos relembra o valor educativo desse processo. McKay (2003 *apud* SIQUEIRA, 2008) acrescenta que “uma das principais razões para se aprender inglês na atualidade é fornecer informações ao outro sobre nossa própria comunidade e cultura” (p. 40). Já no tocante à relevância dos estudantes aprenderem a língua, a concepção de que a língua inglesa “abre portas” é a mais repetida, seguida da preparação para Enem e concursos, de ser uma língua franca, bem como da melhor preparação para a vida e profissão. No caso desses estudantes, as vantagens de se aprender a língua parecem estar diretamente proporcionais ao fato de “conseguir um bom emprego, obter sucesso na carreira, estar à frente no mercado, vantagens financeiras que parecem reinar soberanas nas representações da língua inglesa pela mídia” (COSTA LEITE; SILVA, 2016, p. 9), como já mencionamos. Vantagens essas que tomam forma nos diversos âmbitos em que a língua é ensinada por meio do tangenciamento do valor educativo da língua inglesa.

Ao compararmos as razões elencadas sobre a importância de se aprender a língua temos que seu valor educativo é mais aparente na língua aprendida pelos alunos em formação, ao passo que, os estudantes, irão aprendê-la por motivos de empregabilidade, de ‘sair na frente’.

A comunicação é relacionada à importância de se aprender a língua tanto para os alunos em formação quanto para seus (futuros) estudantes. Aqui relembro uma fala de Janks (2012) que a comunicação nunca está sozinha, as necessidades de se usar uma

língua não são só para se comunicar, mas “eles são também social, psicológica, política”⁹⁹ (p.151), já que a língua é uma prática social. Desse modo, a língua nunca será ensinada ou aprendida no vácuo, de modo neutro. Aprender uma língua traz implicações ideológicas.

Lane E3: Atualmente, já é um conhecimento arraigado do senso comum que devemos saber inglês, pois o aprendizado da língua acarretará sucesso e mais chances de arrumar um bom emprego, de ter uma boa remuneração. Podemos atribuir isso a toda uma questão histórica, que remonta o tempo das colonizações, e nos atinge no mundo globalizado, em que os Estados Unidos, apesar de suas crises, ainda continua sendo uma das potências econômicas. Por isso, muitos dizem que quando sabemos inglês somos “cidadãos do mundo”, pois grande parte da população mundial tem algum contato com o inglês. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático, de 10/09/2015).

Lane (E3) correlaciona o saber inglês a vantagens econômicas e atribui essa justificativa ao senso comum e à colonização e poderio econômico dos Estados Unidos. Para Carmagnani (2001), “aprender uma LE passa, então, a fazer parte de um pacote repleto de pontos positivos. Compra-se uma mercadoria e ganha-se outra (...) Não atender a esse tipo de apelo é estar fora do mercado” (p.124). É estar fora do mercado e eu acrescentaria fora do mundo. O que nos remete ao discurso de “ser cidadão do mundo” tão apreciado pela publicidade de curso de idiomas e que Lane ecoa. “Ser um ‘cidadão do mundo’ e, ao mesmo tempo, ser singular, diferente e especial, eis o que, contraditoriamente, prega o mundo dominado pelo capitalismo neoliberal em que vivemos, argumento que nos seduzem porque com eles nos identificamos” (CORACINI, 2007, p. 237). O desejo de pertença ao mundo implica o desejo de ser bem-sucedido que parece ensejar o domínio da língua que o mundo fala: o inglês.

Essa concepção, de que o inglês para os estudantes abre portas ou mesmo é um passaporte para o sucesso, presente no questionário inicial, parece ser ampliada, ao passo que, os alunos participantes relatam a importância de uma educação cidadã e são capazes de fundamentar suas aulas nas teorias críticas e vislumbrar a possibilidade de serem bem sucedidos por meio do uso da língua inglesa para se letrar criticamente e não somente para fins instrumentais que levariam a um ilusório sucesso profissional garantido.

Retomando o questionário inicial, em que perguntamos sobre a importância de se aprender a língua inglesa, o “abrir portas e acesso a informação exclusiva” foi o item

⁹⁹ Tradução minha do inglês: “They are also social, psychological, political” (JANKS, 2010, p. 151).

que teve cinco ocorrências na importância para o aluno; a “melhor preparação” para a vida e profissão apareceu duas vezes, assim como “para o ENEM e concursos”. Relaciono o “abrir portas” e a “melhor preparação” ao ser singular e cidadão do mundo, ao mesmo tempo. “Abrir portas” faz alusão à globalização na medida em que as fronteiras se tornam tênues e a língua inglesa “é vista como uma chave para abrir portas para a mobilidade social dentro e através das fronteiras nacionais” (KUMARAVADIVELU, 2006b, p. 135). A “melhor preparação” recai no âmbito individual, assim como a preparação para o ENEM e concursos, visto que o sujeito terá mais possibilidade, na visão de quatro alunos participantes, de ser bem sucedido na vida e na carreira.

Carmagnani (2001) e Coracini (2007) versam sobre o discurso publicitário de cursos de idiomas. Percebemos que suas falas coincidem com o que Lane aponta em seu comentário, levando-nos a refletir como nossas concepções e entendimento do mundo sofrem grande influência das concepções que são divulgadas pela mídia, do senso comum, mencionado pela própria Lane e como é importante refletir sobre isso para entendermos porque esse tipo de ideia nos representa e parece se naturalizar em nossa sociedade.

No entanto, esse é o início da fala de Lane (E3). Como o Fórum 1 traz a discussão sobre a “dominação” da língua inglesa, o imperialismo linguístico e as razões pelas quais aprendemos a língua grande parte dos alunos participantes da pesquisa mostram a visão do senso comum referente ao valor econômico da língua, mas trazem também um contraponto ampliando a visão do aprender a língua inglesa, como observamos na continuação do excerto de Lane (E4) abaixo mencionada.

Lane E4: É claro que aprender uma nova língua faz toda a diferença para o aluno, pois o faz ter conhecimento sobre novas culturas, sua bagagem linguística aumenta e ele passa a interagir com mais naturalidade aos novos aprendizados. Mas é importante ressaltar que com essa necessidade crescente de saber falar uma nova língua, muito do que diz respeito a língua materna fica em segundo plano. As pessoas tendem a superestimar a língua do outro e a achá-la superior à sua própria língua, e isso não deve acontecer. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático, de 10/09/2015).

Aqui Lane amplia a justificativa para a aprendizagem do inglês, a saber: conhecer novas culturas, aumentar a bagagem linguística e ter acesso a novos aprendizados. Ela não se atém ao senso comum. Outra questão que Lane aborda é a da superioridade linguística ao dizer que o enaltecimento de uma língua não deveria

acontecer. Janks (2012) reforça a fala de Lane ao afirmar que “educadores precisam mostrar que só porque uma língua ou uma variedade ou um gênero é dominante, ele não é superior a outras opções linguísticas que devido a um conjunto de mudanças históricas poderiam ter sido dominantes (Arthur, 1990)”¹⁰⁰ (p. 145). Isso aconteceu com a língua inglesa, o fato de ter se tornado língua franca, a posiciona como superior para muitos, mas, de fato, ela é dominante por razões históricas, econômicas e sociais, seja a colonização, a globalização ou qualquer outro fator e não superior.

Carla (E4) e Leidiane (E4) também fazem um contraponto entre a importância econômica de se aprender a língua inglesa e os demais ganhos que se tem ao se aprender outro idioma.

Carla E4: Porém, essa temporariedade não afeta a importância do papel da língua inglesa para as pessoas. Ela promove a conscientização das pessoas quanto ao mundo e quanto a diferentes culturas. Outras línguas poderiam desempenhar o mesmo papel, mas não são tão abrangentes quanto o inglês, ou seja, não possuem o mesmo número de falantes. Devido a essa visão altamente capitalista, já que o poder do inglês se funda na economia, o inglês passou a ser visto como bem de consumo, ou seja, perdeu o aspecto cultural e social da língua. O aprendizado de inglês, que deveria funcionar como um processo social de crescimento passou a ser visto como um produto a ser comprado para atingir maiores objetivos e mais altos cargos. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático de 09/09/15)

Carla (E4) descreve que uma visão “altamente capitalista” da língua inglesa a concebe como produto, ou seja, passível de compra, que garante o sucesso profissional. Ela reitera a importância da língua pautada na conscientização em relação ao mundo e às culturas e também como uma chance de crescimento social, o que entendo que seria um desenvolvimento mais abrangente do sujeito, enquanto pessoa e não só visando ganhos econômicos. Ela relaciona a necessidade de se aprender a língua inglesa à globalização, ao evidenciar o grande número de falantes da mesma, mas não se esquece das dimensões sociais e culturais de se aprendê-la.

Quando Carla pontua que, ao ser vista como bem de consumo, a língua “perde seu aspecto cultural e social” interpreto que ela pode se referir à urgência de se aprender a língua e o foco em meios de aprendizagem baseados em repetição, em regras e não na comunicação. Em outros termos, dentro dessa concepção de língua não se abre espaço para a reflexão, a personalização ou o desenvolvimento da criticidade do aluno. Carla

¹⁰⁰ Tradução minha do inglês: “Educators need to show that just because a language or a variety or genre is dominant, it is not ‘superior’ to other linguistic options that by a different set of historical changes might have been dominant (Arthur, 1990).” (JANKS, 2012, p. 145).

também reitera que “outras línguas poderiam desempenhar o mesmo papel” do inglês. Ela não acha que a língua inglesa é insubstituível o que significa, a meu ver, que ela tem consciência de que não há língua melhor ou pior que a outra, mas a língua é dominante ou não pelo contexto.

Leidiane E4: Since the beginning, English was useful to negotiate products. It always had this economical view. Now, we can see that English provides us a different knowledge, we have different cultures outside and we are importing many aspects of these different cultures, we see the same programs, series, news, access the same information that all the world can see. Now, more than never, world can be seen as a Network, we are all connected, we are communicating, learning, exchange information and culture all the time. It is crucial for us to develop with the world or we will be useless. Probably English is not just the biggest brand, but also a union of nations. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático¹⁰¹ de 10/09/15)

Leidiane (E4) entende que a importância econômica do inglês é inegável, mas assim como Lane, concebe a justificativa para sua aprendizagem além da “negociação de produtos”. Ela usa a globalização como justificativa, da mesma maneira que Carla, ao apontar que importamos muitas coisas de outras culturas e acabamos por “ver os mesmos programas, séries, notícias, acessar informações que o mundo todo pode ver”, nos tornando uma “união de nações”, ao invés de ser somente “uma grande marca”. Lembramos que a globalização apareceu como uma das justificativas para a importância de se aprender inglês no questionário inicial. No entanto, ela afirma que ou nos desenvolvemos com o mundo ou “nós nos tornaremos inúteis”. A meu ver, nessa fala o valor do indivíduo é depositado no fato dele acompanhar/se adequar ou não às tendências mundiais. Acho essa afirmação um tanto exagerada e perigosa, já que, invariavelmente, imputa certos padrões de comportamento e certas aquisições para que a pessoa pertença ao mundo globalizado, o inglês, seria uma delas. Por outro lado, ao falarem em globalização, entendemos que elas se atentam para o fato de que este fenômeno provoca mudanças tanto na sociedade, como um todo, quanto na educação.

Jordana (E6) também assinala a globalização como justificativa para se “dominar” a língua inglesa.

Jordana E6: Outro grande mobilizador é o fenômeno da globalização. Atualmente, a distância não é mais mensurável, é possível ter acesso rápido à informação, à cultura do

¹⁰¹ Relembrando que em todas as interações realizadas por meio do Portal Didático os alunos participantes foram estimulados a participarem usando a língua inglesa, apesar de isso não ser obrigatório. Por isso, há excertos em português e em inglês.

outro, à internet, a meios de comunicação e transporte. Em consequência, o indivíduo necessita dominar uma língua estrangeira e ser globalizado. A língua inglesa é vendida como uma mercadoria, como uma matéria-prima e vista como essencial, o inglês é tido como símbolo de Status social. A língua é uma questão de identidade, por isso, ela é tão visada. Assim como, é possível impor sobre uma nação um sistema político, econômico e muitas vezes cultural, é possível também impor um sistema linguístico. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático de 09/09/15)

Ainda concordo com o que escrevi na minha dissertação de mestrado “essa ideia de ‘dominar’ a língua é possível ao se concebê-la como um instrumento pronto e acabado, bem como a língua do nativo, já que se pressupõe que alguém a conhece por inteiro” (COSTA LEITE, 2013, p. 80). A expressão “dominar a língua” me incomoda, posto que sua dinamicidade, o fato de ser viva, de ser uma prática social não se coaduna com sua dominação. Novamente, a globalização justifica a aprendizagem de inglês com fins de pertença ao mundo global. Jordana ressalta que a língua inglesa é vista como mercadoria, como “símbolo de status social”.

Jordana extrapola essa visão de produto, da língua inglesa, ao entender que aprender uma língua é “uma questão de identidade” e sempre ideológica pela sua indissociabilidade com o cenário político, econômico e com questões de poder, ao que ela afirma que é possível também “impor um sistema linguístico”.

Tais discursos nos remetem novamente ao discurso publicitário em que a globalização aparece repetidas vezes como justificativa para aprender a língua inglesa. Carmagnani (2001) postula que:

a temática da globalização aparece em grande parte dos anúncios, atendendo, inclusive, às expectativas do consumidor em potencial que quer fazer parte deste mundo, apresentado como novo e melhor pela mídia em geral. O discurso publicitário, recorrendo ao discurso político e empresarial, incorpora essa palavra de ordem, associada a tudo que se pretende moderno, atual, parte do mercado mundial, com a finalidade de afirmar que o direito ao ingresso nesse mundo é acessível a todos, bastando apenas aprender inglês (p. 130).

De novo, a ideia de pertencer ou não ao mundo, ao mercado, que aparece nos excertos de Lane, Carla, Leidiane e Jordana, ecoa o que o mercado publicitário vende em relação à língua inglesa. A consequência dessa visão míope pode ser o entendimento limitado do porquê a língua deve ser aprendida e a perda da noção que a globalização afeta outros fatores relacionados à aprendizagem de línguas que não somente a obrigatoriedade de saber inglês, a saber: o modo de se relacionar com a língua; o papel

do inglês como língua franca; o modo de se ensinar e aprender a língua, como ainda será abordado neste capítulo.

Giane E4: Under no doubts should we deny the awful lot of power that English has. Broadly speaking, English has been introduced to almost every culture in the world, and, not only does it enable us to communicate at any place but it also broadens our horizons when it comes to our careers and personal development. To a certain extent, English is fundamental due to the globalization, and is frequently related to many areas as a dominant language, such as travels, business, studies, and, mainly, communication. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático de 14/09/15)

Giane (E4) fala sobre o poderio do inglês e sua posição de língua franca afirmando que além da comunicação a língua “amplia nossos horizontes no tocante às nossas carreiras e desenvolvimento pessoal”, além disso denota a importância do inglês para a globalização. Novamente, a globalização é mencionada. Rocha (2010) autora com o qual eu coaduno entende que “na sociedade globalizada, a importância do inglês se faz presente por razões relacionadas à economia, à aprendizagem, à construção do conhecimento” (p.59). Em outros termos, mencionar a globalização como justificativa de se aprender deve ensejar também a ideia de que, a partir do momento em que a língua inglesa torna-se a língua do mundo, muito se modifica, principalmente no tratamento dessa língua no processo de ensino/aprendizagem. A fala de Henrique (E6) parece antever essas mudanças.

Henrique E6: O texto é muito interessante por trazer para o debate um problema inerente à didática contemporânea de LE: a atualização estrutural do ensino dessa disciplina. O ponto de vista da autora é instigante por colocar o professor como elemento determinante dentro dessa necessidade de revisão de valores e conceitos no intuito de proporcionar uma correspondência válida entre o conhecimento oferecido pelas escolas e os movimentos de integração multiculturais trazidos pela globalização. Esse profissional deve estar sempre atento a esta questão e também se manter atualizado. Por último, o ensino de LE deve preparar o aluno para o mundo globalizado onde a língua inglesa tem se tornado um pré-requisito. Deve também torná-lo capaz de responder às novas tecnologias, e simultaneamente desenvolver seu senso crítico diante da gama de informações presentes no nosso dia-a-dia. (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 28/09/15)

Henrique, ao comentar o resumo do texto “Letramento Crítico nas brechas da sala de aula de língua estrangeira” de Duboc (2015), correlaciona o fenômeno da globalização com mudanças nas práticas pedagógicas entendendo que a disciplina de língua inglesa precisa se atualizar, bem como os professores, atentando para uma

aproximação entre o que acontece no mundo globalizado e a escola. Menezes de Souza (2011) evidencia que o professor não deve focar na transmissão de conhecimento diante do panorama atual, mas em incentivar a busca do conhecimento pelo aluno. O autor complementa que:

então, nós (professores) não somos mais donos do conhecimento, nós somos as pessoas que vão ensinar para outras pessoas como buscar conhecimentos mas para seus interesses, suas necessidades. Portanto temos um deslocamento de aprendizagem, de escolas para o mundo afora. Está na hora de nós aprendermos com os nossos estudantes. Precisamos de novos instrumentos, novos meios, novas formas de aprendizagem (p. 289).

É relevante que nossos alunos em formação inicial tenham consciência de que é preciso que mudanças aconteçam no ensino para que ele se torne mais significativo e que falar em aprender a língua inglesa devido a globalização pressupõe se mobilizar a oferecer um ensino que considere a mudanças sociais e as levem em conta, não as tomando como inimigas, mas como possibilidade de fazer a diferença. Henrique aponta, no final do excerto, as novas tecnologias e o desenvolvimento do senso crítico como justificativa para o ensino de inglês ser pré-requisito no mundo globalizado. Ele se desloca do discurso do senso comum em relação à globalização novamente para ampliar a visão sobre o ensino de línguas na atualidade, temas abordados por Duboc (2015) no texto que Henrique comenta. Ademais, ele entende que atrelar o inglês às novas tecnologias e investir na criticidade do aluno abrem espaço para o entendimento da importância de se aprender a língua, principalmente, na escola regular em que muitos ainda a negam, como ele mesmo afirma, (E7), em seu diário reflexivo.

Henrique E7: Nas palavras da professora, 'a língua inglesa é importante. Tem uma importância grande. Mas o ensino dessa disciplina está complicado. Hoje em dia os alunos não a reconhecem como algo útil na vida deles'. Os envolvidos no ensino da língua, profissionais e alunos, parecem subjugam aquilo que é oferecido em sala de aula por não estabelecerem uma relação entre a prática social e o conhecimento que é construído em sala. O impacto desse conceito de língua inglesa, que é aparentemente compartilhado pela maioria dos alunos e da professora, me pareceu ser nocivo ao ensino da língua inglesa por subtrair-lhe o valor quanto a sua aplicabilidade. Um equívoco, de fato. Mesmo em face de uma exigência imperativa da língua inglesa por parte de um mundo globalizado, o que predomina na sala de aula observada foi uma maioria de estudantes que não conhecem ou simplesmente ignoram o aprendizado de inglês. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Henrique (E7) acredita que o desconhecimento ou a ignorância da relevância de se saber a língua inglesa no mundo globalizado advém da concepção de professores e

estudantes que julgam a língua inútil ou sendo vista como inútil e também como difícil de ser ensinada e/ou aprendida. Ele entende esse conceito como “nocivo” ao ensino da língua inglesa já que não se reconhece sua “aplicabilidade”, não se concebendo a língua como prática social. Outro ponto importante é que, aqui, Henrique fala em “construção” e não transmissão de conhecimento em sala de aula. Isso retrata uma característica do ensino na atualidade em que os professores se despem de uma postura de que detêm o conhecimento e o constrói juntamente com seus estudantes, como já mencionado por Menezes de Souza (2011).

Concordo com Henrique que, a partir do momento em que o estudante de línguas não consegue vislumbrar, na sua vida, uso real para seu conhecimento de idiomas, ele não entende o porquê de ter que aprendê-lo. Uma pergunta ainda persiste nas salas de aula de várias disciplinas, inclusive de língua inglesa, “por que/pra que tenho que aprender isso?”. Eu me lembro de, na época em que estava no Ensino Médio, me perguntar o porquê de se estudar Física. O mais interessante é que a Física está muito presente em nossa vida, mas seu ensino ficava tão distanciado da minha vida real que eu não antevia motivos para estudá-la. Talvez isso aconteça com a língua inglesa até hoje, que ainda é concebida como sendo útil a quem viaja para países que falam a língua inglesa.

Pablo (E2) também relata ter ouvido, durante o estágio, uma conversa dos estudantes sobre a necessidade de se aprender inglês.

Pablo E2: Involuntariamente, escutei a conversa de alguns alunos enquanto o professor estava fora de sala. Eles discutiam sobre a necessidade ou não de estudar o idioma. Alguns disseram que não tinham interesse algum em fazer tal coisa já que nossa cidade não oferece muitas oportunidades para quem fala outra língua. Fiquei um pouco triste em ver que alguns alunos que estão se formando provavelmente não sabem o porquê estão estudando inglês na escola. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Ele se sente triste por perceber que os alunos não enxergam a real necessidade de se aprender inglês na escola entendendo-a como a necessidade de se **falar** inglês (habilidade que é destacada na maioria das vezes, como já abordamos) e pressupondo que não terão possibilidades de falar/usar a língua na cidade do interior onde moram, concluem, assim, que não precisam dela. A tristeza de Pablo em relação à fala mostra que ele percebe que a visão do estudante é limitada e que ela não o ajuda a se motivar ou mesmo facilitar sua aprendizagem. Além disso, entendo que, não ser capaz de perceber a necessidade de aprender inglês, está intimamente relacionado ao fato da

língua ser ensinada de maneira a ainda ser estranha/estrangeira para o estudante e distante de sua realidade como um todo. Como se a língua inglesa ainda fosse a língua do Outro, da qual não se precisa, ou se quer “dominar”. Jordana (E7) também enfatiza o discurso sobre a dificuldade de se aprender inglês na escola regular.

Jordana E7: O discurso que tenho ouvido na escola em relação ao ensino de língua inglesa é que os alunos não conseguem aprender inglês, que inglês é muito difícil. Eles não aprendem nada além do vocabulário e não vale a pena insistir com eles. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Durante seu estágio, Jordana relata ter ouvido o que a “escola” diz sobre o ensino de inglês: “os alunos não conseguem aprender inglês, que inglês é muito difícil (...) e não vale a pena insistir com eles”. Percebemos que Jordana não se satisfaz com esse discurso ao escolher reportá-lo em seu diário e, também, na qualidade de professora de inglês em uma escola pública, procurar fazer a diferença. Jordana ministrou uma aula baseada no letramento crítico, em que abordou as diferentes configurações de família, e percebeu o envolvimento dos alunos ao abordar algo significativo para eles, relatado na entrevista com as alunas que ministraram aulas, como veremos no próximo capítulo.

A concepção da língua como difícil e de que não vale a pena insistir na aprendizagem com os estudantes ceifa a possibilidade de torná-la relevante para eles. Esse é um dos motivos pelos quais decidimos investigar, discutir e refletir, nesse estudo, sobre as concepções acerca do ensino/aprendizagem da língua que influenciam nossa tomada de atitude em sala de aula e também por entendermos que tal reflexão e ação sobre suas próprias concepções viabilizaria um ensino crítico-reflexivo e se constituiria em uma oportunidade de aprender algo novo, no caso, os letramentos críticos.

Ademais, se o discurso é o de que os estudantes “não aprendem mais que vocabulário” isso pode significar que o ensino ainda se baseia em palavras soltas ou até mesmo em tradução recaindo numa total falta de motivação para se aprender uma língua fragmentada, mutilada, já que palavras soltas não irão auxiliar na comunicação, nem mesmo na interpretação de um texto.

Lane (E5) externa no excerto acima outra questão fundamental sobre o ensino/aprendizagem da língua inglesa na atualidade: a da urgência em dominá-la.

Lane E5: Há vários mitos no mercado do Inglês, como por exemplo a questão da fluência, que muitas escolas de idiomas utilizam do artifício de que ela pode ser adquirida em

poucos meses. É importante percebermos que demoramos algum tempo para adquirir nossa própria linguagem e toda a simbologia que está atrelada a ela, e isso não é diferente no aprendizado de qualquer língua que seja. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático, de 10/09/2015).

As publicidades de cursos de idiomas utilizam esse argumento para garantir a pertença ao mundo de modo rápido e sem muito esforço. Objetivo desejado em um mundo cuja liquidez, segundo Bauman (1989), exige mudanças rápidas e frequentes para que o sujeito seja global, uma vez que “ser local em um mundo globalizado é sinal de privação e degradação social” (p.8). Além disso, em prol da satisfação do “cliente”, a “dominação” da língua é prometida em poucos meses negando-se “a necessidade de um investimento a médio e longo prazo para a aprendizagem de línguas. Tudo indica que o aluno é hoje alguém que não pode/não quer perder tempo. Não importa que ele seja necessário” (CARMAGNANI, 2008, p. 418).

Lane, ao contrário da prerrogativa das publicidades de cursos de idioma entende que aprender uma língua é parte de um processo e concebe a língua como maior que um conjunto de códigos, como algo que não pode ser aprendido no vácuo, uma vez que aborda a questão de se aprender “a simbologia que está atrelada a ela”. A meu ver, ela destaca os aspectos culturais e sociais da língua, a não neutralidade dela. Visão corroborada por Jordana (E8) e Pablo (E3).

Jordana E8: Aprender uma língua requer tempo, aprender inglês é um processo. Mas, infelizmente o que vale no sistema público é nota, é o resultado quantitativo e não o conhecimento e o resultado contínuo. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Pablo E3: Essa história de se falar inglês como um nativo, ou de se aprender um idioma em 12, 18 meses é, para mim, loucura. Mas não culpo ninguém especificamente por isso. Essas coisas são impregnadas na nossa cabeça e, por isso, as aceitamos como verdade universal. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático de 27/09/15)

Jordana (E8) ainda destaca a preponderância das notas de provas, atividades avaliativas, no caso, na escola pública, o que, novamente ressalta, a meu ver, a concepção de língua como desnecessária, como inútil no contexto em que os estudantes vivem (de cidade do interior). Pablo (E3) ainda nos remete à questão do falar como nativo, além de versar sobre a aprendizagem rápida do idioma. Ele entende que ambas as concepções são “loucura”, advindas do fato de que são veiculadas como “verdade universal” e ninguém as questiona. Novamente, reiteramos a vitalidade de se entender e

refletir sobre essas “verdades naturalizadas” para que possamos ampliar perspectivas e alcançar um ensino mais eficiente. Pablo é professor e coordenador de curso de idiomas e não se deixou iludir pela ideia de que é possível aprender a língua em meses, para fins mercadológicos.

A questão do desejo pela fala do inglês “que nem nativo” não concebe a língua como globalizada. Pelo contrário, insinua o desejo pela língua do Outro, do colonizador, que parece “dominá-la” com perfeição. Esse discurso ainda é presente em sala de aula, em publicidades, ainda parece persistir mesmo diante de tantas mudanças no âmbito do ensino de inglês.

Joel E4: Acho que não deve ser pensada como arrumar um bom emprego, tem que pensar como necessidade, já que fazemos parte de blocos econômicos e tem relação estreita com os Estados Unidos. A população deve aprender a língua como é feito na Europa, investindo nos estudos deste cedo nas escolas, além do mais, vivemos num turismo forte, acompanhamos diversos eventos internacionais, os estrangeiros que circulam por novas terras, e nos que vai viajar para o mundo. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático de 20/09/15)

Joel (E4) nos remete ao nativo falando sobre a relação estreita do Brasil com os Estados Unidos e do modo europeu que deve ser adotado para aprendermos a língua. Apesar dele declarar que a língua não deve ser pensada como trampolim para um bom emprego, a necessidade de se aprender inglês para ele, está atrelada aos EUA e não ao mundo como um todo. Ele evidencia a necessidade de se aprender a língua devido ao turismo, para conversarmos com os estrangeiros que aqui vem e quando “viajarmos para o mundo”. O perigo do estudante da língua atrelar sua importância a viagens ou a falar com estrangeiros reside no fato dele, em uma cidade do interior, entender que não precisará da língua devido ao ainda difícil acesso a outros países e a estrangeiros, como exposto por estudantes nas escolas em que fiz estágio e por aqueles das escolas em que os alunos participantes estagiaram durante esta pesquisa. Assomado a isso, omite-se o valor educativo da língua e a importância nossa como um povo, já que também aprendemos a língua para falarmos da nossa cultura para os estrangeiros, em uma via de mão dupla.

No exceto de Joel ainda percebemos a influência da origem do inglês para qual língua ou a de quem estamos aprendendo. Ainda parece haver uma clara associação da língua inglesa com os Estados Unidos e a Inglaterra, mesmo tendo mais de 50 países que tem a língua inglesa como oficial, dentre eles: Bahamas, Barbados, Trinidad e

Tobago, Austrália, África do Sul, para citar alguns. Tais variações de inglês são desconhecidas ou mesmo desprezadas, inclusive quando o discurso da natividade impera. O estudante quer falar como o nativo. Qual nativo? Dos Estados Unidos, Inglaterra, já que as outras variações da língua parecem ser consideradas marginais, menos valiosas. Essa questão do nativo foi discutida, durante a disciplina, em sala de aula, com base no questionário proposto e no inicial.

Outrossim, Joel acredita que os brasileiros devem aprender a língua desde cedo, como é feito na Europa. A visão de se instaurar uma estrutura educacional parecida com a da Europa, a meu ver, desconsidera o contexto em que vivemos e as variáveis que influenciam a eficiência ou não da educação formal, sendo extremamente ingênua. Não basta que importemos soluções. Arrisco dizer que o fato de as repostas serem buscadas em países desenvolvidos tendem a deixar soluções realmente efetivas de lado. É necessária a busca de soluções de problemas pontuais e arraigados em nosso sistema, para nosso contexto, considerando nossos estudantes, suas comunidades e escola. Jordão (2017)¹⁰² acredita que ainda somos habitados pela “síndrome do impostor”, pelo desejo da língua do Outro, a fim de sermos aceitos como iguais, seja imitando os falantes nativos, ou mesmo, tentando se passar por um.

Pablo (E4) e Giane (E5) se referem à fluência na língua inglesa.

Pablo E4: It's undeniable the fact that English has become a powerful language in the world. It is chosen as the lingua franca in many congresses and meetings and this is something very important to keep in mind. There is even the term Globish, which allows people from different places to communicate, even if they're not very fluent in English. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático de 14/09/15)

Giane E5: English has become a business, since many companies require it from their employees, and, only a tiny minority of them has fluency in the language, which is a differential in their CV. All in all, it takes time to understand the language and be fluent. However, as everybody should know, we'll never be 100% fluent, since there's always something to learn. This is a constant study, something that will always have something more to offer. From my point of view, the ability to speak English is only the beginning of being fluent. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático de 14/09/15)

Pablo (E4) a concebe como língua franca e menciona o “*globish*”, ou *global English* como o termo que define o inglês na atualidade. Ele correlaciona o inglês global ao cenário em que “pessoas de diferentes lugares se comunicam, mesmo se não forem

¹⁰² Anotações referentes ao trabalho da profa. Dra. Clarissa Jordão, apresentado na I Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica, que aconteceu na Universidade de Brasília em abril de 2017.

muito fluentes na língua inglesa”. Falar de uma língua franca e de uma fluência “imperfeita” é desatá-la do nativo, é realmente entender que não há, nem deve haver uma maneira/forma/sotaque perfeito para se expressar em inglês. É reconhecer que para se expressar em uma língua não é preciso “dominá-la” por completo, uma vez que isso não existe.

Giane (E5) retoma a fala de Jordana e Pablo reiterando que a aprendizagem da língua é um processo. Ela ainda menciona que a fluência nunca será plena, sempre havendo algo para aprender. Isso se aproxima da concepção de língua como um terreno de erros, ambiguidades, lapsos, hesitações, mal-entendidos, ou seja, uma língua viva, em constante desenvolvimento. Ela também afirma que é preciso um constante estudo na busca pela fluência. Brydon (2011) correlaciona essa postura de Giane com o fato de que, em um mundo globalizado,

os objetivos de se ensinar línguas têm sido revistos passando do privilégio de se ganhar a fluência de um nativo para o encorajamento do desenvolvimento de um entendimento crítico de como alguém se relaciona com os outros e as condições do crescimento de alguém como um sujeito multilíngue¹⁰³ (p.103).

Mesmo com tantas mudanças no cenário mundial que resvalam na educação e com a vitalidade de se rever os objetivos do ensino de línguas, apontada por Brydon (2011) acima, ainda percebemos que os documentos oficiais que pautam o ensino de língua inglesa na escola regular ainda a vêem como língua estrangeira “a julgar pelo modo como é tratada nos documentos oficiais para o seu ensino, como é o caso, por exemplo, das Orientações curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006)” segundo Calvo e El Kadri (2011, p. 19). O que podemos fazer diante disso é discutir não só as mudanças tão necessárias no ensino de inglês, mas também vislumbrar meios de tornar a aprendizagem mais significativa e de melhorar o ensino da língua nas escolas regulares a fim de garantir o direito de aprendê-la a todos os seus alunos. Logo, precisamos repensar, revisitar e conceber ações para uma formação inicial mais rica e relevante.

¹⁰³ Tradução minha do inglês: “The goals of language teaching are being revised from privileging gaining native speaker fluency to encouraging the development of critical understanding of one’s own relationship to others and the conditions of one’s growth as a multilingual subject” (BRYDON, 2011, p. 103).

2.5 Conclusão

O questionário inicial evidencia a ideia de que os alunos participantes somente foram expostos à língua inglesa na escola regular, sem aprender a língua efetivamente. Além disso, oito dos nove alunos participantes que estudaram em cursos de idiomas acreditam ter aprendido a língua nessa esfera. Relacionamos essa concepção de que não se aprende a língua inglesa na escola regular ao fato de que se acredita que aprender inglês é aprender a **falar** a língua. Desse modo, se os documentos oficiais, PCN (BRASIL, 1996) e OCEM (2006), pontuam a leitura como foco da aprendizagem na escola regular, logo entendemos que o estudante nesse contexto, que entende a aprendizagem efetiva como aquela que o deveria ensinar a **falar** a língua, não vai conceber a escola como lugar de aprendizagem, mesmo se souber ler em inglês.

Doze dos quatorze participantes acreditam que, para o estudante brasileiro, a língua pode ser aprendida em qualquer contexto (5) e na rede particular ou pública (7), o que pode evidenciar a concepção de que é possível aprender inglês na escola regular. Samira e Vitor, por exemplo, se mostram pessimistas em relação ao ensino na escola regular no questionário inicial. Entretanto, percebemos no diário reflexivo, bem como nas aulas que construíram, os alunos participantes parecem ter entendido que o panorama desfavorável à língua inglesa neste âmbito pode ser mudado por meio de novos conteúdos e novas formas de ensino.

As razões elencadas pelos alunos participantes para que seus alunos aprendam inglês parecem sofrer influência direta das publicidades e mercado de trabalho, ecoando o discurso publicitário de cursos de idiomas. O motivo principal para se aprender inglês, exposto no questionário inicial, é a comunicação, o ‘abrir portas’ e o acesso a informações exclusivas com cinco ocorrências. Em segundo lugar, com duas ocorrências cada, temos a prova do Enem e concursos em geral; a melhor preparação para a vida, para a profissão e pelo *status* de língua franca. Finalmente, com uma menção cada, encontram-se aprender e relacionar com a língua; alunos mais críticos e importância acadêmica e social.

Entretanto, os excertos mostram que os alunos participantes entendem que a aprendizagem de inglês precisa ir além da materialidade linguística, ao passo que o inglês se torna uma língua franca, sem dono ou mesmo, com vários donos, e sem território definido. A razão mais expressiva, mencionada nove vezes, diz respeito à relevância cultural da língua, ao seu *status* de língua franca, bem como a importância de seu conhecimento em um mundo globalizado. A comunicação assume o segundo lugar

como justificativa para a aprendizagem da língua inglesa. O conhecimento de mundo e a ampliação de horizontes foram mencionados quatro vezes, assim como o fator profissão e oportunidades melhores. Por último, “o benefício para outras pessoas” foi mencionado uma vez.

Em suma, percebemos que o grande pessimismo e desesperança, visto nas respostas do questionário inicial, em relação ao ensino de inglês na escola regular, parece ter cedido lugar a aulas mais significativas, à esperança, a maneiras melhores de se ensinar e aprender a língua, expostos nas entrevistas final e com as alunas que ministraram aulas, bem como no diário reflexivo, como será abordado no próximo capítulo, se coadunando com a diversificação e inovação do Pós-Método e um ensino crítico da língua. Os excertos mencionam os textos, que trazem a teoria e prática baseada nos letramentos críticos, como iniciadores da busca pela mudança e por aulas mais significativas aos estudantes, notadamente no contexto da escola regular.

3. LETRAMENTOS

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção (FREIRE, 1996b, p. 47).

Neste capítulo, proponho uma breve revisão da teoria sobre os letramentos, os novos estudos do letramento, novos letramentos e multiletramentos, e, finalmente, os letramentos críticos. O principal intuito é entender como cada perspectiva educacional interage entre si, como elas se originaram, que mudanças trouxeram para o panorama educacional e, principalmente, o modo como podem ser trabalhadas na formação inicial de professores de língua inglesa, particularmente, no estágio supervisionado. Versamos também sobre a “expansão de perspectivas” de modo a atrelar o objetivo do nosso estudo à essa expansão em relação ao universo dos alunos participantes.

O capítulo se encerra com uma análise dos dados que enfatiza, de algum modo, os letramentos, quais sejam: a falta de conhecimento aprofundado em relação aos letramentos críticos, bem como as concepções sobre essa perspectiva, além da análise dos planos de aula, embasados nos letramentos críticos, propostos pelos alunos participantes.

3.1 Definição de Letramento (s)

A primeira ocorrência do termo “letramento” advém do livro de Mary Kato, “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (SOARES, 2010), de meados dos anos 80. Em 1988, Leda Verdiani Tfouni traz “letramento” em oposição a alfabetização, paralelo ainda traçado por autores na atualidade (Ibid.). Soares (2010) acrescenta que “talvez seja esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e Ciências Linguísticas” (p. 15).

Entendendo letramentos em relação à alfabetização, acredito que o primeiro expande o conceito do segundo, uma vez que alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, a decodificar. Para se letrar, no entanto, vai-se além da tecnologia de ler e escrever para se usá-la de acordo com o contexto, com as exigências sociais.

Um exemplo da expansão do conceito de alfabetização é sua definição segundo órgãos oficiais. A Unesco (2013 *apud* REVISTA GUIA, 2013), por exemplo, considera que uma pessoa alfabetizada funcionalmente é aquela com capacidade “de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu

contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida, independente da quantidade de anos de estudo” (Ibid., *online*). Em outros termos, aqui já tratamos de uma pessoa letrada, sendo o ler e escrever insuficientes para se viver de modo mais pleno e até eficiente em nossa sociedade. No Brasil, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio considera “alfabetizada a pessoa de cinco anos ou mais que é capaz de escrever um bilhete simples. O IBGE, que realiza a pesquisa, não especifica como deve ser esse texto. Quem sabe escrever somente o nome não é considerado alfabetizado” (FOLHA ONLINE, 2000, *online*).

Soares (2010) ainda nos convida a refletir sobre a diferença entre o conceito de letramentos no Brasil e os de *literacy* de outros países. Atribuo a isso ao fato de que, por se tratar de uma prática social, os letramentos estão intimamente relacionados ao contexto de sua origem e são influenciados diretamente por ele. A autora ainda lança luz a pontos de vista pelos quais podemos pensar os letramentos, a saber: antropológico, linguístico, educacional ou pedagógico.

Do ponto de vista antropológico, letramentos dizem respeito a “práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura” (SOARES, 2010, p. 56). Aqui a melhor tradução para a palavra *literacy* seria cultura escrita, segundo Soares (Ibid.).

Do ponto de vista linguístico, letramentos se baseiam na oposição entre língua escrita e oral. O ponto de vista psicológico designa letramentos baseados em habilidades cognitivas. Finalmente, do ponto de vista educacional ou pedagógico “letramento designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2010, p. 57).

Soares (1998) distingue duas dimensões principais dos letramentos: a individual e a social. A dimensão individual refere-se às habilidades mentais de ler e escrever de caráter pessoal que devem ser adquiridas. Já a social observa os letramentos como culturais, sendo visto como “um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e de exigências sociais de uso da língua escrita” (Ibid., p. 66). A autora acrescenta ainda que “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (p. 72).

Castell, Luke, MacLennan (1986) apóiam a ideia de que letramentos não devem ser encarados somente do ponto de vista individual, mas também do situacional. Shor (2009) também entende letramento como “uma ação social através do uso da língua que

nos desenvolve como agentes dentro de uma cultura mais ampla”¹⁰⁴ (p. 2). Norton (2007) acredita que ser letrado não é possuir determinadas habilidades ou estratégias cognitivas, “mas uma prática que é socialmente construída e negociada localmente”¹⁰⁵ (p. 6). Mattos (2011) ratifica que o conceito de letramentos “passou a designar práticas sociais de leitura e escrita” (p. 35). Novamente, Barton e Hamilton (1998) acreditam nos letramentos como prática social e recurso coletivo. Eles o entendem através de uma abordagem ecológica, em que advogam a necessidade de se entendê-lo como social e localizá-lo “na interação entre pessoas”¹⁰⁶ (p. 3). Além disso, os autores elencam algumas características dos letramentos, a saber:

Letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais (...); há diferentes letramentos associados com diferentes domínios da vida; as práticas de letramento são moldadas pelas instituições sociais e relações de poder e alguns letramentos se tornam mais dominantes, visíveis e influentes que outros; as práticas de letramento são intencionais e inseridas em objetivos sociais e práticas culturais mais amplos; o letramento é historicamente situado; as práticas de letramento mudam (p. 7).¹⁰⁷

Barton e Hamilton (1998) entendem a escola como produtora e suporte de práticas dominantes de letramento, daí a importância de se letrar criticamente os atores desse meio. Gee (1987) define letramentos como “controle de usos secundários da língua (ex. usos da língua e discursos secundários)” (p. 6)¹⁰⁸. Tais discursos têm relação com “instituições secundárias (tais como escolas, locais de trabalho, lojas, escritórios do governo, negócios, igrejas, etc.)” (Ibid., p. 5)¹⁰⁹. Ele também menciona as práticas dominantes de letramentos e letramentos de poder.

Outro ponto vital das características elencadas acima é o fato de reconhecer os letramentos como algo não estático, ao que Lankshear, Snyder; Green (2000) e Mattos

¹⁰⁴ Tradução minha do inglês: “as social action through language use that develops us as agents inside a larger culture” (SHOR, 1999, p. 2).

¹⁰⁵ Tradução minha do inglês: “but a practice that is socially constructed and locally negotiated” (NORTON, 2007, p. 6).

¹⁰⁶ Tradução minha do inglês: “in the interaction between people” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 3).

¹⁰⁷ Tradução minha do inglês: “Literacy is best understood as a set of social practices (...); there are different literacies associated with different domains of life; literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies become more dominant, visible and influential than others; literacy is historically situated; literacy practices change” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 3).

¹⁰⁸ Tradução minha do inglês: “literacy is control of secondary uses of language (i.e., uses of language in secondary discourses)” (GEE, 1987, p. 6).

¹⁰⁹ Tradução minha do inglês: “secondary institutions (such as schools, workplaces, stores, government offices, businesses, churches, etc.)” (GEE, 1987, p. 5).

(2014) aquiescem. O letramento digital, por exemplo, só se justifica pelas mudanças sociais, culturais e epistemológicas que fomentaram seu nascimento.

Soares (1998) distingue duas versões para interpretar a dimensão social dos letramentos: a versão “fraca” e a versão “forte”. A primeira concebe os letramentos como funcionais, ou seja, como instrumentos, neutros, para que o indivíduo haja apropriadamente em sociedade. O conceito de letramento funcional advém da necessidade de se diminuir a distância entre o letramento escolar e o letramento requerido para a vida em comunidade (CASTELL, LUKE, MACLENNAN, 1986).

O “mito do letramento” (STREET, 1984; GEE, 1987) relaciona-se intimamente à versão progressista, liberal da dimensão social do letramento, posto que advoga que o letramento, certamente, conduzirá o indivíduo a consequências positivas resultantes deste letramento funcional. Ao que Soares (1998) acrescenta que

sendo o uso das habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania (p. 74).

Penso em uma analogia entre o letramento funcional e a aprendizagem da língua inglesa. Do mesmo modo que se acreditava que o letramento funcional, por si só, já era capaz de promover o indivíduo, parece ser recorrente a concepção da língua inglesa, sozinha, como um passaporte para o sucesso, por exemplo (COSTA LEITE, 2013). Enfim, acredito que ambos os mitos têm razões políticas e econômicas para existirem. O primeiro que investe na formação de indivíduos de maneira conveniente ao contexto da sociedade em que se vive e o segundo, promovendo a língua produto, tangenciando uma concepção de língua dinâmica, viva, rica.

“O mito do letramento” evoca pares antitéticos, a saber: baixa/alta cultura; letrado/iletrado; canônico/popular, explicitando que um elemento do par seria mais desejável que o outro, superior de alguma maneira. Rojo (2012) acredita que tais pares “já não se sustentam mais faz muito (...). Os híbridos, as mestiçagens, as misturas reinam cada vez mais soberanas” (p.15). Concordo com Rojo (2012) sobre a assertiva anterior, porém, na escola, essas pares antitéticos parecem se perpetuar, até nas explicações de disciplinas, sendo o diferente ainda motivo de estranheza e violência (*bullying*).

Recorro a Gee (2008 *apud* MATTOS 2014) a fim de enfatizar a convicção de que o efeito dos letramentos não pode ser previsto no vácuo social. As consequências positivas, assim, derivam de “práticas sociais historicamente e culturalmente situadas das quais ler e escrever são apenas *pedacinhos* que são diferentemente compostos e situados em diferentes práticas sociais” (Ibid., p. 107, *itálico do autor*). Aqui já se começa a versar sobre a perspectiva “forte” ou revolucionária dos letramentos que deu origem aos Novos Estudos do Letramento, Novos Letramentos e Multiletramentos, tópicos abordados em seguida.

3.2 Os Novos Estudos do Letramento

Os estudos dos Novos Letramentos (*New Literacy Studies*) se iniciam nos anos 80 a partir do questionamento de que os letramentos não se encontravam somente na cabeça do indivíduo. Além disso, segundo Lankshear e Knobel (2003), a revisão conceitual dos letramentos advém também dos estudos de Paulo Freire; da crise dos letramentos em 1970; do desenvolvimento dos estudos socioculturais; do desenvolvimento econômico e social. Nomes como Scribner e Cole (1981); Heath (1986); Barton (1994); Street (1995) se encontram no cerne desses estudos.

Os letramentos, pois, se despem de seu caráter somente funcional para se tornar “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 1998, p. 74-75).

Street (1984) criou os modelos autônomo e ideológico dos letramentos. Por meio de suas pesquisas etnográficas, ele reconhece a importância de se conhecer os letramentos vernaculares, além dos escolares. No modelo autônomo, as habilidades individuais são enfatizadas, assim como a parte psicológica, cognitiva e emocional. As verdades são naturalizadas. O significado é literal. Um exemplo do reflexo desse modelo na escola, que o reproduz até os dias atuais, seria considerar um texto como verdade absoluta, estando o seu sentido nele próprio, considerando o texto no vácuo social.

Mattos (2014) reitera que o modelo autônomo “defende que certas habilidades tidas como ‘corretas’ são necessárias para que o indivíduo atinja maior desenvolvimento cognitivo e econômico, progresso profissional e, conseqüentemente, mobilidade social.

São essas habilidades que devem ser ensinadas através do letramento” (p. 113).
Recaímos no “mito do letramento”, outrora apontado neste estudo.

No modelo ideológico, por outro lado, os letramentos não correspondem mais a um conjunto de habilidades a serem adquiridas, mas a uma prática social. Tal modelo “reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (Street, 1985, 1993)” (STREET, 2006, p. 466).

Pensar em uma versão forte dos letramentos e em um modelo ideológico deu origem aos estudos dos Novos Letramentos e, posteriormente, dos Multiletramentos. Como explicitado nas palavras de Street (2003)

o que passou a ser nomeado de “Estudo dos Novos Letramentos” (...) (Gee, 1991; Street, 1996) representa uma nova tradição em considerar a natureza do letramento, focando menos na aquisição de habilidades, ou em métodos dominantes, mas no que significa pensar o letramento como uma prática social (Street, 1985). Isso envolve o reconhecimento de letramentos múltiplos, variando de acordo com o tempo e espaço, mas também contestados em relação ao poder”¹¹⁰ (p. 77).

Na próxima seção, apresento os Novos Letramentos e Multiletramentos.

3.3 Novos Letramentos e Multiletramentos

Os estudos dos Novos Letramentos (*New Literacies*) datam dos anos 90 sendo os nomes de Lankshear; Knobel dos mais proeminentes. Os letramentos são considerados prática social, mas ganha uma perspectiva diferente em relação aos Novos Estudos do Letramento, “articulando-o mais detidamente com as especificidades da epistemologia digital (...) priorizando agora aqueles letramentos pós-tipográficos e não lineares possibilitados pelas mídias digitais” (DUBOC, 2015, p. 85).

Era preciso pensar nos Novos Letramentos em relação à internet e às tecnologias de informação e comunicação, já que inúmeras mudanças ocorreram e ocorrem em decorrência do vasto número de pessoas afetadas por elas. Um exemplo é a leitura no

¹¹⁰ Tradução minha do inglês: “What has come to be termed the “New Literacy Studies” (...) (Gee, 1991; Street, 1996) represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice (Street, 1985). This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power” (STREET 2003, p. 77).

papel e em tela. O modo como lemos na tela se diferencia do modo como lemos no papel na medida em que a tela permite uma leitura não-linear, devido aos *hiperlinks*, às figuras etc. de modo que o leitor tem mais escolhas e percursos de leitura, sendo mais ativo no processo. Ademais, a própria internet muda rapidamente, assim como os *gadgets* para acessá-la, o que, novamente, interfere no modo como nos relacionamos com ela.

Lankshear, Snyder e Green (2000) ressaltam que qualquer mudança no contexto social, cultural, histórico influenciaram e influenciam as práticas de letramentos, assim como as novas tecnologias o fazem. Destarte, “nós precisamos observar a nova realidade de novos e emergentes letramentos e novos modos de praticas humanas e meios de se experienciar o mundo¹¹¹” (Ibid., p. 26). Não só as técnicas são inovadoras, mas o modo como elas me propiciam interagir com o mundo à minha volta e mesmo o modo de enxergá-lo.

O “novo” em Novos Letramentos diz respeito, então, a algo além das novas tecnologias e seu uso. Trata-se de “raciocínios, ideias, ações, práticas de letramentos que representam rupturas nas formas convencionais de ler o mundo e de nele atuar” (TAKAKI; SANTANA, 2014, p. 55). Em outros termos, o ‘novo’ advém “de um processo de reconceituação sem precedentes quanto ao que vem a constituir o sujeito, conhecimento, língua e, conseqüentemente, pedagogia” (DUBOC, 2014, p. 87).

Nesse ínterim, é preciso pensar em um modo de letrar em uníssono com o novo panorama em que os alunos se inserem. Reconhece-se que os letramentos acontecem em todo lugar, a escola não é a única que os viabiliza. O papel da escola é promover a cidadania, a criticidade e a justiça social. O foco é o hibridismo, o respeito à diferença e os modos diferentes de se perceber o mundo. Gee (2012) reitera que se foca mais intimamente “nas identidades sociais em mudança, negociadas, contestadas e híbridas; no posicionamento social e não só em grupos com fronteiras claras¹¹²” (p. 4). E para que a escola promova esse tipo de ensino, a formação de professores deve ser pensada perante este mundo novo que se desenrola, do hibridismo, da heterogeneidade, dos letramentos digitais.

¹¹¹ Tradução minha do inglês: “We need to attend to the reality of new and emerging literacies and new modes of human practice and ways of experiencing the world (Green & Bigum 1993; Snyder 1996,1997)¹¹¹” (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p.26).

¹¹² Tradução minha do inglês: “on changing, negotiated, contested, and hybrid identities and social positioning and not Just groups with clear borders” (GEE, 2012, p. 4).

Acerca do ensino de língua estrangeira, notadamente, do ensino de língua inglesa, penso que descentralizar, pensar em identidades híbridas, mestiçagens, etc. nos leva a encarar o ensino de outra forma. Ao invés de ensinarmos a língua do colonizador, da Inglaterra e EUA, procuramos ampliar o conhecimento sobre ela, observando-a pelo prisma cultural, identitário, político, percebendo que aprender uma nova língua nos leva a ressignificar o modo como nos vemos e como vemos o mundo. Permite-nos informar o outro sobre nossa cultura, nosso país (JORGE, 2012). Reitero aqui a necessidade de se investigar e refletir sobre as concepções, sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa, dos professores em formação inicial, posto que elas tanto influenciam suas ações, quanto são influenciadas por elas e, algumas delas, podem ser pouco produtivas para o processo de ensino/aprendizagem.

A aprendizagem se dá a todo tempo no mundo globalizado e posso interagir *online* com pessoas de todo o globo aprendendo mais sobre seu país e língua. Há

uma nova ordem comunicativa (...), impulsionada pelo desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação e caracterizada pela movimentação de habilidades e estratégias para além do uso da língua como código linguístico estritamente verbal nas produções de sentidos dos sujeitos das sociedades digitalizadas (DUBOC, 2012, p. 78).

À linguagem verbal acrescentam-se sons, links, vídeos, *emoticons*, tabelas, anúncios a partir da linguagem da Internet o que provoca uma nova ordem de se relacionar com o outro, interagir *online*... Em nosso estudo, proporcionamos o trabalho *online*, por intermédio da ferramenta do Portal Didático disponibilizada pela universidade¹¹³, a fim, também, de incentivar e promover o uso das novas tecnologias na disciplina em questão.

Paralelamente aos Novos Letramentos, na década de 90, surgiam os Multiletramentos. Em um mundo em constante transformação, cujo advento das novas tecnologias originou inimagináveis parafernálias que habitam nosso cotidiano e o transforma, uma reunião de vários estudiosos (COPE, KALANTZIS; FAIRCLOUGH; KRESS; ALLAN E CARMEN LUKE, entre outros) em Londres, *The New London*

¹¹³ O Portal didático é uma ferramenta virtual disponibilizada pela universidade em que a pesquisa foi realizada. Ele é uma plataforma *Moodle* que contém fóruns, *chats*, enquetes, questionários, entre outros. Há uma sala de café para conversas informais, inclusive entre professores e um fórum de notícias da disciplina específica. O professor pode anexar pastas, livros, arquivos em geral também. O uso do Portal Didático não é compulsório. O professor o solicita através de e-mail, antes do início do semestre, para as disciplinas que ele desejar. Não é hábito de todos utilizar essa ferramenta. A professora colaboradora disse utilizá-la desde sua criação e acredita que o benefício de seu uso é muito grande, como relata no questionário inicial (Apêndice 20).

Group (COPE; KALANTZIS, 2000) deu origem a um manifesto “*A pedagogy of Multiliteracies- Designing social futures*”.

Cope e Kalantzis (2000) especificam que a escolha do termo “Multiletramentos” se baseia em dois critérios, a saber: as novas tecnologias e as mudanças nas formas de interagirmos e enxergarmos o mundo, bem como, o reconhecimento de diversidades culturais e linguísticas, outrora marginalizadas. Em 2011, os autores acrescentam que o primeiro critério para se falar em Multiletramentos é “a variabilidade de construir significado em diferentes contextos culturais, sociais ou de domínio específico”¹¹⁴ (Ibid., *online*) enquanto o segundo, devido às mudanças dos canais de comunicação e mídia, é “o significado é construído de modo que é cada vez mais multimodal- em que cada modo escrito de significado linguístico têm interface com padrões de significado oral, visual, auditivo, gestual, tátil e espacial”¹¹⁵ (Ibid., *online*).

Tais características implicam em algumas mudanças no modo como consideramos o ensino de letramentos, sua pedagogia e a língua. Considerando formas de significado híbridas, que diferem de um contexto para o outro, entendemos que “toda troca de significado é ‘*cross-cultural*’ de certo modo”¹¹⁶ (COPE; KALANTZIS, 2011, *online*). A diversidade local é crescentemente reconhecida, assim como a conectividade global, não sendo mais possível, ao se letrar, “focar somente em regras de formas padrão da língua nacional”¹¹⁷ (COPE; KALANTZIS, 2011, *online*). Transpondo esse conhecimento para o ensino de língua inglesa é premente o reconhecimento de todas as variações de língua inglesa, sem nos limitarmos a Estados Unidos e Inglaterra, ou linguagem formal somente, a fim de percebermos diferentes sotaques, diferenças culturais retratadas na língua e mesmo, de valorizarmos nosso “inglês brasileiro” sem pretensão de “falarmos como nativos”. Além disso, a pedagogia dos multiletramentos enfatiza a necessidade de se ampliar seu alcance para que ela não privilegie certos tipos de representações e/ou concepções em detrimento de outros.

Rojo (2012) elenca três características principais dos Multiletramentos: “(a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem relações de

¹¹⁴ Tradução minha do inglês: “the variability of meaning making in different cultural, social or domain-specific contexts” (COPE; KALANTZIS, 2011, *online*).

¹¹⁵ Tradução minha do inglês: “Meaning is made in ways that are increasingly multimodal—in which written-linguistic modes of meaning interface with oral, visual, audio, gestural, tactile and spatial patterns of meaning” (COPE; KALANTZIS, 2011, *online*).

¹¹⁶ Tradução minha do inglês: Every meaning exchange is cross-cultural to a certain degree. (COPE; KALANTZIS, 2011, *online*).

¹¹⁷ Tradução minha do inglês: “to focus solely on the rules of standard forms of the national language” (COPE; KALANTZIS, 2011, *online*).

poder estabelecidas, em especial as relações de propriedades (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (...); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços” (p. 23). A partir de tais mudanças, o grande desafio não reside no uso individual das novas tecnologias de informação e comunicação (ROJO, 2012; LEMKE, 2010). “O desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso’” (ROJO, 2012, p. 22). Em outros termos, a mudança em nossas formas de interagir e conviver deve se refletir em mudanças na sala de aula, no modo de aprender e ensinar.

Torna-se premente pensar em uma pedagogia baseada nos Multiletramentos considerando que elas “devem adotar essa perspectiva plural dos letramentos, não sendo jamais neutras, mas sim fundadas nas práticas dos grupos sociais a que se destinam” (MATTOS, 2014, p. 56)¹¹⁸. Cope e Kalantzis (2011) listam quatro critérios a serem considerados a partir do momento em que pensamos em transpor a teoria dos Multiletramentos e conduzi-lo à sala de aula:

Situated practice- imersão na experiência e utilização de discursos disponíveis, incluindo aqueles dos variados ‘mundos’ dos alunos; *Overt Instruction*- entendimento sistemático, analítico e consciente. A introdução de uma linguagem específica para descrever o design do significado; *Critical Framing*- interpretando o contexto social e cultural de designs particulares de significado; se distanciando dos significados e os vendo criticamente em relação aos seus propósitos e contexto cultural. *Transformed practice*- transfere na prática de construção de significado o que coloca o significado transformado para trabalhar em outros contextos e locais culturais¹¹⁹ (COPE; KALANTZIS, 2011, *online*, itálico do autor).

Na próxima seção, apresento os pressupostos dos letramentos críticos, que embasaram esta pesquisa.

¹¹⁸ Ao considerarmos a multiplicidade dos letramentos, para além do âmbito individual, ou mesmo, dos letramentos escolares, falamos em letramentos no plural e não mais em letramento.

¹¹⁹ Tradução minha do inglês: “*Situated practice* Immersion in experience and the utilisation of available discourses, including those from the students’ varied lifeworlds; *Overt Instruction* systematic, analytic and conscious understanding. The introduction of an explicit language to describe the design of meaning; *Critical Framing* Interpreting the social and cultural context of particular designs of meaning; standing back from meanings and viewing critically in relation to their purposes and cultural context; *Transformed practice* transfer in meaning-making practice which puts the transformed meaning to work in other contexts or cultural sites” (COPE; KALANTZIS, 2011, *online*).

3.4 Letramentos Críticos¹²⁰

Iyer *et al* (2014) apontam a virada crítica na Linguística Aplicada como consequência “dos discursos sobre os direitos civis domésticos e o multiculturalismo na América e Europa, bem como uma liberação do ‘terceiro mundo’ nos anos 60”¹²¹ (p. 7). Eles acrescentam ainda que “nosso uso do termo ‘crítico’ é advindo da teoria crítica neo-marxista e da escola de Frankfurt. Isso propiciou uma análise sociológica das relações da língua com o poder social, econômico e cultural nas sociedades capitalistas contemporâneas”¹²² (Ibid.). Esse movimento serviu de base para a obra ‘Pedagogia do Oprimido’ de Paulo Freire de 1974, que influenciou os letramentos críticos, o que ainda será abordado nesta seção.

Falar em uma Linguística Aplicada Crítica implica entender a Linguística Aplicada de modo mais amplo, de uma maneira ressignificada pela mudança do contexto de suas práticas. Pennycook (2001) faz o exercício de compilar algumas das preocupações e dos domínios da Linguística Aplicada Crítica. Após defini-la como “uma maneira de pensar e fazer, uma contínua integração reflexiva entre pensamento, desejo e ação” (Ibid., p. 3), o autor elenca algumas preocupações cruciais da área, tais como: ser crítico, pensar as relações micro e macro, a teoria crítica como possibilidade de mudança, auto-reflexão, explorar a língua em seu contexto social, pensar “em um modelo de esperança e possibilidade”¹²³ (PENNYCOOK, 2001, p. 9), entre outros. Dentre os domínios da área estão, a saber: as abordagens críticas da tradução, do ensino e avaliação de língua, de língua, letramentos e lugares de trabalho, bem como da análise crítica do discurso e dos letramentos críticos.

Apesar do embrião dos letramentos críticos ter começado a germinar com as ideias de Paulo Freire, essa teoria ainda não é muito conhecida em sua terra natal. Lee (2011) reporta em um artigo que, ao iniciar uma palestra na universidade, indaga quem já havia ouvido falar sobre letramentos críticos. Aos poucos que levantaram as mãos, questiona o que são letramentos críticos e percebe que muitos não conseguiram defini-

¹²⁰ Neste estudo, não nos preocupamos em eleger uma perspectiva única acerca dos letramentos críticos, mas aproveitar um pouco de todas as escolas e movimentos que versam sobre os letramentos críticos na medida em que a análise de dados requeria.

¹²¹ Tradução minha do inglês: “the discourses of domestic civil rights and multiculturalism in America and Europe, and ‘third world’ liberation in the 1960s” (IYER et al. 2014, p. 7).

¹²² Tradução minha do inglês: “Our use of the term ‘critical’ here draws from neo-Marxian and Frankfurt School critical theory. These set the terms for a sociological analysis of relations of language to social, economic and cultural power in contemporary capitalist societies (Mey 1985)” (IYER et al. 2014, p. 7).

¹²³ Tradução minha do inglês: “a model of hope and possibility” (PENNYCOOK, 2001, p. 9).

los. Situação esta parecida com a que nos deparamos nesta pesquisa, em 2015, em que somente dois dos quatorze alunos participantes conheciam o termo, mas não puderam caracterizá-lo.

Abordar os letramentos críticos requer diferenciá-los de outras vertentes críticas que ainda evocam certa imprecisão na definição dos termos e, por vezes, os equiparam. Para tanto, versaremos sobre a ‘leitura crítica’, ‘o pensamento crítico’, para finalmente chegarmos aos letramentos críticos. Em linhas gerais, a leitura crítica foca na análise de argumentos, evidências e confiabilidade do texto por meio de questões sobre o contexto, sobre intenção e posição do autor, sobre a anuência do leitor aos argumentos do autor, ou mesmo sobre a maneira como o texto foi redigido. Segundo a metodologia OSDE- *Open Spaces for Dialogue and Enquiry* (OSDE, 2005), o objetivo da leitura crítica “é o desenvolvimento da reflexão crítica (habilidade de perceber intenções e razões”¹²⁴ (p. 22). Ao passo que a leitura tradicional promove a decodificação dos textos e o estabelecimento de verdades em relação a ele, na leitura crítica, busca-se a interpretação do texto, sendo que a linguagem “é fixa e traduz a realidade”¹²⁵ que é acessível. “Apesar da leitura crítica e letramento crítico se sobreporem em certos aspectos, o último não deve ser reduzido ao primeiro”¹²⁶ (LEE, 2011, p.97). Em outros termos, os letramentos críticos ultrapassam os objetivos da leitura crítica, notadamente, no que concerne à ação.

A leitura crítica se aproxima do pensamento crítico na medida em que é embasada em “pressupostos sobre conhecimento, verdade, autoria, discurso e objetivos para a educação (...) como resultado, o conhecimento é obtido pelo processo de construção de sentido, dedução ou uma análise racional da realidade”¹²⁷ (CERVETTI, PARDALES E DAMICO, 2001, p. 4). Os autores acrescentam que “a leitura crítica vem há muito sendo associada ao pensamento crítico com sua ênfase na análise clara, lógica e essa conexão não é menos significativa na atualidade”¹²⁸ (Ibid.).

¹²⁴ Tradução minha do inglês: “to develop critical reflection (ability to perceive intentions and reasons” (OSDE, 2005, p. 22).

¹²⁵ Tradução minha do inglês: “is fixed and translates reality” (OSDE, 2005, p. 22).

¹²⁶ Tradução minha do inglês: “While critical thinking and Critical Literacy overlap in certain aspects, the later should not be reduced to the former” (LEE, 2011, p, 97).

¹²⁷ Tradução minha do inglês: “assumptions about knowledge, reality, authorship, discourse and goals for education (...) as a result, knowledge is gained through a process of sense making, deduction or rational analysis of reality” (CERVETTI, PARDALES E DAMICO, 2001, p. 4).

¹²⁸ Tradução minha do inglês: “Critical reading has long been equated with critical thinking with its emphasis on clear, logical analysis, and this connection is no less significant in current times”(CERVETTI, PARDALES E DAMICO, 2001, p. 4).

O pensamento crítico busca, como as abordagens críticas em geral, meios de questionar e buscar respostas sistematicamente a fim de que “você não se deixe ser ludibriado”¹²⁹ (BURBULES; BERK, 1999, p. 1). “Para o pensamento crítico, a pessoa crítica é algo similar a um consumidor crítico de informação; ele ou ela é direcionado a procurar razões e evidências”¹³⁰ (Ibid., p. 5), mas também é capaz de encontrá-las por si só, a partir do aprendizado de estratégias e habilidades específicas. A universidade de Plymouth (PLYMOUTH UNIVERSITY, 2010) propõe um quadro com questões que promovem o pensamento crítico, a saber: questões de descrição (O quê? Quando? Quem? Onde?), questões de análise (Por quê? Como?) e de avaliação (O que vem a seguir? E se...? E daí?).

Os letramentos críticos, por sua vez, tem como principal diferença, em relação às epistemologias anteriores, seu caráter acional, o que pressupõe a reflexão crítica, o desenvolvimento da consciência crítica e uma tomada de atitude em relação a isso. Ele tem suas origens, segundo Rogers e O’Daniels (2015), “na sociolinguística e letramentos (...); na consciência crítica da linguagem e análise do discurso crítica (...), sociologias do letramento (...); e estudos anteriores em língua, poder e representação¹³¹” (*online*).

Antes de continuarmos a falar em letramentos críticos, ressaltamos que utilizar a forma plural do termo não enseja uma escolha aleatória “mas, sim, denota diferentes bases epistemológicas entre algumas linhas” (DUBOC, 2012, p. 74). A autora ainda entende que há um denominador comum entre estas linhas que seria

a ruptura com o conceito liberal-humanista de letramento, fundamentado em preceitos biológicos. Trata-se, portanto, de um conjunto de estudos situado no paradigma da pós-modernidade, os quais passam a legitimar e priorizar- cada qual com seus enfoques e abordagens- elementos como diversidade, descontinuidade, conflito e contradição, tomados como aspectos inerentes a qualquer fenômeno social (Ibid.)

A origem dos letramentos críticos remonta à obra “A Pedagogia do Oprimido” de 1974, em que Freire trata de uma educação descolonizada, de emancipação, da

¹²⁹ Tradução minha do inglês: “Do not let yourself be deceived” (BURBULES; BERK, 1999, p.1).

¹³⁰ Tradução minha do inglês: “To Critical Thinking, the critical person is something like a critical consumer of information; he or she is driven to seek reasons and evidence” (BURBULES; BERK, 1999, p.1).

¹³¹ Tradução minha do inglês: “Social linguistics and literacies (Barton et al. 1999; Street 1985); critical language awareness and critical discourse analysis (Fairclough 1992; Janks 2001); sociologies of literacy (Luke 1988; Shannon 1989); and early studies of language, power, and representation (Dyon 1993; Gregory and Williams 2000)” (ROGERS; O’DANIELS, 2015, *online*)

conscientização das classes oprimidas (opressão não só econômica, mas política, psicológica, cultural) pela educação, o que também influenciou os letramentos críticos. Freire criticava a naturalização e o senso comum, crítica que constitui, de acordo com Luke (2003), o coração das Pedagogias Críticas.

Em se tratando das origens dos letramentos críticos, destacamos dois pontos de vista. Duboc e Ferraz (2011) entendem que eles advêm das contribuições da pedagogia crítica de Paulo Freire. Cassany e Castellà (2010), por sua vez, relacionam outras teorias aos letramentos críticos, quais sejam: a Pedagogia Crítica de Paulo Freire, Macedo e Giroux; Teoria Crítica da Escola de Frankfurt de Horkheimer, Adorno e Habermas; Análise do Discurso Crítica de van Dijk, Fairclough e Wodak; novos estudos de letramento de Gee, Barton, Zavala e Ames; Pós-estruturalismo de Derrida e Foucault; estudos linguísticos e literários de Halliday e Bakhtin; e estudos culturais e políticos contemporâneos.

Todavia, os letramentos críticos se nutrem dos trabalhos freireanos e os lapida. Duboc (2012) aponta que a grande divergência entre os letramentos críticos e a pedagogia freireana, está no fato de o primeiro “não compactuar com a agenda revolucionária daquela pedagogia, a qual se fundamenta em uma noção de crítica voltada para uma posição emancipatória (PENNYCOOK, 2001), apresentando, assim, o risco iminente de doutrinação e a pretensa intenção de ‘dar voz ou poder’ ao oprimido - pretensa quando lida hoje” (p. 92-93). A crítica, nos letramentos críticos, é problematizadora, na medida em que “se refere à prática de usar tecnologias (...) para analisar, criticar e reconstruir estruturas que influenciam a vida diária”¹³² (ROGERS; O’DANIELS, 2015, *online*).

Alguns autores consideram os letramentos críticos como uma abordagem, equiparando-os a outras como a abordagem comunicativa (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Outros autores defendem que os letramentos críticos não são um método, mas sim, uma atitude curricular que é trabalhada nas brechas do ensino/aprendizagem (DUBOC, 2012). Jordão (2013), por sua vez, o concebe como perspectiva educacional ou filosofia de educação ancorada em Giroux (1997) uma vez que nos letramentos críticos há a recusa em “construir metodologias gerais de aplicabilidade universal” (p. 71). Entendo os letramentos críticos como uma perspectiva educacional na pesquisa proposta, já que não pretendemos gerar um modelo global de

¹³² Tradução minha do inglês: “refers to the practice of using technologies (...) to analyse, critique, and redesign structures that influence daily life” (ROGERS; O’DANIELS, 2015, *online*).

aula ou currículo, o que seria contrário aos pressupostos dos letramentos críticos, ou mesmo, não trabalhar somente em relação às brechas surgidas. Retomando o significado de “perspectiva”, que vai desde ponto de vista ou enfoque até a esperança ou expectativa, entendemos que a pesquisa-ação colaborativa proposta deseja explorar, desconstruir e expandir pontos de vista, revisitar, investigar e entender as concepções dos alunos, bem como fomentar a esperança de um ensino mais significativo e a expectativa de transformação.

Uma vez mencionado que os pressupostos dos letramentos críticos não prevêm uma rigidez ou uma receita pronta no contexto educacional, há que se defini-los de uma maneira mais objetiva, a saber: o conhecimento é ideológico, nunca sendo neutro ou mesmo natural; não há correspondência direta entre a linguagem e a realidade, uma vez que a realidade não pode ser capturada pela linguagem e nem conhecida de modo total ou definitivo; procura-se o desenvolvimento de uma consciência crítica; finalmente, o significado não pode ser entendido em um vácuo social, ele está intimamente relacionado ao contexto em que emerge, além de não ser uno e estar no cerne de relações de poder que o perpassam (CERVETTI; PARDALES E DAMICO, 2001). McLaughlin; De Voogd (2004) acrescentam que através do foco em determinado problema e sua complexidade, os letramentos críticos “rompem com o lugar comum o examinando por meio de múltiplas perspectivas” ¹³³ (p. 14).

Com base em Lankshear; McLaren (1993), Cardoso (2011) resume algumas preocupações dos letramentos críticos, quais sejam: entender como se dá a produção de ideologia; entender, valorizar e investigar as diferenças; “romper com práticas inconscientes que reproduzem hábitos sociais dominantes; assumir uma postura de oposição frente a uma cultura dominante; procurar meios de empoderar politicamente os grupos marginalizados; explorar a ideia de letramentos múltiplos ao considerar diferentes contextos culturais, históricos e ideológicos” (p. 31)

Os letramentos críticos, a partir da concepção de língua como discurso, entendem que tais discursos orientam a nossa prática diária (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993). Percebemos, pois, em sala de aula, muitas falas, reproduzidas pelos alunos, advindas da mídia, ou mesmo, da exposição frequente às mídias, aquiescendo com o que Janks (2012) postula “discursos poderosos continuam a falar por nós e através de nós. Nós normalmente nos tornamos agentes inconscientes de sua

¹³³ Tradução minha do inglês: “disrupts the commonplace by examining it from multiple perspectives” (MCLAUGHLIN; DE VOOGD, 2004, p. 14).

distribuição”¹³⁴ (p. 150). Um exemplo é o entendimento de que não há possibilidade de se ensinar além da parte linguística de uma língua, devido ao curto espaço de tempo em que se dão as aulas de inglês, notadamente na escola regular. As ações decorrentes de tal concepção serão contra produtivas tanto para o professor quanto para o aluno de língua inglesa. Os letramentos críticos auxiliam na reflexão e possível desconstrução de tais concepções na medida em que tem como objetivo educacional dismantelar verdades absolutas comumente aceitas em nossa sociedade (BURBULES; BERK, 1999).

Luke (2003) advoga ser crucial o ensino da língua inglesa baseado nas perspectivas críticas uma vez que: os programas de ensino de língua inglesa sempre foram, tradicionalmente, objetos de poder colonial e imperial ou objetos da diáspora às margens das culturas e economias do oeste e do norte; a relação professor/ aluno acaba por reproduzir as relações sociais e econômicas mais amplas entre quem está no centro e quem está à margem da sociedade; o ensino de língua inglesa prioriza a capacitação de sujeitos para fortalecerem a economia globalizada.

O fato da língua inglesa ser valorizada a partir de exigências do mercado ou tecnológicas, ou mesmo por ser o idioma global, interpela os sujeitos por meio do paradigma capitalista e não educacional. Apesar desses argumentos refletirem “uma visão realista, (...) revelam um perspectiva parcial do que esse ensino pode realizar educacionalmente” (BRASIL, 2006, p. 36). Acreditamos, assim, que os letramentos críticos, ao focar um ensino para além do linguístico, pode auxiliar e muito em uma formação inicial “desformatada” (JORDÃO; MARTINEZ, HALU, 2011) de professores de língua inglesa.

Musprat et al (1997), Street (1995,1998, 2003), Shor (2009), Duboc e Ferraz, (2011) e Jorge (2012), autores com os quais coaduno, acreditam ser premente refletir sobre a formação de professores de língua inglesa sob o prisma dos letramentos críticos. Se os alunos em formação não tiverem uma formação através das perspectivas críticas de ensino, eles serão meros reprodutores dos discursos vigentes sobre a língua inglesa, tais como: a língua dos norte-americanos ou britânicos, o falante nativo como modelo para o estudante, a língua que não se aprende na escola regular, a língua inglesa como ensino profissionalizante (COSTA LEITE, 2013), segundo resultados de minha dissertação de mestrado e a análise do capítulo 2, corroborando a formação de alunos

¹³⁴ Tradução minha do inglês: “powerful discourses continue to speak us and to speak through us. We often become unconscious agents of their distribution” (JANKS, 2012, p. 150).

míopes aos grandes ganhos advindos de uma língua estrangeira e alunos incapazes de serem agentes transformadores de sua realidade social. A língua inglesa “pode colaborar para aumentar as possibilidades de auto percepção do aluno como ser humano e cidadão crítico, aumentando sua capacidade discursiva e inclusiva. Ao contrário, seremos meros reprodutores de conteúdos e desigualdades” segundo Santos (2011, p. 15).

A seguir, versaremos sobre a “expansão de perspectivas” e, posteriormente, partiremos para a análise dos excertos cuja premissa se refere aos letramentos.

3.5 “Expansão de perspectivas”

Monte-Mór (2009) ressalta as grandes mudanças ocorridas nas últimas décadas sejam elas sociais (COPE; KALANTZIS, 2000), epistemológicas (MORIN, 2000) ou da relação entre educação-pedagogia-prática (SAVIANI, 1984). As transformações sociais relacionam-se aos avanços tecnológicos que, por sua vez, exercem influência e reconstróem a língua, o discurso e a comunicação social (COPE; KALANTZIS, 2000). As concepções, imbuídas em determinados modos de representação, sofrem alterações por parte da mídia, principalmente; inicia-se a era do pós-fordismo em que os trabalhadores devem ser portadores de múltiplas habilidades; “a crescente invasão de espaços privados pela cultura da comunicação de massas, cultura de bens de consumo global, e redes de comunicação e informação”¹³⁵ (Cope; Kalantzis, 2000 *apud* MONTE-MÓR, 2009, p. 3) interfere e reconstrói as representações, as concepções, a rotina de vida...

Monte-Mór (2009) citando Morin (2000) critica a epistemologia tradicional “(...) dizendo que ela promove uma educação reprodutivista, ao invés do desenvolvimento de uma mente criativa pela ação pedagógica”¹³⁶ (MONTE-MÓR, 2009, p.4). Lankshear e Knobel (2003) também acreditam que deve haver uma mudança na forma de construção do conhecimento na sociedade atual. Eles defendem uma “epistemologia de desempenho”¹³⁷ (p. 173) em que o sujeito deve saber “como proceder na ausência de modelos e exemplares existentes”¹³⁸ (Ibid., p. 173). Esse tipo de epistemologia é amplamente utilizada no meio digital em que o usuário precisa criar seu próprio

¹³⁵ Tradução minha do inglês: “the increasing invasion of private spaces by mass media culture, global commodity culture, and communication and information networks”. (Cope; Kalantzis, 2000 *apud* MONTE-MÓR, 2009, p. 3)

¹³⁶ Tradução minha do inglês: “(...) saying that it promotes reproductive education, instead of the development of a creative mind through the pedagogical action”. (MONTE-MÓR, 2009, p.4).

¹³⁷ Tradução minha do inglês: “performance epistemology” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 173).

¹³⁸ Tradução minha do inglês: “how to proceed in the absence of existing models and exemplars” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 173).

conhecimento. Castells (1999 *apud* MONTE-MÓR, 2008) também assinala dois tipos de mentes: a tipográfica e a integrada. A primeira seria resultante de uma leitura linear, da educação convencional, já a segunda, da epistemologia relacionada às sociedades digitais.

Frente a tamanhas transformações faz-se necessária uma nova cultura educacional. Saviani (1984 *apud* MONTE-MÓR, 2008) defende a relação dialética entre educação-pedagogia-prática, na medida em que as práticas educacionais atuais parecem veicular uma educação que se diz neutra. O problema destas práticas reside no fato de que “todo ensino tem implicações ideológicas” (JORGE, 2009, p. 163).

Monte-Mór (2008, 2009, 2010, 2011) propõe, a partir de tais transformações, a “expansão de perspectivas” baseada na “epistemologia de desempenho” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 173). Essa prática auxilia na busca por novos significados. Em outros termos, é “uma prática que pode permitir a ruptura de regras e a inovação”¹³⁹ (MONTE-MÓR, 2008, p. 4). Duboc e Ferraz (2011) resumem a ideia de “expansão de perspectivas” considerando que “tal expansão consiste no exercício de construção de sentidos nas dimensões individual, comunitária e global, de forma a relacioná-las e, sobretudo, compreendê-las em suas semelhanças e diferenças” (p. 22/23).

Na maioria das vezes, nosso olhar, segundo Duboc e Ferraz (2011), é

“treinado ou forçado a ver de certas maneiras, ou seja, somos treinados a ver da maneira que ‘todas as pessoas’ ou o *status quo* veem, prática essa denominada *habitus interpretativo* (...). No contexto do letramento crítico, essa reprodução de ‘olhares’ forma, geralmente, um tipo de cidadão: aquele que reproduz uma interpretação dada (p. 24, *itálico do autor*).

O estudo das concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa, a fim de criar oportunidades para a promoção dos letramentos críticos, vai ao encontro dessa “expansão de perspectivas” uma vez que ampliar pontos de vista implica investigar e refletir sobre a maneira pela qual interpretamos e percebemos o mundo. Ao permitir a “ruptura de regras e inovação” (MONTE-MÓR, 2009, p. 178), a expansão de perspectivas pode viabilizar a ressignificação das concepções dos alunos participantes, bem como os letramentos críticos na área educacional.

¹³⁹ Tradução minha do inglês: “a practice that may permit breaking rules and innovating” (MONTE-MÓR, 2008, p.4)..

Ademais, Monte Mór (2008) acrescenta que “ainda mais dificuldades são observadas na capacidade do leitor de fazer inferências, perceber ironias, interpretar a mensagem que está nas entrelinhas; além disso, a eles falta uma crítica própria sobre o que lêem e acham difícil relacionar o conteúdo de um texto com o contexto social ou a realidade em que vivem”¹⁴⁰ (Ibid., p. 5). Tais dificuldades podem residir nas concepções prévias dos leitores em relação ao tema do texto, podendo ser legitimadas caso não sejam confrontadas e investigadas.

Sendo a língua influenciada por forças sociais, políticas e culturais dominantes, o ‘*habitus interpretativo*’ se desenvolverá por meio de filtros originados e regulados pelos poderes sociais dominantes (MONTE-MÓR, 2000). Isso aliado à dificuldade de interpretação de textos, em entender para além do que está escrito clama por novas perspectivas, por lentes diferentes para se observar situações cotidianas.

Saliento também que a ideia de “expansão de perspectivas” remeteu-me aos estudos freireanos. A conscientização, que significa “tomar posse da realidade (...) é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização” (FREIRE, 2001, p. 33). Assim, Freire enfatiza que precisamos ser auxiliados na captação da realidade de maneira crítica e não mítica, no seu desvelamento para conhecê-la melhor e conhecer os mitos (no caso, falaria concepções) que ajudam a manter o *status quo*. Fala da ressignificação de concepções para que não sejam reificadas oferecendo visões únicas sobre um determinado aspecto da realidade.

Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001) “Freire viu a linguagem e a alfabetização como mecanismos-chave para a reconstrução social”¹⁴¹ (p.5). O papel do professor também é crucial, a meu ver, já que as escolhas destes são sempre as escolhas sobre o que afetam o devir dos estudantes (KNOBLAUCH; BRANNON, 1993). Assim, o modo como o professor representa o ensino/aprendizagem da língua inglesa afeta não somente suas práticas e suas perspectivas em relação ao que ensina, mas as concepções dos estudantes. Assim, “o letramento crítico entende que textos, sendo produtos de forças sociopolíticas e ideológicas, devem ser continuamente sujeitos a métodos da

¹⁴⁰ Tradução minha do inglês: “Even more difficulties are observed in the reader’s capacity of inference, perception of ironies, interpretation of the between-the-lines message; besides, they lack their own critique of what they read and find it hard to relate the content of a text with the social context or reality in which they live” (MONTE-MÓR, 2009, p. 5).

¹⁴¹ Tradução minha do inglês: “Freire saw language and literacy as key mechanisms for social reconstruction” (CERVETTI ; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 5)

crítica social”¹⁴² (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 6). Daí começarmos este trabalho de pesquisa com a promoção dos letramentos críticos por meio de textos sobre crenças/concepções e atividades que as colocam em discussão para, depois, partimos para o estudo de textos sobre os letramentos críticos e o planejamento de aulas nele embasadas.

A ideia de expandir perspectivas será vital para a “desmitologização” de conceitos, legitimados e celebrados pela cultura dominante acerca do processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa. Enfim, a “expansão de perspectivas” busca a promoção de uma leitura em que o leitor possa assumir um papel ativo e interferir no texto de modo crítico (MATTOS, 2012). Relaciona essa maneira de ler ao conceito de mente integrada em que a leitura “questiona, examina e disputa as relações de poder que existem entre leitores e autores”¹⁴³ consoante McLaughlin e Devoogd (2004, p. 4).

Acredito assim que uma vez que os professores consigam extravasar o olhar “treinado”, as consequências serão “possíveis contribuições para a transformação social e para um futuro melhor para todos os envolvidos” (MATTOS, 2012, p. 191), principalmente, neste estudo, para alunos em formação inicial, peças chave para uma educação cidadã.

3.6 Letramentos Críticos: “Eu também nunca tinha ouvido falar nisso na faculdade”

Para termos um amplo conhecimento do que os alunos participantes entendiam por letramentos, letramentos críticos, iniciamos pela investigação de suas concepções acerca do conceito de formação cidadã, ensejado nas últimas perguntas do questionário inicial, a saber: “Quais atitudes ou comportamentos do professor contribuem para a formação de alunos cidadãos na sala de aula de língua inglesa?” e “Quais atividades ou exercícios que podem contribuir para a formação de alunos cidadãos na sala de aula de língua inglesa?”.

Ao analisarmos as respostas para as perguntas acima, percebemos que há uma vasta gama delas ligadas às características que o professor deve ter para formar alunos cidadãos, tais como: aquele que dá bom exemplo, é paciente, informado, tranquilo,

¹⁴² Tradução minha do inglês: “Critical literacy understands that texts, being products of ideological and sociopolitical forces, must be continually subjected to methods of social critique” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 6).

¹⁴³ Tradução minha do inglês: “questions, examines and disputes the power relations that exist between readers and authors” (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p. 4).

dedicado, com pulso firme, justo e correto, compreensivo, amigo, ter respeito e ser capacitado (1); atencioso, motivador (1); exemplo de boa conduta, honesto, disciplinado, autônomo, criativo e cativante (1); comprometido e interessado (1); ter mente aberta (1). Acredito que tais atribuições são importantes, mas podem recair no que Nóvoa (1996) explicita em que o professor parece ser o pivô de tudo que ocorre no processo educacional, ora depreciado, ora como ‘salvador da humanidade’.

No capítulo anterior, muitos alunos participantes colocam o estudante como o grande responsável pela aprendizagem, mas percebemos que, no diário reflexivo, há uma mudança nesse olhar já que os alunos participantes entendem que há outras variáveis e outros atores que influenciam o processo de ensino/aprendizagem

Na fala de Roger, percebemos que ele relaciona os letramentos críticos ao exemplo, ao modelo e ao professor salvador, ao mencionar filmes como “Escritores da Liberdade”. Um professor que além de ministrar aulas se responsabiliza pelo aluno em tempo integral, “salvando-o”, se preciso. Ele relata já ter visto letramentos críticos, mas não compreender o que eram de fato.

*Roger E2: Eu já tinha visto letramento... Letramento Crítico, mas não sabia o **que era**, quer dizer, tinha uma ideia, que eram os filmes, como os Escritores da Liberdade, né?... tem outros filmes sobre professores com... mas assim... o enredo bem parecido... com uma ou outra diferença, mas todo baseado em fatos, e que, dá então uma boa ideia sobre isso (Excerto do questionário inicial para alunos 17/08/15)*

Entendo que tais filmes, mencionados por Roger, podem servir como meios para se promover a leitura, o pensamento crítico, bem como os letramentos críticos, mas o filme, por si só, não atinge tais propósitos. O fato de Roger afirmar que os letramentos críticos eram os filmes “Eu já tinha visto letramento... Letramento Crítico, mas não sabia o **que era**, quer dizer, tinha uma ideia, que eram os filmes, como os Escritores da Liberdade, né?...” traz uma compreensão muito limitada de um conceito tão amplo.

Retomando o conceito de formação cidadã/ cidadania dos alunos participantes, vemos que ele se pauta, basicamente, no professor dando bons exemplos a serem seguidos pelos estudantes. Isso nos remete ao conceito tradicional de cidadania, esboçado nas OCEM (BRASIL, 2006), em que ser cidadão significa ser ético, respeitar direitos civis, por exemplo. No entanto, as próprias OCEM (Ibid.) nos indicam a visão atual de cidadania,

entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou

seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania (p. 91).

As DCN (BRASIL, 2013) reforçam o conceito de cidadania exposto acima sendo esta entendida “como a participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana [...] participar de decisões públicas significa obter direitos e assumir deveres, solicitar ou assegurar certas condições de vida minimamente civilizadas” (p. 23). O fato do professor ‘dar exemplo’ de cidadania ao aluno não implicará no seu engajamento ativo seja nas decisões públicas ou na transformação da sua realidade.

Além disso, promover a cidadania engendra muito mais do que o professor ter as características elencadas pelos alunos participantes no questionário inicial. As OCEM (BRASIL, 2006) acrescentam que falar em educação cidadã para o ensino de línguas enseja mostrar

que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem (...); que essas diferenças de linguagem não são individuais nem aleatórias, e sim sociais e contextualmente determinadas; que não são fixas e estáveis (...); aguçar, assim, o nível de sensibilidade linguística do estudante quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana; desenvolver, com isso, a confiança do estudante, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira (p. 92).

Em outras palavras, promover a formação cidadã no ensino de língua inglesa requer problematizações, reflexões sobre o papel da língua, suas variações, o contexto em que se originou, seu *status*, entre outros. Carla, por sua vez, relaciona a formação cidadã à abertura do professor, como observamos no excerto abaixo.

Carla E5: O professor deve ter a mente aberta e estar preparado para discutir eventuais temas. Além disso, ele deve estabelecer um ambiente no qual os alunos se sintam a vontade para expressar suas opiniões. Outra coisa que considero muito importante é evitar estereótipos em sala de aula, seja em comentários ou em atividades. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Carla entende que o professor, para fomentar a cidadania precisar ter “a mente aberta e estar preparado para discutir eventuais temas”. Não obstante, ela enfatiza a importância de “evitar estereótipos em sala de aula, seja em comentários ou em atividades”. Entendemos, pois, que Carla concorda com a extirpação dos estereótipos ao invés de problematizá-los. Se contemplarmos os estereótipos sob a perspectiva de

Adichie (2009) percebemos que é vital que os levemos para a sala de aula e reflitamos sobre eles, uma vez que constroem histórias únicas e “a consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Ela torna mais difícil o nosso reconhecimento da nossa igualdade humana” (Ibid., *online*). Assim, fechar os olhos para estereótipos não propicia seu desaparecimento, mas seu fortalecimento, abrindo espaço para preconceitos, *bullying*... Os professores em serviço, bem como os alunos em formação, parecem não saber o que fazer diante dessas situações que não são comumente discutidas durante a formação inicial.

Observamos que os alunos participantes, no questionário inicial notadamente, não demonstram entendimento quanto ao conceito atual de cidadania, evocado pelas OCEM (BRASIL, 2006) e as DCN (BRASIL, 2013), atribuindo todos os adjetivos elencados ao professor, como se a promoção da cidadania na sala de aula de língua inglesa não dependesse de uma atitude ativa do estudante, como exposto nas DCN (Ibid.). A cidadania, pois, parece emanar do professor e “passar” para o aluno por meio de um bom comportamento, por exemplo, aliado ao fato de Carla compreender que há a necessidade de extirpar os estereótipos de sala de aula, ao invés de discutir e refletir sobre eles, nos indica a necessidade dos alunos participantes em terem uma formação crítico-reflexiva a fim de expandir perspectivas, bem como de ministrar aulas mais significativas aos seus próprios alunos.

Ao invés de evitar estereótipos entendo que o senso de cidadania só pode ser desenvolvido por meio da discussão, reflexão sobre o porquê da existência deles, como já defendido. Uma vez que a escola deve ser um espaço que acolhe a pluralidade, a diversidade “de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política [...] combatendo e eliminando toda forma de discriminação” (BRASIL, 2013, p. 165), há que se trazer todo tipo de tema para seu contexto, inclusive os que ainda se mostram tabus para a sala de aula a fim de que uma educação transformadora genuinamente ocorra. Vitor, no excerto abaixo, discorre sobre seu entendimento em abordar temas variados em sala.

Vitor E5: Quanto a uma das atividades sugeridas pelos autores, uma delas sugere que os alunos façam uma reflexão sobre as representações de aspectos como gênero, raça e religião nas mais diversas mídias. O assunto de fato é bem interessante e pode render interessantes discussões, mas deve ser tratado com cuidado, pois todos eles são assuntos que geram polêmicas e controvérsias. (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 27/09/15)

Ao comentar o texto “Constructing critical literacy practices through technology tools and inquiry” (MYERS; BEACH, 2004), Vitor reporta que o autor sugere atividades sobre gênero, raça e religião na sala de aula de línguas e que ele entende que isso poderia ser interessante, “mas deve ser tratado com cuidado, pois todos eles são assuntos que geram polêmicas e controvérsias”. Percebemos, novamente, no excerto de Vitor, que ainda não está claro a maneira de fomentar o senso crítico e a cidadania dos seus alunos, o que se coaduna com a fala de Costa (2015) “o conceito de letramento crítico ganhou campo de pesquisa durante os anos 1980 e 1990, mas, para muitos professores de língua estrangeira, ainda não está claro o que uma abordagem crítica significa na prática” (*online*) e eu completaria, na teoria.

O aluno participante se mostra temeroso em trazer os assuntos elencados por Myers e Beach (2004), possivelmente, antevendo discussões calorosas entre os alunos por se tratarem de assuntos polêmicos e controversos, segundo ele; antevendo problemas com os pais ou com a direção da escola, ou mesmo, entendendo que não é seu papel, como professor de língua inglesa, promover debates desse teor, além de se questionar se os alunos são capazes de se engajarem de modo maduro em tais discussões. Retiro tais assertivas das minhas notas de campo, abaixo exposta, de discussões em sala de aula em que os alunos participantes relataram seu receio em relação a serem advertidos por pais ou escola pela “perturbação” que fomentar a criticidade dos alunos poderia causar.

Alguns alunos se mostram um pouco relutantes em relação à tarefa de fomentar o senso crítico na sala de aula de língua inglesa e as inquietações giram em torno de: se isso faz parte de suas atribuições enquanto professores de língua inglesa; se a escola e os pais concordarão com aulas que foquem gênero, raça; se os alunos serão capazes de engajarem nas discussões ou se vão fazer piadinhas e brincadeiras sobre o assunto; se dá tempo de fazer esse trabalho e ensinar a língua (como se isso fosse separado), entre outros. (*Notas de campo do dia 21/09/15*)

O questionamento sobre a maturidade dos alunos em discutir tais temas também aparece na discussão em sala e nos remete a um dos mitos que Lee (2011) traz em seu texto sobre os mitos em relação aos letramentos críticos. Um dos mitos é entender que essa perspectiva educacional deve ser voltada a alunos mais maduros e avançados no estudo da língua. “A maioria dos professores com que eu trabalhei acreditam que o letramento crítico é voltado a alunos avançados. Eles não acreditam que [...] alunos

médios ou da educação básica são capazes de se engajar em práticas do letramento crítico”¹⁴⁴ (p.98).

Esse mito parece ainda se relacionar à ideia de uma crítica elitista e que depende do grau de escolarização do sujeito, se atrelando ao sentido de crítica às obras de arte, cinema, teatro (*criticism*), segundo os estudos de Gikandi (2005 *apud* MONTE-MÓR, 2013). Correlacionando essa crítica ao ensino de língua inglesa temos que há uma visão iluminista de que as pessoas que aprendem línguas estrangeiras são pessoas diferenciadas, que as línguas estrangeiras não são para todos, não podendo ser popularizadas (Ibid.).

A meu ver, isso se atrela à não inclusão que, por vezes, acontece na escola regular em relação à língua inglesa, expostas por falas, tanto de estudantes quanto de professores, quais sejam: quem quiser aprender a língua inglesa tem que fazer cursinho; eu não quero ou não posso viajar para o exterior, não preciso aprender inglês; para que vou saber inglês se quero ser gari, faxineira; não há meios de se ensinar a língua inglesa na escola, entre outras¹⁴⁵. Os próprios alunos participantes relataram no capítulo 2 experiências e concepções negativas quanto à aprendizagem de inglês em escolas regulares, reportando que aprenderam somente “decoreba”, verbo “*to be*” que a matéria é desvalorizada na escola, que os estudantes não sabem o porquê e para que aprendem a língua inglesa, não a vendo como algo útil à vida deles, para mencionar alguns.

Entendemos que a crítica relacionada aos letramentos críticos está ligada à *critique*, de Gikandi (2005 *apud* MONTE-MÓR, 2013), em que ela se associa à uma perspectiva social, independente da escolarização ou da especialização do sujeito. “A *critique* remete a uma análise social e informada da estrutura de um pensamento expresso em determinado conteúdo” (MONTE-MÓR, 2013, p. 35, *itálico da autora*). Relaciono a crítica dos letramentos críticos à crítica proposta por Ricouer (1977 *apud* MONTE-MÓR, 2013) também, já que ela se torna ruptura, crise, que pode ser promovida em sala de aula por meio do propiciamento de certa desestabilização de sentidos, do contato com perspectivas diferentes e a reflexão e ação diante das mesmas.

Tanto o excerto de Carla quanto o de Vítor apontam para o apagamento do conflito. Entretanto, Menezes de Souza (2011) autor com a qual coaduno, entende que

¹⁴⁴ Tradução minha do inglês: “Most of the teachers with whom I have worked believe that critical literacy is geared to high ability students. They do not think that [...] lower elementary school students are capable of engaging in critical literacy practices” (LEE, 2011, p. 98).

¹⁴⁵ Tais falas foram ouvidas por mim durante meu estágio em Letras/inglês realizado entre 2015 e 2016, bem como em minha experiência na graduação em Letras, como professora, no mesmo período.

para que a consciência crítica seja redefinida, quando se fala em letramentos críticos, a leitura deve ser vista “como *dissenso*, conflitante” (p.296, itálico do autor) em que se perguntam: “Por que eu entendi/ele entendeu assim? Por que eu acho/ele acha isso natural/óbvio/inaceitável?” (Ibid.). O conflito pode abrir espaço para o conhecimento do diferente, para discussões, para expansão de perspectivas sendo considerado como brecha e não como vilão. Duboc (2012) acrescenta que é necessário retirar essa carga negativa do conflito a fim de que se tenha um espaço de discussão e de respeito e a celebração da diferença em sala de aula.

Jordana, no que lhe concerne, aponta como atitude e comportamento do professor formador de cidadãos “uma crença ‘saúdável’ para o ensino de línguas”. A fala de Jordana aponta para o fato de que ela concebe que há crenças saudáveis e não saudáveis para o ensino de idiomas.

Jordana E9: Uma crença ‘saúdável’ para o ensino de línguas. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

A partir de tal entendimento, ela indica que as crenças saudáveis podem auxiliar na formação cidadã. Williams e Burden (1997) enfatizam que “as crenças dos professores sobre o que a aprendizagem é irão afetar todas as suas ações na sala de aula, tanto se as crenças forem implícitas ou explícitas” ¹⁴⁶ (p.56-57), saudáveis ou não, de acordo com a visão de Jordana, apontando que a aluna participante já revela ter uma ideia do quanto as concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem influenciam escolhas em sala de aula.

Em relação a atividades ou exercícios que podem contribuir para a formação de alunos cidadãos na sala de aula de língua inglesa, sob a forma de pergunta no questionário inicial “Quais atividades ou exercícios que podem contribuir para a formação de alunos cidadãos na sala de aula de língua inglesa?”, dois alunos participantes não sabiam como responder a questão; três entendem que isso pode ser viabilizado através de discussões sócio-políticas e abertura para produção dos alunos sobre o tema; de correlacionar aprendizagem e novas tecnologias; de atividades sobre culturas diferentes; de temas atuais; da conscientização e reflexão e atividades de ‘cunho humano’. Além disso, evidenciam o aspecto social; o fato de que as atividades devem ser relevantes para os estudantes por meio de uma formação real; prática

¹⁴⁶ Tradução minha do inglês: “Teachers’ beliefs about what learning is will affect everything that they do in the classroom, whether these beliefs are implicit or explicit” (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 56-57).

contextualizada; aprendizagem colaborativa; aprender algo novo sempre e um dos alunos participantes pontua os letramentos críticos como via de formação cidadã, o que mostramos no excerto a seguir.

Leidiane E5: Discussões acerca de temas sócio-políticos e abertura para a produção dos alunos sobre o tema; correlacionar o aprendizado de inglês inserindo tecnologia e meios tecnológicos utilizados pelos alunos e se basear na programação de atividades utilizando o letramento crítico. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Na entrevista final, Leidiane diz que conhecia os letramentos críticos pelas OCEM (BRASIL, 2006), mas que não entendia exatamente o que era até estudá-lo durante essa disciplina e ministrar a aula baseada nessa perspectiva na escola pública. Ela e Helton foram os únicos que se pronunciaram afirmativamente ao serem questionados se conheciam os letramentos críticos antes da disciplina de estágio supervisionado em que a pesquisa foi conduzida. Leidiane, no excerto acima, entende que a abertura para discussões atuais (teoria) e a produção dos alunos sobre os mesmos (ação), bem como aprender inglês contextualizado e por meio das novas tecnologias podem promover a cidadania tendo como base os letramentos críticos. Ela parece não saber a fundo sobre a teoria dos letramentos, neste momento da pesquisa (um mês após seu início). Todavia ela foi capaz de pensar em ações em sala de aula que promovessem a criticidade do aluno e que fossem significativas a eles, levando em consideração as mudanças sociais que afetam diretamente o sistema educacional, o que ficou aparente em seu plano de aula, descrito e analisado no tópico 3.8 deste capítulo.

Pablo, por seu lado, relata que vem aprendendo muito sobre os letramentos críticos na disciplina de estágio. Ele considerava os letramentos críticos uma abordagem, assim como Mattos e Valério (2010), e os caracteriza como “interessante”, como observamos no excerto abaixo.

Pablo E5: I've been learning a lot while reading information about critical literacy. I'm used to teaching English, but was never able to use such an interesting approach. Working in public schools, for example, gives us this opportunity to work with critical literacy, and this can certainly help our students express their opinions and, therefore, learn how to be citizens in our society. (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 27/09/15)

Entretanto, Pablo, nessa fase da pesquisa, no fim do mês de setembro, parece entender que o trabalho com letramentos críticos deve ser realizado, exclusivamente, em

escolas públicas. Isso se explicita em dois momentos distintos: ele trabalha em um curso de idiomas e usa o verbo “conseguir/poder” (*can = to be able to*) para reportar que “I was never able to use such an interesting approach”. Essa impossibilidade de usar a abordagem pode advir de seu desconhecimento prévio sobre a teoria e prática dos letramentos críticos, mas também pode ser fruto da ideia de que o curso de idiomas não oferece espaço para “extras”, ou seja, para se ensinar mais do que a língua, como Carla postula, no E6, abaixo e como Pablo (E6), a seguir.

Carla E6: Eu penso mais ou menos igual ao Pablo. É... eu também, eu sempre tive essa visão, assim de, “ah, vou ser professora e fazer a diferença na vida de alguém”, então, mas eu sempre tive dificuldade de fazer isso, porque é o mesmo caso do Pablo, eu dou aula num curso livre, então a gente tem muito... parâmetro certinho que você tem que seguir, você não tem muita liberdade de produção. Então, com a disciplina eu vi... como fazer isso, que tem possibilidade de encaixar isso em algum lugar, que... tem jeito de fazer/(Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Carla também se sentia frustrada por tentar fazer a diferença, enquanto professora de inglês, e ter dificuldade ao esbarrar na falta de liberdade dos cursos de idiomas, por ela mencionada. Ela ainda explicita que depois da disciplina de estágio ela vislumbrou a possibilidade de fazer a diferença, o que fica evidente em seu plano de aula e em seus comentários sobre sua execução, como veremos no tópico 3.8.

Retomando o excerto de Pablo, ao explicitar que “Working in public schools, for example, gives us this opportunity to work with critical literacy, and this can certainly help our students express their opinions and, therefore, learn how to be citizens in our society”, ele acredita que trabalhar em escolas públicas dá abertura para a promoção dos letramentos críticos e que, além disso, auxilia os estudantes a expressarem suas opiniões, construindo sua cidadania. Nesse ponto, Pablo entende os letramentos críticos como a expressão de opiniões e, conseqüente, formação cidadã advinda da expressão de opiniões. Ele ignora a expansão de perspectivas e a ação inerentes ao fomento da cidadania e criticidade.

No momento da entrevista final, Pablo percebe que é possível se letrar criticamente em qualquer contexto, inclusive, no curso de idiomas em que trabalha, como vemos nas frases sublinhadas no E6¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Tanto o excerto de Pablo (E6) quanto o de Carla (E6) serão analisados, posteriormente, em detalhes, neste capítulo.

*Pablo E6: Eu havia... comentado... no fórum, que teve no portal didático, inclusive sobre o letramento crítico, que para mim foi algo muito interessante, que eu vi assim e falei "Nossa! Nunca imaginei preparar uma aula desse jeito ou algo do tipo". E... é... pra mim, eu, eu me interessei muito pelo assunto. De tudo que a gente aprendeu, acho que o letramento crítico foi realmente o que mais, assim, me chamou a atenção esse semestre, sabe? E... é... apesar de eu... de eu dar aula em um curso livre precisar seguir ali tudo direitinho e tudo mais, acho que existem algumas... brechas, até como já foi comentado aqui na sala mesmo que pode... que eu consigo usar o LC com meus alunos. Então, assim, pra mim isso foi **fantástico**, assim, sabe? Então, em relação à questão do letramento crítico mesmo, acho que foi um crescimento muito grande para mim. Tô tentando ver seu eu consigo usar (risos), mesmo nas... nos meus poucos tempos . Mas, enfim, se eu não tentar não vou conseguir. (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)*

Pablo não esconde sua satisfação e surpresa diante da práxis baseadas nos letramentos críticos ao falar: “Nossa! Nunca imaginei preparar uma aula desse jeito ou algo do tipo”. E... é... pra mim, eu, eu me interessei muito pelo assunto. De tudo que a gente aprendeu, acho que o letramento crítico foi realmente o que mais, assim, me chamou a atenção esse semestre, sabe?” Ele inclusive menciona o trabalho com os letramentos críticos por meio de brechas, como foi visto pelos alunos participantes no texto de Duboc (2014), como forma de flexibilizar as aulas no curso de idiomas e contemplar o desenvolvimento de uma consciência crítica nesse âmbito. Ele termina dizendo que está tentando colocar isso em prática mesmo “em seus poucos tempos”, demonstrando a importância de se contornar possíveis obstáculos para se fomentar a consciência crítica mesmo no curso de idiomas.

Jordana e Carla enfatizam, nos excertos abaixo, que nunca haviam visto a teoria dos letramentos críticos antes.

*Jordana E10: Eu não tinha visto letramento crítico não. Tanto que eu acho positivo foi assim, que eu vim pro estágio e aprendi novas coisas. O letramento crítico eu não tinha visto, as comunidades práticas eu **nunca** tinha ouvido falar, eu fui aprender aqui no estágio. Sim, o letramento crítico, eu já tinha ouvido falar muito assim ... superficialmente. Eu achei interessante assim que foi algo novo pra mim também, porque até então eu não tinha... a gente falou da questão das multi eh... das episte... epistemologias. Tanta coisa que eu não tinha, que eu tinha dificuldade de entender, pra mim foi novo nesse sentido. (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)*

*Carla E7: Eu nunca tinha visto letramento crítico antes, nem as OCEM nunca nem tinha ouvido falar, né? Na verdade, mas PCN eu tinha tido contato com os de língua portuguesa e com o de língua inglesa muito **brevemente**. ((sorrindo)). (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)*

Atentamos para o fato de que Carla ainda estava no 4º período, em 2015. Contudo, Jordana estava no 12º período e se formou um semestre após a geração de dados para essa pesquisa. Ela menciona que não tinha visto os letramentos críticos na universidade, mas que já tinha ouvido falar superficialmente da teoria. Ela também enfatiza que é uma abordagem interessante e que, muita coisa vista durante esse estágio, era nova para ela. Carla, nunca tinha nem ouvido falar seja sobre os letramentos críticos ou as OCEM (BRASIL, 2006), mencionando somente estar familiarizada com os PCN (BRASIL, 1998) de língua portuguesa, principalmente.

Pelos dados gerados e excertos acima analisados, percebemos que grande parte dos alunos participantes desconheciam tanto a teoria quanto a prática pautada nos letramentos críticos. Apesar de dois dos quatorze alunos participantes relatarem conhecer a teoria, ambos não o fazem em profundidade, tornando-se necessário explicitar mais sobre tanto a parte teórica quanto prática do mesmo. Por isso, pedimos para os alunos participantes que lessem textos sobre os letramentos críticos, os resumissem, postassem e comentassem os resumos no Portal Didático para depois planejarem atividades para uma aula, na escola em que estagiavam, baseadas nos letramentos críticos e ministrá-la, o que será abordado no tópico 3.8 deste capítulo. A seguir, relatamos alguns excertos referentes às concepções dos alunos participantes sobre letramentos críticos.

3.7 Concepções sobre letramentos críticos

No tópico acima, começamos a vislumbrar algumas concepções dos alunos participantes relacionadas aos letramentos críticos, a saber: Roger (E2) correlaciona letramentos críticos a certos filmes, como “Escritores da Liberdade”; Pablo (E5), que em um primeiro momento da pesquisa, entende os letramentos críticos como a expressão de opiniões e, consequente, formação cidadã advinda da expressão de opiniões, ignorando a expansão de perspectivas e a ação inerentes ao fomento da cidadania e criticidade; além disso, para Pablo, falar sobre letramentos críticos é falar de uma abordagem; Leidiane (E5) entende que a abertura para discussões sócio-políticas (teoria) e a produção dos alunos sobre o tema (ação), bem como aprender inglês contextualizado e por meio das novas tecnologias podem promover a cidadania tendo como base os letramentos críticos; Vitor (E5) parece relacionar a crítica a uma visão excludente, escolarizada e elitista (*criticism*), além de ser cauteloso em relação aos temas polêmicos em sala, não entendendo a fundo, a formação de cidadãos e o fomento

da criticidade enquanto ruptura, ou mesmo, associada a uma perspectiva social (*critique*); finalmente, Carla (E5) também entende que é perigoso trazer tabus para a sala, preferindo evitá-los.

Giane, no excerto abaixo, demonstra que entende letramentos críticos como leitura crítica enfatizando a reflexão, o pensamento crítico sobre questões do contexto, do que o autor deseja com a escrita, por exemplo.

Giane E6: eu acho que... eu creio que... até onde eu entendo de letramento crítico ((fala sorrindo)), eu acho que leva a... a refletir mais sobre o assunto, a pensar o que está... a pensar... no que está por trás daquilo que está aprendendo. Eu acho que é um... um... leva a uma... um conhecimento mais amplo de alguma coisa, algum assunto. (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Ela acredita que letrar criticamente leva à reflexão sobre as entrelinhas, um conhecimento mais amplo e aprofundado. Ao usar a expressão “até onde eu entendo de letramento crítico ((fala sorrindo))” ela denota que há mais para ser conhecido, que ainda não parece estar totalmente confortável com o conceito, o que influencia a atividade prática, como veremos ainda neste capítulo.

Leidiane e Carla mencionam a palavra esperança, nos excertos abaixo, advinda da aula que ministraram com base nos letramentos críticos. Ao correlacionarem letramentos críticos à perspectiva de aulas mais significativas, com maior participação ativa dos alunos e gratificantes para o professor e para os estudantes, lembramos do que Pennycook (2001) elenca como as preocupações da Linguística Aplicada Crítica, quais sejam: a teoria crítica como possibilidade de mudança, auto-reflexão, explorar a língua em seu contexto social, pensar “em um modelo de esperança e possibilidade”¹⁴⁸ (Ibid., p. 9).

Leidiane E6: E o letramento crítico veio também um pouquinho junto com a professora do primeiro, e aí foi abrir até um pouco mais a minha visão na época eu até tinha vontade de trabalhar, trocar de curso, eu falei “ah, pera aí, eu acho que tem alguma coisa ali que me dá esperança ((inint)) alguma coisa que dá para me interessar”, porque é uma forma diferente de dar aula e que deveria ser aplicado. Então, deveria estar em uso há muito tempo. (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

Carla E8: Muito boa... e é isso que me deixou assim... por isso que eu falei que eu fiquei esperançosa, porque eu vi isso em todas as aulas, e aí quando chegou na hora de eu dar a minha aula, não é que assim cem por cento da turma tava empolgadíssima para participar, entendeu? Mas as pessoas participaram, entendeu? Claro que eu peguei muito no pé, nossa

¹⁴⁸ Tradução minha do inglês: “a model of hope and possibility” (PENNYCOOK, 2001, p. 9).

eu peguei muito no pé. (...) Então, quando chegou na minha aula mesmo, o pessoal participou. Não foi todo mundo. Claro que tinha gente ainda que tava lá assim "que saco". Mas eu vi... eh... eu vi resposta para o que eu tava fazendo. Inclusive, o pessoal participou, eu fiz a pergunta lá na frente, não ficou aquele silêncio, ninguém riu da minha cara, graças a Deus (...). Os alunos participaram bastante. No final, até saíram umas produções legais, do que eles fizeram, sobre refugiados... (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

Tamanha é a esperança de Leidiane (E6) que ela relata ter considerado mudar de curso antes de conhecer a teoria dos letramentos críticos e vislumbrar caminhos para proporcionar aulas mais significativas aos alunos, a saber: “e aí foi abrir até um pouco mais a minha visão na época eu até tinha vontade de trabalhar, trocar de curso, eu falei ‘ah, pera aí, eu acho que tem alguma coisa ali que me dá esperança ((inint)) alguma coisa que dá para me interessar’. Foi fundamental criar condições para que a aluna participante pudesse ter esperança em relação a dar aulas melhores de língua inglesa para sua permanência e conclusão do curso¹⁴⁹. Pela frase de Leidiane que os letramentos críticos deveriam “estar em uso há muito tempo” entendemos que ainda não parece haver o uso efetivo e frequente das correntes críticas nas aulas de língua inglesa, no caso, da universidade em questão, uma vez que Leidiane estava no 8º período e, apesar de ter ouvido falar dos letramentos críticos, não sabia ao certo defini-los e nunca havia pensado em uma práxis relativa a eles. Assomado a isso, na universidade só havia escutado o termo pelas OCEM (BRASIL, 2006), mas sem detalhamentos.

A esperança parece, pois, ser crucial para um processo de ensino/aprendizagem bem sucedido. Souza (2011) ancorada em Freire (2000) e Halpin (2003) menciona duas assertivas pertinentes ao sentimento de esperança, das alunas participantes e dos estudantes da escola regular que assistiram às aulas de Leidiane, diante das aulas ministradas

Freire (2000) aponta o risco que correm os educadores quando, vazios de sonhos, reduzem a educação à pura transferência de conhecimentos, como exercício de adaptação ao mundo. Halpin (2003) acrescenta que um dos objetivos finais da educação é encorajar o sentir-se competente, capaz de ação, capaz de mudar e transformar coisas (p. 21).

Carla relata, em seu diário reflexivo, que as aulas observadas se reduziram à transferência de conhecimentos, repetitivas e desmotivantes em contraposição à experiência que ela teve com a mesma turma. Ela parece se sentir aliviada, encorajada,

¹⁴⁹ A aluna em questão trabalha em uma empresa na área administrativa, mas também ministra aulas em cursos de idiomas desde a conclusão de sua graduação que se deu em 2017.

capaz ao dar uma aula “muito boa” que ela mesma construiu junto a seu grupo. É vital que os educadores tenham esperança, principalmente, diante de turmas consideradas grandes demais, difíceis demais, como ainda acontece, notadamente, na escola regular e em relação à língua inglesa.

Freire (1997) acrescenta que a esperança é muito importante “enquanto necessidade ontológica e precisa ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (p.5). Desse modo, a esperança, para Carla e para Leidiane, nasceu de práticas de sucesso, já que a esperança deve envolver atividade, tomada de posição, visto que “não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã”. (Ibid.) Agir é essencial!

Tanto na fala de Carla (E8) quanto na de Leidiane (E6) elas percebem, na prática, que aquela perspectiva que utilizaram para formularem sua aula, era interessante para os alunos, o que gerava maior participação nas aulas e maior esperança em aprender e ensinar a língua inglesa. Ambas utilizam o verbo “ver” para enfatizar a prática decorrente das teorias estudadas, a saber: Carla mostra que viu que funcionava pela resposta positiva dos alunos à sua aula “Mas eu vi... eh... eu vi resposta para o que eu tava fazendo”.

Leidiane também entende que, na prática, as teorias estudadas dão resultado e ainda menciona um texto de Vera Menezes que havia lido “eu **vi** que funciona, não é uma coisa que a gente tem em teoria só... que há essa possibilidade. É. Tanto que um texto da Vera Menezes que fala que aluno se interessa por aquilo que ele gosta”. Ela enfatiza, também no excerto abaixo, a renovação da esperança dos estudantes ao se referir à aula regida: “que aquilo deu uma esperança maior nelas de conseguir ter uma aula mais legal”. Além de fomentar a esperança das alunas participantes, Leidiane e Carla, deixou os estudantes que assistiram às aulas de Leidiane com esperança de aulas melhores, “mais legais” futuramente.

Leidiane E7: Mas relataram assim, eles falaram que gostaram da experiência. Algumas dela, alguns deles falaram que tinham essa vontade de aprender inglês, e não podiam fora da escola, que aquilo deu uma esperança maior nelas de conseguir ter uma aula mais legal. A professora assistiu as aulas, e eu falei que fique como exemplo, que tomara que seja mais praticado. E assim, no mais, eu ((inint)), eu vi que funciona, não é uma coisa que a gente tem em teoria só... que há essa possibilidade. É. Tanto que um texto da Vera Menezes que fala que aluno se interessa por aquilo que ele gosta. Sim, se você atinge um ponto que é de interesse dele, você não precisa de mais nada que vai interessar. (Excerto do diário

Nos excertos seguintes, destacamos que tanto Leidiane (E6) quanto Jordana (E11), na entrevista final com as alunas que ministraram aulas, associam os letramentos críticos à expansão de perspectivas ao enfatizarem que “e aí foi abrir um pouco mais a minha visão na época”, “o letramento ajuda a gente, né, ele abre uma visão de mundo”. Ambas relatam a “ruptura de regras e inovação” (MONTE-MÓR, 2009, p. 178), permitida pela expansão de perspectivas, dado que Leidiane entende que fomentar a criticidade do aluno promove uma aula “diferente” e renova suas esperanças.

Leidiane E6: E o letramento crítico veio também um pouquinho junto com a professora do primeiro, e aí foi abrir até um pouco mais a minha visão na época eu até tinha vontade de trabalhar, trocar de curso, eu falei “ah, pera aí, eu acho que tem alguma coisa ali que me dá esperança ((inint)) alguma coisa que dá para me interessar”, porque é uma forma diferente de dar aula e que deveria ser aplicado. Então, deveria estar em uso há muito tempo. (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

*Jordana E11: bom, essa questão do livro didático no texto que eu li da... que... estava na pasta, das brechas, ela fala da questão da homogeneização do livro didático, né? Então, assim, quando você, o letramento ajuda a gente, né, ele abre uma visão de mundo, porque, assim, esses livros de inglês, eles são muito assim, às vezes, eu acho que o livro é muito... como é que fala? Ele trás tudo muito certinho, tudo muito unido, aquela união. A questão da **cultura** que tá no livro. Muitas vezes não tem **nada a ver** com o aluno. Igual tinha um livro do nono ano, de inglês, que o primeiro texto vai falar sobre a questão do acampamento... americano, eu me perguntava “o que tem a ver com esses meninos?” “como é que eu vou usar isso na sala de aula?”(risos), né? O acampamento, as barracas americanas, todos os costumes americanos. Eu, “meu Deus, eu vou ensinar isso para os alunos? Brasileiros, em pleno Brasil”(risos), eu falei. Então, assim, você começa a questionar tudo isso. E você ficar, não reproduzir esse discurso também, sabe? Que essa é a intenção, né, da maioria dos (livros didáticos), o contraste de muitas coisas, da questão da homogeneização mesmo. (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)*

Jordana (E11), por sua vez, relata que depois de conhecer os letramentos críticos ela começou “a questionar tudo isso. E você ficar, não reproduzir esse discurso também, sabe?” ao falar sobre o livro didático, a homogeneização de conteúdo e dos estudantes, bem como a distância entre o que o livro didático propunha e a vida dos estudantes. Ela percebe que para se letrar criticamente é preciso abrir espaço para a diversidade, questionar, não contribuir para a reprodução dos discursos vigentes e também trazer conteúdos que se relacionem ao cotidiano do estudante, ao contexto em que ele se

encontra. Ela também evidencia o texto sobre brechas (DUBOC, 2014) também mencionado por outros alunos participantes, a saber:

Samira E6: É, tem umas brechinhas, que tem coisas que a gente pode fazer, né? Claro, que às vezes é um pouco difícil, tem obstáculo, mas dá pra fazer alguma coisa. (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

Roger E3: Tem que ser nas brechas... (turma ri) (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

*Pablo E6: Eu havia... comentado... no fórum, que teve no portal didático, inclusive sobre o LC, que para mim foi algo muito interessante, que eu vi assim e falei "Nossa! Nunca imaginei preparar uma aula desse jeito ou algo do tipo". E... é... pra mim, eu, eu me interessei muito pelo assunto. De tudo que a gente aprendeu, acho que o LC foi realmente o que mais, assim, me chamou a atenção esse semestre, sabe? E... é... apesar de eu... de eu dar aula em um curso livre precisar seguir ali tudo direitinho e tudo mais, acho que existem algumas... brechas, até como já foi comentado aqui na sala mesmo que pode... que eu consigo usar o LC com meus alunos. Então, assim, pra mim isso foi **fantástico**, assim, sabe? Então, em relação à questão do LC mesmo, acho que foi um crescimento muito grande para mim. Tô tentando ver se eu consigo usar (risos), mesmo nas... nos meus poucos tempos. Mas, enfim, se eu não tentar não vou conseguir. (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)*

*Janete E4: eu só, eu me lembrei que uma colega minha, ela... falou de uma atividade muito simples que ela fez depois que ela leu uns textos sobre letramento crítico. Ela falou que uma coisa que sempre a incomodou foi a questão do café da manhã, que tinha *bacon*, né? Aí, tinha geleia com panqueca, com não sei o que. Então os alunos olharam e falavam "oh, gente, eu não como essas coisas aqui não". E ficavam ensinando, "ah, *I have bacon for breakfast*" e ninguém comia. Aí, ela falou assim, que ela olhou e teve um *click*, ela falou "olha gente, vamos aproveitar esse negócio de brecha". Aí, falou com os meninos, "mas o que vocês comem?". Aí, cada um falou. E, aí, ela falou, "então comparem o que está aqui e o que vocês comem. O que significa esse café da manhã aqui? Todos os americanos vão comer isso? É uma coisa padrão aqui no Brasil? Todo mundo come a mesma coisa no café da manhã? E nos Estados Unidos? E na... na... ". Aí, ela foi falando em vários lugares; e com uma atividade bem simples, foi interessante que ela fez com que os alunos pensassem **na diferença**, né? (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)*

Os cinco alunos participantes mencionam as brechas como meio facilitador de se letrar criticamente na sala de aula da língua inglesa. Samira (E6) acredita que podem haver obstáculos, mas que é possível "fazer alguma coisa" devido às brechas. Pablo (E6) vê nas brechas a possibilidade de abrir espaço para os letramentos críticos também no curso de idiomas, já que em um primeiro momento (E5 e E7), ele acredita que só havia tempo para o trabalho com a criticidade do aluno nas escolas regulares, devido ao engessamento dos cursos de idiomas.

Pablo E7: Interessante como esse texto vai ao encontro do que têm sido discutido na disciplina - a questão da globalização e tecnologia, destaque ou desmerecimento do ensino de LE nas escolas, letramento crítico etc. Posso perceber que um dos pontos mais importantes que temos discutido é o letramento crítico. E essa estratégia de ensino para formar reais cidadãos em nossa sociedade não é algo que conseguimos fazer em qualquer ambiente. Na minha opinião, devemos "tirar vantagem" de quando temos oportunidade de fazer uma atividade ou trabalhar em uma escola pública, pois temos essa responsabilidade de trabalharmos o letramento crítico. (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 27/09/15)

Janete (E4) se lembra de uma atividade que uma colega fez pautada na promoção dos letramentos críticos por meio de brechas. A atividade consistia em conscientizar os estudantes sobre culturas diferentes quando ensinava sobre as refeições diárias. Finalmente, Jordana (E11) menciona as brechas para se referir ao livro didático e a homogeneização trazida por ele, segundo Duboc (2014). Em outros termos, aproveitar as brechas propicia não só o fomento da consciência crítica, mas também a fuga do livro didático enquanto prescrição. Siqueira (2017)¹⁵⁰ nos lembra que, por vezes, como o professor em exercício, normalmente e por razões diversas, não se engaja em uma formação continuada, renovando e agregando conhecimentos sobre sua área, o livro didático se torna o grande mestre em sala. Obviamente, há livros de muita qualidade produzidos por autores brasileiros, aprovados pelo PNLD, porém, eles precisam ser adaptados para o contexto em que se leciona a fim de serem profícuos aos estudantes.

Percebemos o quão relevante, para os alunos participantes, foi o conceito dos letramentos críticos enquanto atitude curricular ao propiciar o vislumbre de um trabalho crítico em todos os tipos de contextos e que derruba o mito que deve se optar ou pelo fomento da criticidade dos estudantes ou pelo lecionar a língua, ou mesmo, que não se tem tempo hábil para o trabalho crítico ou que isso não é responsabilidade do professor de inglês.

Tanto Jordana (E11) e Samira (E7 e E8) quanto Leidiane (E8), entendem os letramentos críticos como formas de evitar uma aula monótona e o protagonismo do livro didático, como abaixo mencionado.

Jordana E11: bom, essa questão do livro didático no texto que eu li da... que... estava na

¹⁵⁰ Anotações realizadas durante o minicurso sobre pedagogias críticas ofertado pelo Prof. Dr. Sávio Siqueira na Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica, que aconteceu em Brasília, em 2017.

pasta, das brechas, ela fala da questão da homogeneização do livro didático, né? Então, assim, quando você, o letramento ajuda a gente, né, ele abre uma visão de mundo, porque, assim, esses livros de inglês, eles são muito assim, às vezes, eu acho que o livro é muito... como é que fala? Ele trás tudo muito certinho, tudo muito unido, aquela união. A questão da cultura que tá no livro. Muitas vezes não tem nada a ver com o aluno. Igual tinha um livro do nono ano, de inglês, que o primeiro texto vai falar sobre a questão do acampamento... americano, eu me perguntava "o que tem a ver com esses meninos?" "como é que eu vou usar isso na sala de aula?" (risos), né? O acampamento, as barracas americanas, todos os costumes americanos. Eu, "meu Deus, eu vou ensinar isso para os alunos? Brasileiros, em pleno Brasil" (risos), eu falei. Então, assim, você começa a questionar tudo isso. E você ficar, não reproduzir esse discurso também, sabe? Que essa é a intenção, né, da maioria dos (livros didáticos), o contraste de muitas coisas, da questão da homogeneização mesmo. (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Samira E7: eu acho assim que essa questão do letramento crítico, eu também nunca tinha ouvido falar nisso na faculdade e eu tô aqui todos os períodos. E é... muito importante, porque o que mais a gente vê é aquela aula monótona, assim, que o professor tem aquele livro ali, aquela bíblia sagrada dele, e aquele negócio assim todo dia aquela mesma coisa, então no estágio que eu fiz. Aí, a gente já estudando, esse negócio... depois, eu comecei a estudar em curso de idioma, eu vi que esse negócio assim da terminologia em sala de aula faz a diferença. A gente, assim, sabe? Você sente na pele a diferença. Aí, desde o primeiro dia de aula, aí os alunos já ficam na pergunta "que que você tá fazendo aí dona? Não sei o quê, mas não é pra ficar só no livro?". Foi então, eu vou ter que levar alguma coisa diferente. (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

Samira E8: Eu acho isso muito interessante, atitude de falar inglês e trabalhar com letramento crítico em sala de aula, porque eu percebi que só esse negócio de livro... eh... ficar assim fugindo do assunto, assim... oh torna a aula de um jeito monótono. (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

Leidiane E8: É por causa que o letramento crítico faz ser abrangente, de "não vou ficar só no livro, não vamos por... ah... introduzir o conhecimento, ((inint)) lidar com a motivação tanto pro professor como pro aluno". ((inint)) o professor como mediador da situação, as ações são tomadas ali, o aluno tem voz e o professor media essa questão, a gente podia trazer essas ações pra fora, eu acho essas questões bastante bacana, para o aprendizado. (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

Samira (E7) correlaciona o livro didático à bíblia sagrada ao enfatizar que o professor o segue sem ponderações ao que ela complementa que os estudantes a perguntaram, em relação à aula que ela ministrou "que que você tá fazendo aí dona? Não sei o quê, mas não é pra ficar só no livro?". Ela percebe diante disso que deve fazer algo diferente e propõe a aula sobre diferentes configurações familiares, que será descrita no próximo tópico.

Entendo que propor uma aula “diferente” demonstra uma “expansão de perspectivas” já que a aluna participante passa a vislumbrar a necessidade de mudança na educação advinda das mudanças rápidas e drásticas vividas pela sociedade atual. Ela ainda reitera (E8), que acha muito interessante “a atitude de falar inglês e trabalhar com o letramento crítico”, visto que isso oferece uma fuga à monotonia do livro didático. Leidiane (E8), por conseguinte, entende que os letramentos críticos auxiliam a não “ficar só no livro” sendo mais “abrangente” e protagonizando a “voz” do aluno, retirando professor e livro do protagonismo. Enfim, os letramentos críticos são relacionados a formas interessantes, não monótonas e que tem o estudante como um ser ativo em sala de aula.

Para explicitarem seu entendimento sobre letramentos críticos, Ricardo (E3) e Janete (E4) dão exemplo de atividades, a saber: a de Ricardo realizado pelos autores do texto que leu sobre letramentos críticos, durante a pesquisa e a de Janete, sobre a atividade realizada por uma colega, como já mencionado neste tópico.

Ricardo E3: Uma segunda experiência trazida pelos autores tem por objetivo fazer os alunos refletirem sobre as representações de aspectos como gênero, raça e religião nas mais diversas mídias. Os alunos questionaram as origens e o porquê de certas representações, transformaram-nas, através de paródias, e reconstituíram-nas contextualmente de acordo com seus próprios pontos de vista críticos... Assim o desenvolvimento do letramento crítico, no meu entendimento. (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 24/09/15)

*Janete E4: eu só, eu me lembrei que uma colega minha, ela... falou de uma atividade muito simples que ela fez depois que ela leu uns textos sobre letramento crítico. Ela falou que uma coisa que sempre a incomodou foi a questão do café da manhã, que tinha bacon, né? Aí, tinha geleia com panqueca, com não sei o que. Então os alunos olharam e falavam “oh, gente, eu não como essas coisas aqui não”. E ficavam ensinando, “ah, *I have bacon for breakfast*” e ninguém comia. Aí, ela falou assim, que ela olhou e teve um *click*, ela falou “olha gente, vamos aproveitar esse negócio de brecha”. Aí, falou com os meninos, “mas o que vocês comem?”. Aí, cada um falou. E, aí, ela falou, “então comparem o que está aqui e o que vocês comem. O que significa esse café da manhã aqui? Todos os americanos vão comer isso? É uma coisa padrão aqui no Brasil? Todo mundo come a mesma coisa no café da manhã? E nos Estados Unidos? E na... na...”. Aí, ela foi falando em vários lugares; e com uma atividade bem simples, foi interessante que ela fez com que os alunos pensassem na diferença, né? (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)*

Parece-me aqui evidente do quanto foi relevante o trabalho com textos sobre letramentos críticos que uniam teoria e prática, bem como com o planejamento das aulas baseadas neles para a escola em que estagiavam. O fato de pensarem em uma práxis foi

bastante rico para entenderem melhor os letramentos críticos e seu funcionamento em sala. Roger (E4), inclusive, menciona que aliar teoria e prática foi muito interessante para ele, principalmente por ele ter “um balanço da realidade”¹⁵¹.

Roger (E4) também associa os letramentos críticos à tentativa de “mudar o *status quo*” o que se coaduna com o que McLaughlin; De Voogd (2004) entende como letramentos críticos, a saber: ele “rompe com o lugar comum o examinando por meio de múltiplas perspectivas” ¹⁵² (p. 14). Duboc e Ferraz (2011) ainda acrescentam que os letramentos críticos desafiam “o *status quo* educacional refraseando e ressignificando o conceito “original” de alfabetização e toda a homogeneidade e fixidez que este conceito encerra, no que se refere ao processo de significação” (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 22). O conceito de alfabetização se expande originando o de letramentos e, por conseguinte, abrindo o leque de letramentos que coexistem.

Roger E4: é a... a prática que algumas pessoas aqui, não é, já tem, junto com a teoria que tivemos em sala e as conversas aqui dentro foi muito importante para a gente saber o que é a teoria e, na verdade, o que acontece na prática só para ter aquele balanço da realidade que a gente pode mostrar e o que a gente pode tentar mudar no status quo, né, então, pra mim foi muito interessante esse aspecto. (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Ricardo (E4) e Henrique (E6) traçam uma relação entre os letramentos críticos e as novas perspectivas de ensino condizentes com as grandes mudanças ocorridas nas últimas décadas sejam elas sociais (COPE; KALANTZIS, 2000), epistemológicas (MORIN, 2000) ou da relação entre educação-pedagogia-prática (SAVIANI, 1984) como exposto por Monte-Mór (2009). Os excertos de Henrique e Ricardo também se coadunam com a concepção de Barton e Hamilton (1998) do letramento ser “historicamente situado” (p.7) e das práticas de letramento mudarem de acordo com o contexto, a época em que se situam.

Ricardo E4: Parece que, assim, a função ((inint)) o papel do professor, parece ... não ser fácil do jeito que o mundo está hoje, mudando o tempo todo. Acho que o letramento crítico ajuda nisso. (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

¹⁵¹ Veremos mais sobre a práxis no próximo capítulo.

¹⁵² Tradução minha do inglês: “disrupts the commonplace by examining it from multiple perspectives” (MCLAUGHLIN; DE VOOGD, 2004, p. 14).

Henrique E6: O texto é muito interessante por trazer para o debate um problema inerente à didática contemporânea de LE: a atualização estrutural do ensino dessa disciplina. O ponto de vista da autora é instigante por colocar o professor como elemento determinante dentro dessa necessidade de revisão de valores e conceitos no intuito de proporcionar uma correspondência válida entre o conhecimento oferecido pelas escolas e os movimentos de integração multiculturais trazidos pela globalização. Esse profissional deve estar sempre atento a esta questão e também se manter atualizado. Por último, o ensino de LE deve preparar o aluno para o mundo globalizado onde a língua inglesa tem se tornado um pré-requisito. Deve também torná-lo capaz de responder às novas tecnologias, e simultaneamente desenvolver seu senso crítico diante da gama de informações presentes no nosso dia-a-dia. (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 25/09/15)

As transformações sociais relacionam-se aos avanços tecnológicos que, por sua vez, exercem influência e reconstróem a língua, o discurso e a comunicação social (Cope; Kalantzis *apud* MONTE-MÓR, 2009) e mudam o panorama educacional, tanto no modo como os estudantes se relacionam com o conhecimento quanto na maneira de se ensinar, selecionar e aprender conteúdos. Henrique (E6) entende que todas essas mudanças que vêm ocorrendo demandam “a atualização estrutural do ensino dessa disciplina (...) necessidade de revisão de valores e conceitos no intuito de proporcionar uma correspondência válida entre o conhecimento oferecido pelas escolas e os movimentos de integração multiculturais trazidos pela globalização”. Ele acrescenta que o professor é responsável por relacionar escola e mundo exterior, por assim dizer e “deve estar sempre atento a esta questão e também se manter atualizado”. Por último, Henrique relaciona a língua estrangeira ao processo de globalização em que a língua inglesa é protagonista, para ele. E, a partir de todas essas considerações, ele entende que o estudante deve ser “capaz de responder às novas tecnologias, e simultaneamente desenvolver seu senso crítico diante da gama de informações presentes no nosso dia-a-dia”.

Henrique parece estar conectado com a educação que a sociedade atual requer e com o que é preciso para que os estudantes tenham um aprendizado significativo. Seu comentário se refere ao texto sobre “Letramento Crítico nas Brechas da sala de aula de Línguas estrangeiras (DUBOC, 2014). A leitura do texto parece ter sido profícua para ele, pelo que observamos no comentário. Ele enfatiza que a autora reitera, em seu texto, sobre a possibilidade do professor fazer a diferença promovendo um ensino crítico e atual aos estudantes, a saber: “O ponto de vista da autora é instigante por colocar o professor como elemento determinante dentro dessa necessidade de revisão de valores e

conceitos no intuito de proporcionar uma correspondência válida entre o conhecimento oferecido pelas escolas e os movimentos de integração multiculturais trazidos pela globalização. Esse profissional deve estar sempre atento a esta questão e também se manter atualizado”. É certo que nem tudo é função do professor, mas entendo, pela fala de Henrique, que é preciso que este profissional tome as rédeas da sala de aula a partir de uma reconfiguração das aulas em prol de um ensino que forme cidadãos, capazes de atuarem de forma plena no mundo de hoje. A meu ver, ele enfatiza a necessidade do professor estar em constante formação, visto que ele, como todos os profissionais que querem estar conectados ao mundo em que vivemos, é um ser em construção, sempre aprendendo, sempre se modificando.

No tocante à função do professor, Ricardo (E4) pontua que ela não se torna fácil na atualidade devido às rápidas e drásticas mudanças em todas as esferas de nossas vidas. Mas, ele relaciona a ideia de letramentos críticos a uma maneira do professor ter um caminho para conseguir lecionar, com qualidade, no mundo atual. O excerto de Ricardo se coaduna com o de Henrique por ambos entenderem os letramentos críticos como uma perspectiva ou abordagem atual de ensino/aprendizagem de língua inglesa capaz de oferecer caminhos para uma educação mais apropriada e que acompanhe as mudanças externas à sala de aula.

Ao comentar o texto “The importance of Critical Literacy” (JANKS, 2012), Henrique (E8) complementa o que foi acima mencionado:

Henrique E8: O conceito trazido por esse texto merece ser discutido com demasiada ênfase em razão do quadro atual do ensino de LE nas escolas. De fato, uma postura crítica dada pela linguagem não pode ser desconsiderada sem que haja prejuízo para a formação do aluno. Alguns fundamentos teóricos presentes neste texto, a exemplo o conceito das relações de poder concebidas por Marx e Foucault, seriam ferramentas de análise indispensáveis a qualquer profissional do ensino que almeja oferecer aos seus alunos a possibilidade de construir um pensamento independente. Sendo assim, o letramento crítico, tal como apresentado aqui, poderia ser fundamental para se reverter o quadro nas escolas públicas onde ainda prevalece o distanciamento entre aluno e o uso efetivo de sua própria crítica. (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 25/09/15)

Henrique (E8) enfatiza que a situação atual das línguas estrangeiras na escola não é favorável e se o fomento de uma “postura crítica” for desconsiderado haverá prejuízos aos estudantes. Ele se refere ao pensamento crítico, a meu ver, quando fala que se deve oferecer aos estudantes “um pensamento independente”. Lembremos que o

pensamento crítico é questionador e busca respostas sistematicamente a fim de que “você não se deixe ser ludibriado”¹⁵³ (BURBULES; BERK, 1999, p. 1). O estudante é ensinado a procurar razões e evidências a fim de conferir se as informações são falsas, por exemplo (Ibid.).

Henrique também menciona Max e Foucault, referenciando-se ao que Janks fala sobre as relações de poder e o contraponto com uma visão da análise crítica do discurso e letramentos críticos. Autores como Janks (2012) e Cassany e Castellà (2010) colocam esses filósofos nas origens dos letramentos críticos. Cassany e Castellà (2010) também acreditam que suas origens se relacionam aos estudos de Paulo Freire, Macedo e Giroux; Teoria Crítica da Escola de Frankfurt de Horkheimer, Adorno e Habermas; Pós-estruturalismo de Derrida e Foucault; estudos linguísticos e literários de Halliday e Bakhtin; Estudos culturais e políticos contemporâneos; Análise do Discurso Crítica de van Dijk, Fairclough e Wodak, bem como aos Novos Estudos de Letramento de Gee, Barton, Zavala e Ames.

Novamente a esperança aparece nas palavras finais do excerto de Henrique “sendo assim, o letramento crítico, tal como apresentado aqui, poderia ser fundamental para se reverter o quadro nas escolas públicas onde ainda prevalece o distanciamento entre aluno e o uso efetivo de sua própria crítica”. Ele concebe letramentos críticos como uma forma de reverter o quadro atual das escolas públicas, um quadro desfavorável como já mencionado por ele no início deste excerto. Tal como Pablo (E5 e E7) ele parece se remeter somente à escola pública como âmbito para se letrar criticamente, neste primeiro momento da pesquisa. Acredito ainda que os letramentos críticos oferecem uma possibilidade de mudança em relação às aulas de língua inglesa, mas há outras abordagens, perspectivas e métodos que também podem também ser exploradas, tais como: multiletramentos; novos letramentos; sala de aula invertida; ensino léxico de gramática, entre outros, sempre tendo em mente um ensino para a cidadania, que fomente a criticidade do estudante.

No próximo tópico, descrevemos as aulas construídas pelos alunos participantes com base nos letramentos críticos, reportamos e analisamos os excertos referentes aos comentários sobre a confecção e/ou regência das aulas.

¹⁵³ Tradução minha do inglês: “Do not let yourself be deceived” (BURBULES; BERK, 1999, p.1).

3.8 Aulas baseadas nos Letramentos Críticos

Entre os dias 14/09 e 12/10/15, trabalhamos com textos sobre os letramentos críticos em casa e na sala de aula. Após as OCEM (BRASIL, 2006) serem trabalhadas em sala de aula, ressaltando-se os conceitos de cidadania e crítica, o texto “Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI” (MATTOS, 2011) foi estudado e discutido. Os textos: 1) The importance of critical literacy (JANKS, 2012); 2) Constructing critical literacy practices through technology tools and inquiry (MYERS; BEACH, 2004). 3) Education for Citizenship: Introducing Critical Literacy in the EFL Classroom (MATTOS, 2012); 4) Letramento Crítico nas Brechas da sala de aula de línguas estrangeiras (DUBOC, 2014) foram divididos para quatro grupos que deveriam lê-los e comentá-los em um fórum no Portal Didático. A discussão estendeu-se para a sala de aula, no dia 21/09, em que foi discutido o entendimento sobre letramentos críticos, cidadania, leitura crítica. A professora colaboradora também mostrou alguns planos de aula como inspiração para discutirem se eles extrapolavam o ensino linguístico em prol de um ensino envolvido com a formação cidadã e para a construção dos planos de aula vindouros. Além disso, a professora colaboradora sugeriu, em nossas conversas, a leitura de um texto que relacionasse globalização e criticidade. Indiquei o texto "Globalização, Ensino de Língua Inglesa e Educação Crítica" (MONTE-MÓR, 2012b) que ela fotocopiou e pediu aos alunos que lessem a fim de incrementar seu entendimento sobre Educação Crítica.

Posteriormente, os alunos participantes se dividiram, novamente, em grupos de cinco para prepararem seus planos de atividades baseados nos letramentos críticos. A ideia é que pensassem na turma que estavam observando no estágio para prepararem as aulas. Após a confecção dos planos, eles os enviaram para a professora colaboradora e após seu feedback, eles os postaram no fórum, os discutiram e quatro dos quatorze participantes ministraram as aulas na escola em que realizaram o estágio.

Apresentarei, de forma sucinta, os planos de aula elaborados e alguns comentários sobre a experiência de elaborá-los e de ministrar as aulas. A aula 1, de Joel, Giane e Roger, explora a música “*Is everybody going crazy?*” da banda Simple Plan de 2004. Eles trabalham, primeiramente, a parte linguística da letra com atividades de escuta e leitura da letra pelo clipe, completar palavras que estão faltando e identificação de rimas. Extrapolam a parte linguística quando perguntam sobre a mensagem da música, que cena do clipe mais chamou a atenção, as características da música, o que ela nos diz sobre a sociedade atual e pedem que os alunos escrevam uma sequência para

a música (essa tarefa foi proposta pela professora colaboradora ao dar o feedback aos autores). As questões foram escritas em português. O objetivo era chamar a atenção para o gênero música e para a mensagem desta música, em particular, que fala de uma sociedade capitalista com seres moderno-líquidos (BAUMAN, 1989) que nunca se satisfazem e que, incompletos, procuram na dieta, no dinheiro, na cirurgia plástica, a felicidade, segundo a letra da música.

Percebo que essa aula foi uma primeira experiência prática dos alunos participantes com os letramentos críticos. Ela, certamente, poderia ter sido melhor explorada e desenvolvida. Acredito que a atividade proposta atinge o nível da leitura crítica uma vez que seu objetivo “é o desenvolvimento da reflexão crítica (habilidade de perceber intenções e razões”¹⁵⁴ (OSDE, 2005, p. 22). Lembramos que a leitura crítica foca na análise de argumentos, evidências e confiabilidade do texto por meio de questões sobre o contexto, sobre intenção e posição do autor, sobre a anuência do leitor aos argumentos do autor, ou mesmo sobre a maneira como o texto foi redigido. Desse modo, entendemos que, para se letrar criticamente, é necessário ir além da leitura crítica, a partir da proposta de reflexões que conduzam a ações, por exemplo. A última questão, sugerida pela professora colaboradora, a de fazer mais uma estrofe para a música já se coaduna com a ação requisitada pelos letramentos críticos, mas, ainda assim, a aula necessitaria de um complemento. Contudo já é um esboço de maneiras de fomentar a criticidade em sala de aula.

A aula é condizente com o entendimento de Giane (E6) acerca do que são os letramentos críticos, observado no excerto abaixo e mencionado no tópico anterior. Já que ela parece não ultrapassar a concepção de pensamento ou leitura crítica ao optar pelas palavras “refletir”, “pensar” desconectadas do “agir”, “fazer”, por exemplo.

Giane E6: eu acho que... eu creio que... até onde eu entendo de letramento crítico ((fala sorrindo)), eu acho que leva a... a refletir mais sobre o assunto, a pensar o que está... a pensar... no que está por trás daquilo que está aprendendo. Eu acho que é um... um... leva a uma... um conhecimento mais amplo de alguma coisa, algum assunto. (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Ademais, em seu diário reflexivo, Giane (E7) demonstra ter entendido a essencialidade de se partir do contexto do estudante, de se levar em consideração seus saberes para conduzir, com sucesso, a aula de língua inglesa na escola pública. Ela

¹⁵⁴ Tradução minha do inglês: “to develop critical reflection (ability to perceive intentions and reasons” (OSDE, 2005, p. 22).

propõe um questionário a ser aplicado nas primeiras aulas das turmas a fim de se conhecer os estudantes a fundo (idade, gosta de inglês, série, filme e músicas preferidas, com quem mora, quem é sua família, seus amigos, se pudesse mudar as aulas de inglês, o que faria). Ela entende que a partir disso é possível construir aulas mais significativas e atrair os estudantes para a aprendizagem do inglês, concluindo o seu diário com o excerto abaixo:

Giane E7: E digo mais, uma vez que o aluno percebe que é possível aprender inglês dentro da escola, ele não vai querer mais parar! Aulas funcionais com conteúdos informativos e interessantes para o gosto dos alunos são a chave para o sucesso das aulas de língua estrangeira. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Giane se mostra confiante em relação à possibilidade de ministrar aulas de mais qualidade na sala de aula de língua inglesa na escola regular. Ela correlaciona o sucesso das aulas de língua estrangeira a “aulas funcionais” com conteúdos informativos e interessantes para o gosto dos alunos” o que é pertinente, a meu ver, mas deixa de lado o fomento da criticidade.

A aula 2, de Carla e Leidiane versa sobre “*refugees*”, um tema extremamente atual e que estava em destaque no segundo semestre de 2015. Observamos, abaixo, a descrição dos objetivos, contexto e planejamento de execução feito pelo grupo.

O plano de aula descrito abaixo tem como objetivo ser trabalhado em uma turma de 1º ano de Ensino Médio de uma escola estadual regular a qual dispõe de aproximadamente 20 alunos. As atividades serão distribuídas em dois dias de aula, sendo que a 1ª e a 2ª parte acontecerão na primeira aula e a 3ª parte, a produção final, acontecerá na segunda aula. O plano tem por objetivo trabalhar a criticidade e conhecimento dos alunos sobre um assunto atual e muito discutido nos últimos dias: os refugiados, com maior foco na situação das crianças refugiadas. Como objetivo linguístico trabalharemos interpretação de texto e produção de textos do gênero cartaz (Aula 2, 12/10/2015)

Aqui já vislumbramos pela separação do objetivo geral da aula e do objetivo linguístico que é preciso extrapolar o ensino da língua para conscientizar criticamente. A escolha por um assunto atual reflete o comprometimento com um ensino que se relaciona à realidade, à sociedade de hoje, ao que os alunos vivenciam diariamente. A primeira parte da aula se refere à discussão sobre refugiados que se inicia com base em fotos atuais sobre o assunto, como a abaixo postada (Fig.8). São ensinadas palavras-

chave, em inglês, para a leitura do texto que integra a segunda parte da aula. Todas as questões são feitas em inglês, bem como o texto e vocabulário sobre ele.

Figura 7: Imagem retirada da aula 2.



A segunda parte compreende um texto autêntico, retirado da BBC News, sobre refugiados. Houve uma divisão do texto em cinco partes a partir da utilização de *Jigsaw reading*. Elas realizam as etapas de pré, durante e pós-leitura, explorando técnicas de leitura e uma discussão aprofundada do que implica ser um refugiado, o que são imigrantes, o que está acontecendo com eles, por que esse assunto está na mídia, entre outros. Depois perguntaram para o grupo, em português: “Se você pudesse, o que você faria para ajudar os refugiados? Como vocês podem ajudá-los de onde vocês estão?”

A última parte refere-se à produção final. Eles relembra as respostas às duas últimas perguntas em sala, bem como o vocabulário aprendido. Há o trabalho com mais imagens midiáticas quando mostram pôsteres de incentivo aos refugiados criados por ONGs, em inglês. Após uma discussão sobre as imagens, os alunos elencam as características principais dos cartazes e os alunos fazem os seus em inglês. Eles sugerem letras de música que podem ser trabalhadas com os alunos, posteriormente, que ensejam mensagens de motivação, superação.

Mencionando, novamente, o posicionamento de Lankshear e McLaren (1993), os letramentos críticos, a partir da concepção de língua como discurso, entendem que os discursos orientam a nossa prática diária (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993), aquiescendo com o que Janks (2012) postula “discursos poderosos continuam a falar por nós e através de nós. Nós normalmente nos tornamos agentes inconscientes de sua distribuição”¹⁵⁵ (p. 150). A escolha por um tema atual que se inseria em todos os meios

¹⁵⁵ Tradução minha do inglês: “powerful discourses continue to speak us and to speak through us. We often become unconscious agents of their distribution” (JANKS, 2012, p. 150).

mediáticos na época, bem como as reflexões sobre o porquê desse tema estar em todos os lugares e do que é ser um refugiado vai o encontro da ideia de letramentos como prática social. Ademais, a aula parece ter contribuído para o desenvolvimento da consciência crítica do aluno, um dos objetivos dos letramentos críticos. Além da reflexão, os estudantes são convidados a se colocarem no lugar dos refugiados e também pensar em ações para auxiliá-los.

Leidiane e Carla ministraram as aulas nas escolas em que estagiavam. Ao serem perguntadas sobre a experiência elas se mostraram muito satisfeitas com o resultado, como observamos a seguir. Leidiane (E9) enfatiza o aumento da participação dos alunos.

Leidiane E9: Quando apliquei uma proposta diferente de aula, pude perceber em como o comportamento dos alunos mudaram. Muitos se mostraram mais participativos, e , principalmente, na hora da produção, era notável o interesse de todos em estar ativos naquele trabalho. Foi muito gratificante perceber em como o ensino de uma língua estrangeira pode ser mais notada e valorizada pelos alunos quando aplicada de forma que atinja suas expectativas, que levem em conta um interesse comum e suas realidades. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Leidiane considera a aula baseada nos letramentos críticos uma “proposta diferente” e profícua, visto que os estudantes estavam participando das aulas, o que não acontecia durante suas observações de aula, na mesma turma, no estágio e também porque eles estavam ativos, interessados no que ela trouxe para a sala. Ela acrescenta que “foi muito gratificante perceber em como o ensino de uma língua estrangeira pode ser mais notada e valorizada pelos alunos quando aplicada de forma que atinja suas expectativas, que levem em conta um interesse comum e suas realidades”. Isso denota esperança em relação a aulas significativas na sala de aula da escola regular. Apesar de ter vivenciado aulas maçantes e consideradas todas iguais por ela, (E10), ela entende que há caminhos, sendo um deles os letramentos críticos, para se notar e valorizar a língua inglesa na escola.

Leidiane E10: Durante 1 mês de experiência notei que as aulas sempre foram as mesmas, com o mesmo tipo de exercício e com o uso dos quadrinhos do mesmo livro, muitas das vezes um mesmo quadrinho para séries diferentes. Isso se tornou maçante para mim como estagiária que todos os dias fazia anotações do mesmo procedimento de ensino, e também eu percebia que aquele método, já estava desgastando os alunos. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Leidiane reitera que o que é maçante nas aulas observadas é a falta de variedade, bem como a homogeneização das turmas, a saber: “as aulas sempre foram as mesmas, com o mesmo tipo de exercício e com o uso dos quadrinhos do mesmo livro, muitas das vezes um mesmo quadrinho para séries diferentes”. Ela se sentia entediada com as aulas e percebia que os estudantes estavam desgastados por isso.

Carla (E1) também reporta que as aulas assistidas pareciam sempre iguais, tanto na dinâmica quanto no conteúdo, desmotivando os estudantes “menos de metade da turma fazia alguma coisa, o resto nem abria o livro, deitava na carteira e dormia”.

*Carla E1: Então, as aulas que eu assisti, eu achei que foi assim, eu me senti de volta ao ensino médio. “Abre o livro em tal página, e vai pegar o texto”. Eu assisti quatro turmas diferentes. Nas **quatro turmas**, ela dava a mesma atividade quase toda aula. Abre o livro, tem o texto, aí você vai ler, vai resumir em forma de tópico, circular as palavras cognatas, sublinhar as que você já conhece. Então, acontece assim, menos de metade da turma fazia alguma coisa, o resto nem abria o livro, deitava na carteira e dormia. (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)*

Carla (E8) também considera que sua aula foi muita boa, com grande participação dos alunos, não em uníssono, como ela enfatiza várias vezes no excerto abaixo, tanto o fato de que não era a participação de 100% da turma quanto o fato de que “o pessoal participou”.

Carla E8: Muito boa... e é isso que me deixou assim... por isso que eu falei que eu fiquei esperançosa, porque eu vi isso em todas as aulas, e aí quando chegou na hora de eu dar a minha aula, não é que assim cem por cento da turma tava empolgadíssima para participar, entendeu? Mas as pessoas participaram, entendeu? Claro que eu peguei muito no pé, nossa eu peguei muito no pé. (...) Então, quando chegou na minha aula mesmo, o pessoal participou. Não foi todo mundo. Claro que tinha gente ainda que tava lá assim “que saco”. Mas eu vi... eh... eu vi resposta para o que eu tava fazendo. Inclusive, o pessoal participou, eu fiz a pergunta lá na frente, não ficou aquele silêncio, ninguém riu da minha cara, graças a Deus (...). Os alunos participaram bastante. No final, até saíram umas produções legais, do que eles fizeram, sobre refugiados... (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

A fala de Carla (E8) mostra o movimento de certa desesperança, advinda possivelmente da anterior desmotivação dos estudantes por ela observada, quando pontua que “não foi todo mundo que participou” repetidas vezes e, principalmente, quando relata, com alívio, que “não ficou aquele silêncio, ninguém riu da minha cara, graças a Deus”. Entendemos que ela não acreditava firmemente que a aula seria bem

sucedida. Ao se sentir bem com o resultado da aula baseada nos letramentos críticos, ela usa a palavra esperança para descrever que, apesar de nas demais aulas, da turma em que estagiava, serem monótonas e sempre iguais, como ela menciona no excerto (E1), ela se enche de esperança por fazer algo diferente e que deu certo (E8).

“A teoria é essencial para compreender a realidade que está inserida, mas essa compreensão se dará mediante a prática em sala de aula, quando o profissional irá confirmar de fato como acontecem as relações de ensino aprendizagem na escola” (OLIVEIRA et al. 2016, *online*). Ambas conseguem relacionar teoria e prática e perceber que há bons resultados em ministrar aulas que fomentem o senso crítico dos estudantes e que contemplem assuntos de seu contexto. Percebemos que “nesse cenário o docente busca aplicar a teoria na prática, muitas vezes recorrem a ela como auxílio para resolver os problemas enfrentados em sala de aula, ou ainda buscar da melhor forma possível proporcionar uma educação de qualidade aos alunos” (Ibid.) o que realmente acontece com Leidiane e Carla, que diante de aulas maçantes, buscam nos letramentos críticos uma esperança, a possibilidade de fazer diferente.

Ao ser perguntada se a aula foi ministrada na língua-alvo, dado que todas as questões foram feitas em inglês, Carla (E9) argumenta que como o tópico era difícil, “foi mais para o português”.

*Carla E9: Na realidade, eu fui mais pro português, porque o tópico era muito difícil, e aí, como eles estavam trabalhando *reading* e a professora não queria me ceder muitas aulas, ela me cedeu só uma, então ela pediu para eu trabalhar alguma coisa que eles já estivessem trabalhando. Então, eu abordei mais o *Reading* do que uma atividade de *speaking* ou qualquer outra coisa assim. Acho que assim, por ser diferente, por ser uma pessoa diferente. E se a professora resolvesse do nada chegar lá e começar a falar em inglês, talvez eles estranhassem. Como eu era outra pessoa, então foi uma recepção, foi bem tranquilo. Os alunos participaram bastante. No final, até saíram umas produções legais, do que eles fizeram, sobre refugiados ... (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)*

Ademais, Carla justifica a escolha pelo português, como meio de instrução, além da dificuldade do tópico, já explicitada, pelo fato da professora ter cedido somente uma aula para ela e pedir que trabalhasse algo que eles vinham trabalhando (a leitura de textos, no caso), ter abordado “mais o *Reading* do que uma atividade de *speaking* ou qualquer outra coisa assim” e, finalmente, por acreditar que se ela chegasse falando inglês, os alunos iriam estranhar. As produções, o aprendizado do vocabulário,

greetings se deram em língua inglesa, segundo relato de Carla e Leidiane, que deu a mesma aula, presentes em minhas notas de campo.

O fato de Carla explicitar que o aluno iria estranhar se ela “ resolvesse do nada chegar lá e começar a falar **em inglês**” denota que o uso do inglês era escasso naquela turma, visto que ela a vinha observando há semanas. Entendo que ainda há dificuldade por parte dos professores em recorrerem à língua inglesa como meio de instrução em sala de aula, como é comprovado pelo número de pesquisas sobre o uso da língua materna e estrangeira em sala (NEY, 2003; KOBIELSKI, 2010; CAMARGO, 2012; CARRANO, 2013; CAETANO, 2017), bem como minha experiência com professores de língua inglesa, tanto na esfera privada quanto pública, e seus relatos sobre a dificuldade em se usar inglês durante as aulas. A pesquisa de Caetano (2017) reitera o que mencionamos, já que ela acredita que “um dos possíveis obstáculos para a aprendizagem do inglês pelos alunos (...) foi o uso quase exclusivo do português em sala de aula, atitude consciente da professora participante do estudo, segundo relatos contidos em sua entrevista” (p. 1). A autora comprova, em sua pesquisa, tanto a resistência em se falar inglês por parte dos estudantes quanto dos professores.

Não obstante, é vital que os *inputs* sejam na língua-alvo, como as teorias de aquisição de linguagem aquiescem (KOBIELSKI, 2010). A extirpação do inglês da sala de aula pode e muito prejudicar o progresso das habilidades de comunicação dos estudantes (MATTOS, VALÉRIO, 2010; CAETANO, 2017). Caetano (2017), ainda complementa que “conforme pontuado por Richards e Rodgers (2001), a abordagem comunicativa prevê que se use a língua para aprendê-la, premissa reforçada também por Christóforo (2007)” (p.2), isto é, é preciso que o aluno experimente a língua para aprendê-la, escutando, falando, escrevendo e a lendo.

Entendo, pois, que o mais sensato para a sala de aula de língua inglesa seria o equilíbrio entre uso da língua-alvo e língua materna, uma vez que a língua materna tem seu lugar, notadamente, nos níveis iniciais. Parece-me que Carla, ao optar pelo uso maior do português em sala, entende que dada a complexidade do assunto que irá abordar e eu ainda acrescentaria, dada a novidade da teoria e prática dos letramentos críticos para ela, ela escolhe tomar um caminho “mais seguro”. Mattos e Valério (2010), autoras com as quais coaduno, não vêem problema ao se usar a língua materna a fim de fomentar a criticidade do aluno, como Carla o fez, “nesse caso, perguntas que buscam um posicionamento crítico, questionando o acesso a algumas comodidades da nossa

sociedade (como a hospedagem em hotéis) podem ser feitas na língua-alvo e debatidas na língua materna, se necessário”. (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 150).

Além disso, percebo que Carla (E10 e E11) pretendia usar uma abordagem diferente em relação ao uso do inglês, evidenciado pelos excertos abaixo.

Carla E10: A apresentação do vocabulário em inglês também correu de maneira satisfatória, já que os alunos encontravam as palavras-chave do texto e alguns inclusive sugeriram a palavra já em inglês. (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Carla E11: Após a leitura, os alunos tiveram um tempo para responder as questões de interpretação. Os alunos tiveram dificuldade em entender as questões, então a professora traduziu-as para eles. Essa não era a abordagem planejada, já que o ideal era que os alunos buscassem entender as questões por meio de suas próprias ferramentas (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Ela percebe, (E10), a iniciativa dos estudantes responderem em inglês, ao passo que ela utiliza a língua para apresentar o vocabulário do texto que iriam ler. Contudo, essa abordagem de se usar o inglês, pelo contexto e não pela tradução, é ceifada pela professora da turma, que, ao perceber a dificuldade dos estudantes, traduz as questões para eles. Possivelmente, ela pode ter entendido que a aula proposta por Carla, por ser diferente das que ela lecionava, poderia ser muito complexa para os estudantes, ainda mais usando a língua-alvo. Um excerto de Carla (E12) e outro de Leidiane (E11) demonstram que ambas as professoras co-formadoras, de escolas públicas de cidades diferentes, não acreditam na possibilidade dos estudantes entenderem inglês

Carla E12: Após a professora ter reexplicado o conteúdo, ela se dirigiu a mim e disse “Tá vendo? Não tem como explicar em inglês para esse povo. Eles não tão entendendo nem no português simplesinho do jeito que eu expliquei!” Essa fala marca a força da crença em sala de aula. Com certeza os alunos não acompanhariam uma explicação gramatical em inglês de primeira, mas se a língua fosse usada em dosagens menores que fossem aumentando, tornando o uso do inglês mais frequente em sala de aula, os alunos se sentiriam mais confortáveis para tentarem, e isso os prepararia para uma futura explicação completamente em língua inglesa, que seria o cenário ideal. (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

*Leidiane E11: Fizeram... e também me surpreendeu muito, tanto que eles participaram, que a outra professora falou que eles não iam fazer isso, eles fizeram, só a tarefa que eu não pude exigir, que ela também ela não me permitiu, “eles não fazem”, então, eu não vou fazer também. Não cheguei a pedir nada... eh... só pra produção final que foi eh... “oh, pra produção final **caso** vocês queiram trazer de casa outros tipos eh de frases ou assuntos que abordem o tema, podem trazer, bem como figuras”. (Excerto da entrevista final com*

Nos excertos de Carla (E12) e Leidiane (E11), percebemos como as concepções das professoras co-formadoras no estágio, não só as limitam como também são limitadoras para os estudantes e para as duas alunas participantes. Carla enfatiza que a professora não acredita que os estudantes irão entender a explicação em inglês porque já não a entendem em português. Carla acredita que isso se torna um círculo vicioso, quanto mais o português é usado, menos o inglês ganhará espaço em sala. Além disso, Carla entende que “essa fala marca a força da crença em sala de aula”, percebendo na prática o quanto as concepções sobre ensino/aprendizagem, abordadas no capítulo 2, podem influenciar nossos comportamentos e tomadas de atitude em sala.

Leidiane, por seu turno, se mostra surpresa pelos estudantes terem feito uma atividade, leitura do texto e trabalho com vocabulário em inglês, que a professora da turma afirmou que não fariam “Fizeram... e também me surpreendeu muito, tanto que eles participaram, que a outra professora falou que eles não iam fazer isso, eles fizeram”. Apesar de ter tentado mesmo sem o aval da professora na primeira atividade, ela desiste da tarefa, posteriormente, por falta de permissão da mesma “só a tarefa que eu não pude exigir, que ela também ela não me permitiu, “eles não fazem”, então, eu não vou fazer também’.

A concepção limitadora da professora co-formadora influenciou a tomada de atitude da aluna participante e ceifou a tentativa em pedir algo diferente aos estudantes. Entendo que essa concepção tem origem na ideia de que não se aprende inglês na escola e essa atitude derrotista de não se tentar algo novo: como falar inglês ou mesmo dar tarefa par casa, acaba se perpetuando, em uma “*pedagogy of the sameness*” (JORGE, 2017, *online*), e não dá lugar a um ensino de mais qualidade e relevante aos estudantes.

Leidiane E12: Começando pelo Reading, fui colocando em prática. Mas como não conhecia direito os alunos, eu sempre perguntava pra eles “está tranquilo?”. Na hora de passar as perguntas, que eram pós-reading que eles teriam que responder, eu cheguei a fazer todas em inglês do meu plano de aula, eu cheguei “oh, gente, eu fiz umas perguntas em inglês, posso passá-las em inglês?”. Eles falaram “não, a gente não consegue. Faça elas em português. A gente tenta responder em português”. Beleza, já é alguma coisa. Que eu também não podia exigir, que eu sabia que talvez eles não quisessem, que eu não tinha esse conhecimento da turma, eu não posso fazer do meu jeito também, né? (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

Leidiane (E12) também fala sobre o uso da língua materna e da língua-alvo em sala. Ela mostra precaução em usar a língua-alvo o que se explicita pela fala “mas como não conhecia direito os alunos, eu sempre perguntava pra eles “está tranquilo?” Ela pensa em fazer as perguntas em inglês, como planejado, mas, pergunta aos alunos se pode fazê-las em inglês e eles dizem não conseguir entendê-las, antes mesmo de tentar, pedindo que ela as faça em português. Ela utiliza a língua materna justificando que “já é alguma coisa” e que “não podia exigir, que eu sabia que talvez eles não quisessem, que eu não tinha esse conhecimento da turma, eu não posso fazer do meu jeito também, né?”.

Percebo que o excerto “eu não posso fazer do meu jeito também, né?” pode estar relacionado às concepções da professora co-formadora, (E11), em que Leidiane relata que a professora afirmou que os estudantes não fariam a atividade de colocar frases em, em inglês, em ordem e também por não permitir que ela solicitasse uma tarefa para casa nas aulas que ministrou. Os próprios estudantes parecem não acreditar que podem aprender a língua inglesa, não se vêem capazes de entendê-la “oh, gente, eu fiz umas perguntas em inglês, posso passá-las em inglês?”. Eles falaram ‘não, a gente não consegue. Faça elas em português. A gente tenta responder em português’. Mas, será que essa aparente “falta de capacidade” não se relaciona a aulas não significativas ou monótonas (em que vêm histórias em quadrinho repetidas vezes, E10). Será que aprenderam estratégias de escuta, por exemplo, em língua inglesa? Será que conhecem seus próprios objetivos e motivações para aprender a língua?

Digo isso porque a partir do momento que Leidiane (E13) percebeu o interesse dos estudantes, ela resolveu arriscar e dar a atividade em inglês, como planejado, isso na terceira aula.

*Leidiane E13: E a terceira, eu chequei a embaralhar as frases para eles colocarem na ordem. Eu vi assim, **eles quiseram**, fizeram ali o grupo, se... participaram... e até, teve uns que conheciam algumas músicas, cantaram, mas é algo que a gente consegue ver uma certa dificuldade que eles têm quando se traz algo novo. Era uma coisa que eles não estavam acostumados e eles ((inint)). A terceira, então, que era pra colocar as frases em ordem, eles ((inint)) “pera aí, não dá, não dá, volta, não tem jeito de você tocar de novo?” E eu “gente, não vai dá pra tocar de novo porque a aula tem que ser rápida. Eu vou ajudar vocês depois, peguem palavras-chaves igual você pegou no exercício anterior, pegam nessa que você vai conseguir bolar. (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)*

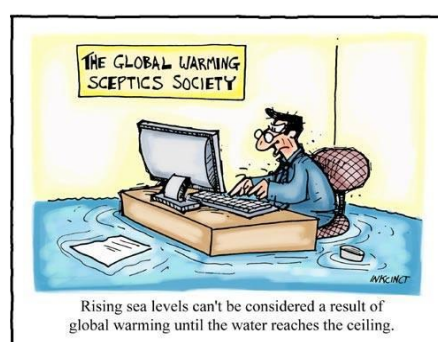
Ela compreende que foi algo novo para os estudantes e, por isso, tiveram dificuldade, mas “**quiseram**, fizeram” a atividade mesmo assim “Eu vi assim, **eles quiseram**, fizeram ali o grupo, se... participaram... e até, teve uns que conheciam algumas músicas, cantaram, mas é algo que a gente consegue ver certa dificuldade que eles têm quando se traz algo novo. Era uma coisa que eles não estavam acostumados e eles ((inint)”. Os estudantes pediram para escutar a música de novo para fazerem o exercício, mas Leidiane explica que “gente, não vai dá pra tocar de novo porque a aula tem que ser rápida”. Aqui percebemos que o conteúdo ainda dita o ritmo e não a aprendizagem. Em outros termos, ao invés de diminuir o número de músicas dadas, Leidiane optou por trabalhar todas as três em sala, mas sem tempo de repeti-las, como demandado pelos estudantes.

Contudo, mesmo não repetindo a música, ela os instrui a trabalhar com estratégias para colocarem as frases em ordem, ao invés de traduzir ou fazer o exercício para eles “Eu vou ajudar vocês depois, peguem palavras-chaves igual você pegou no exercício anterior, pegam nessa que você vai conseguir bolar”. Ela instrumenta os estudantes a tentarem fazer a atividade mesmo em inglês, mesmo achando difícil.

A aula 3 foi planejada por Lane, Pablo, Henrique e Ricardo, mas ninguém a lecionou. Ela foi pensada para uma turma de 8º ano, de escola pública e tem como tema aquecimento global. Foram feitas três aulas de 50 minutos cada.

Na primeira aula, o professor mostraria a seguinte charge para todos os alunos:

Figura 8: Imagem retirada da aula 4.



Eles propõem o trabalho e discussão das seguintes questões, referentes à charge:

- 1 – *What genre is this?* ; 2 – *Where do we usually find this kind of text?*; 3 – *From the picture and the sentences, what is the theme of this daily cartoon?*; 4 – *What do you know about global warming?* 5 – *In this charge, what words do you already know? Which ones are cognates? Which ones can you understand from the context?*; 6 – *What*

is this cartoon criticizing? O plano de aula pressupõe que as discussões podem acontecer em português ou inglês, de acordo com o contexto. Depois, eles dividiriam a sala em seis grupos, cada um com uma charge diferente, em inglês, para uma discussão. Os grupos discutiram as charges e, depois, a sala toda o faria.

Na segunda e terceira aulas, os mesmos grupos trabalhariam em conjunto na produção de cartazes em inglês relacionados ao aquecimento global. Os estudantes teriam a explicação de como fazer cartazes, bem como revisariam o vocabulário, em inglês, usado nas charges. Para essa elaboração, o professor sortearia temas para cada grupo. Dois grupos criariam uma breve definição, em inglês, do termo aquecimento global baseada em seus conhecimentos de mundo e as discussões feitas em sala. Outros dois grupos deveriam pensar em pelo menos uma consequência desse aquecimento e formular uma frase chamativa relacionada a essa consequência. Os grupos restantes criariam frases apresentando ações que podem ser feitas para minimizar os efeitos do aquecimento global. O professor deve checar essas frases e corrigir o que for necessário e, ainda pedir que cada grupo traga um cartaz e gravuras, desenhos, ilustrações etc. para a terceira aula, em que exporiam os cartazes na escola.

No decorrer de nossa análise, percebemos o contentamento de Pablo (E9) em relação aos letramentos críticos e as possíveis mudanças que poderiam propiciar em sala de aula, principalmente, da escola pública.

Pablo E9: Nessa disciplina de estágio, como dito anteriormente nesse trabalho, aprendi sobre a questão do letramento crítico. Acredito que essa seja uma das formas mais interessantes de trabalharmos em sala para formarmos reais cidadãos. É, sem dúvida, um desafio ensinar inglês efetivamente em escolas públicas, mas para que isso seja real, precisamos acreditar nisso e lutar para que isso aconteça. (...) Portanto, se formos capazes de modificar nosso modo de pensar, uma nova perspectiva para o ensino da língua inglesa irá surgir e, provavelmente, trará resultados bastante satisfatórios. (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

O excerto se inicia com a ênfase nos letramentos críticos, mencionados, por Pablo, várias vezes na entrevista final e no diário reflexivo, esse último, marcado pela expressão “como dito anteriormente nesse trabalho”. Novamente ele correlaciona letramentos críticos a uma abordagem, (E7), e reitera que para que haja um trabalho efetivo com o inglês da escola, é preciso não só acreditar que vai dar certo, mas “lutar para que isso aconteça”. Aqui antevemos a premissa que diferencia letramentos críticos de pensamento e leitura crítica, por exemplo: a ação. Ele também associa letrar

criticamente a mudar pontos de vista, pensar em novas perspectivas, o que relaciono à expansão de perspectivas do aluno participante que vislumbra uma saída para os desafios de se ensinar inglês na escola pública.

Apesar de não ter ministrado a aula, parece-me que a satisfação de Pablo é demonstrada, para além de suas falas, quando ele constrói outro plano de aula e o anexa a seu diário reflexivo. Nós pedimos aos alunos participantes que fizessem somente um plano de aula em grupos, mas ele optou por realizar um em grupo e outro, individualmente. Este segundo plano se refere ao trabalho com publicidades. Ele utiliza uma campanha publicitária em inglês para abrir o debate sobre consumismo, sedução das campanhas, por exemplo. Ele pede que os estudantes imaginem que a câmera do anúncio foi comprada por eles e não está funcionando adequadamente. Pede que os alunos escrevam um e-mail reclamando e solicitando a troca do produto, depois de apresentar modelos de carta/e-mail de reclamação e expressões, em inglês, que poderiam ser usadas. Ele se baseia em uma atividade proposta por Mattos (2011) em um dos textos lidos e discutidos em sala de aula. Ao pedir que os alunos escrevam um e-mail de reclamação “permite-se que os alunos pratiquem cidadania no contexto da sala de aula, preparando-os para a vida futura fora do contexto escolar”¹⁵⁶ consoante Mattos (2011, p. 2000). O mesmo, a meu ver, acontece com a aula 3, proposta por Pablo e seu grupo, em que os estudantes discutiriam sobre aquecimento global e, a partir dos cartazes colados na escola, chamariam a atenção da comunidade escolar sobre um assunto que afeta profundamente nossa vida na Terra.

A aula 4 foi construída por Jordana, Samira e Helton tendo como objetivo o trabalho com o vocabulário sobre família e o trabalho com a leitura crítica e letramentos críticos. Foi pensada para uma turma de trinta alunos, da escola pública, que estavam no 6º ano. O plano foi idealizado para duas aulas de 50 minutos cada.

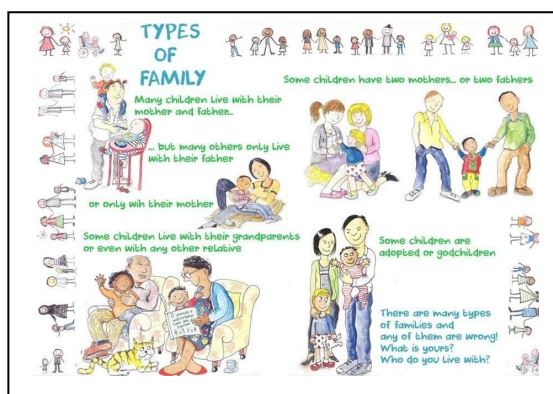
A primeira aula focou a apresentação do vocabulário por meio de um vídeo em que se falavam os membros da família em inglês junto com a exposição da sua figura. Posteriormente, os estudantes diziam, em inglês, os membros da família dos quais se lembravam e a professora, no caso as alunas participantes, os escrevia no quadro. Houve o ensino da pergunta “How do you say ___ in English?” caso os estudantes quisessem perguntar sobre os membros da família. A professora entregou aos estudantes uma folha de atividades com a família dos Simpsons a fim de que nomeassem os membros da

¹⁵⁶ Tradução minha do inglês: “it allows students to practice citizenship in the context of the classroom, preparing them for future life outside the school context” (MATTOS, 2011, p. 200).

família em inglês ao que a professora perguntou depois de realizada a atividade “Who is she/He? She’s Bart’s mother” introduzindo lexicamente o possessivo.

A segunda aula trouxe o texto abaixo que contempla famílias reais e diversificadas. A professora questionou sobre o que o texto versaria e o que os estudantes achavam dos tipos de famílias mostrados, em inglês. Ela trabalhou com o texto e discutiu sobre o fato dos alunos se identificarem ou não com as famílias e sobre a representação de família. Finalmente, ela colocou a pergunta e a resposta no quadro: “Who do you live with? I live with_____”. A atividade foi realizada em inglês e se identificaram diversos tipos de família na sala.

Figura 9: Imagem retirada da aula 4.



A aula 4 é simples e concisa, mas capaz de fomentar a consciência crítica do estudante a partir do momento em que traz para a sala de aula a discussão sobre a diversidade familiar, ainda omitida tanto por muitos livros didáticos quanto por muitos professores de línguas na sala de aula de língua inglesa. Trabalha-se aqui para o entendimento, valorização e investigação das diferenças, um dos pressupostos dos letramentos críticos, segundo Lankshear e McLaren (1993), bem como para a desconstrução de uma visão única de família, mostrada com se fosse o ideal de família e à qual os alunos não se identificam como pontua Jordana (E12), que ministrou a aula 4.

Jordana E12: Eu acho que... assim eu vi na prática a aceitação deles da realidade deles... porque eles se sentiam muito excluídos, então quando eu li um texto lá sobre... tem em um livro didático um texto sobre família e falava dessa questão...assim... das diferenças de famílias... tipo assim... o filho que não é criado pela mãe ou pelo pai, é criado pela madastra, pelo padastro... Quando eu abordei esse assunto na sala, meus próprios alunos falaram "Professora, minha família também é assim". Um aluno me falou "Professora, a minha família é assim, quem me cria é minha madastra". E um outro falou quem me cria é minha

vó, quem me cria é minhas tias, falou assim. Então, assim, o aluno... você sente que... eles se sentem mais, assim... aquela realidade faz parte da minha vida ... e eu me lembro de cada instante daquilo... (sorrindo) (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Recorrendo novamente a Adichie (2009) sobre o perigo da história única que “torna mais difícil o nosso reconhecimento da nossa igualdade humana” (Ibid., *online*), Jordana relata que, ao terem contato com tipos de famílias realistas apresentados na aula, os estudantes “aceitaram” a realidade deles “porque eles se sentiam muito excluídos, então quando eu li um texto lá sobre... tem em um livro didático um texto sobre família e falava dessa questão...assim... das diferenças de famílias... tipo assim... o filho que não é criado pela mãe ou pelo pai, é criado pela madrastra, pelo padrasto... Quando eu abordei esse assunto na sala, meus próprios alunos falaram “Professora, minha família também é assim”. Um aluno me falou ‘Professora, **a minha família** é assim, quem me cria é minha madrastra’. E um outro falou quem me cria é minha vó, quem me cria é minhas tias, falou assim”. Jordana percebeu que ao se identificarem com as famílias mostradas, os estudantes se abriram e falaram de suas próprias famílias percebendo que não há uma verdade absoluta capaz de ditar qual família é apropriada ou não, já que todas são famílias e têm seu valor, independente de sua configuração.

Jordana acrescenta, sorrindo, que “o aluno... você sente que... eles se sentem mais, assim... aquela realidade faz parte da minha vida ... e eu me lembro de cada instante daquilo”. Crookes (2013), com base em Freire, lembra que o ensino crítico facilita a inserção, o reconhecimento do estudante de suas próprias histórias de vida. Jordana se sente feliz por se aproximar de seus alunos, por promover uma aula significativa e fomentar a criticidade na sala de aula de língua inglesa. Acredito que “precisamos educar para a diferença, preparar para o conflito, se não a gente vai entender que toda vez que surge uma diferença ela precisa ser eliminada” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 298), por isso, como anteriormente mencionado, não há como promover a criticidade se buscarmos somente a concordância.

Todavia, as próprias concepções de Jordana (E13) sobre a existência de uma família perfeita aparecem, no excerto abaixo, em que ela dá continuidade a essas aulas, realizada fora do planejamento em grupo, em que ela aproveita o tema “família” para trabalhar um texto sobre racismo na aula de inglês.

*Jordana E13: Eu também trabalhei... eu aproveitei o gancho e fiz também um texto sobre o racismo, que tem uma família negra (sorrindo). Eu escolhi uma turma, **uma turma** que eu*

sabia que uma boa parte de meus alunos eram negros. Porque eu pensei assim, poderia ter escolhido uma família branca, linda, maravilhosa, todo mundo perfeito, mas eu... eu me questionei, por que que eu vou levar para a sala de aula uma família branca? Porque que eu não posso trabalhar com uma família negra/ (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Ela, ao afirmar que escolheu o texto sobre racismo porque havia uma maioria negra na sala, relata que “porque eu pensei assim, poderia ter escolhido uma família branca, linda, maravilhosa, todo mundo perfeito, mas eu... eu me questionei, por que que eu vou levar para a sala de aula uma família branca? Porque que eu não posso trabalhar com uma família negra”. Ela revela seu entendimento de família perfeita vinculado à “família branca, linda, maravilhosa”, o que ainda é um discurso poderoso disseminado pelas mídias e grande causador de atos de intolerância, violência e exclusão. Tanto a professora colaboradora, Carina (E4) quanto Roger (E5) respondem à afirmação de Jordana, já que esse excerto é parte da entrevista final com todos os alunos participantes.

Carina E4: Cuidado com esse nome perfeito ((inint)) (Ficou um burburinho de alunos que não concordaram com o “perfeito”)(Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Roger E5: Rótulo... É um rótulo (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Ambos se opõem à ideia de haver uma família perfeita ao que os outros alunos aquiescem. Roger entende a fala de Jordana como uma forma de rotular famílias. Essa não concordância com a afirmação de Jordana nos apresenta que a turma, como um todo, está atenta a rótulos e estereótipos e não parece mais querer ficar à margem disso. Jordana (E14), por conseguinte, esclarece seu posicionamento no excerto abaixo.

Jordana E14: Eu falo nesse sentido “Por que que eu não posso?, entendeu?”. Por que que é proibido? Tipo assim... às vezes eu trabalhava em minha turma uma questão com os... as moças e rapazes, aí eu tenho que levar uma foto de um homem? Por que que eu não posso levar uma foto para as meninas... se sentirem mais parte daquele ambiente? Por que que eu não posso levar um... né? Por que que eu tenho sempre me espelhar pelo homem... ou, então, certas coisas pela mulher? Então a gente vai questionando e você vai começando a mudar isso. Então assim, através dessas coisas você vai... E a família ficou interessante, porque a... o... a própria aluna falou “Olha, parece com a minha família”, então, porque, assim, o pai e a mãe dela é... são negros, né? Então, assim, foi uma oportunidade muito legal, assim... a gente sente na prática muito interessante quando você... Eles se sentem parte daquilo. Então, eles não se sentem tão distantes, tão excluídos, daquela realidade... eles fazem parte da realidade... diz a respeito deles. (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Jordana (E14) começa a se perguntar “**Por que que eu não posso?**, entendeu?”. Por que que é proibido?” ao se referir a levar assuntos tabu ou mesmo a diversidade para a sala de aula, explicitado nas perguntas: “Por que que eu tenho sempre me espelhar pelo homem... ou, então, certas coisas pela mulher?” Jordana, a meu ver, pensa nos letramentos críticos como “um cuidado de si mesmo” (MORRELL, 2008), tanto para ela quanto para seus estudantes ao entender que sim, ela pode fazer o que acha apropriado na sala de aula, tratar dos temas que entende como necessários para uma educação cidadã. “Um cuidado de si mesmo”(Ibid.) aos estudantes que se sentem aceitos, que se aproximam da língua devido ao contexto familiar em que ela é explorada. Morrell (2008) entende que

conceitualizar o letramento crítico como um cuidado de si mesmo flexibiliza os educadores do letramento de maneiras importantes. Ele nos força a repensar os múltiplos propósitos das nossas pedagogias dos letramentos e também re-teoriza o papel da audiência em composição em oportunizar aos alunos a compor a audiência primária de alguém: eles/elas mesmas¹⁵⁷ (p.182).

Samira (E9 e E10) também ministrou essa aula sobre família, tendo primeiro que superar alguns obstáculos a fim de que isso se concretizasse.

Samira E9: E depois ela falou “ah tá muito ruim, sabe?, assim, as turmas”. E aí, assim, já até desanima a gente, sabe, os professores. ((inint))falam “ah, não perco”. Mas aí ela falou comigo “eu vou deixar assim, como ((inint)) fazendo o estágio já assistindo quatro aulas”. Mas ela pediu pra mim expli... aplicar essa atividade no sétimo ano, ((inint)) que eu fiz, e falou que eles gostam mais de participar. E aí, assim, ela explicou que eu era estagiária e que eu teria que dar uma aula. (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

*Samira E10: Não é assim, falar... aí já chegou “ai, que essa aula não reprova, tá muito calor e eles não faz, não sei o quê”. E a primeira pergunta, assim, que eu falei, que eu fui pedi pra poder fazer o estágio foi “você tem absoluta certeza disso?” ((inint)) perguntaram “cê tá querendo? Cê vai fazer **mesmo?**”. Eu falei, “eu **vou**. Vou fazer.” “Ah, mas inglês não reprova”. Foi que descobri que tinha esse negócio que eu não sabia. E foi aquele negócio “vai querer”, eu “não, eu quero fazer a diferença. Eu sei, mas, pelo amor de Deus, me dá uma oportunidade”. Eu falei, “mesmo se não der certo, mas me dá oportunidade”. Eu falei, “eu não tenho contato”, que eu trabalho em fábrica. Eu falei, “eu não tenho contato, pelo*

¹⁵⁷ Conceptualizing critical literacy as a care for the self stretches literacy educators in important ways. It forces us to rethink the multiple purposes of our literacy pedagogies and also re-theorizes the role of audience in composing in having opportunities for students to compose to a primary audience of one: themselves. (MORRELL, 2008, p. 182).

amor de Deus, abre as portas pra mim ((sorrindo)). (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

Samira (E9) esbarra, primeiramente, no rótulo de que as turmas são ruins, mencionado pela professora co-formadora. Samira já percebe o comentário como um fator desmotivante para que ela dê aula, ao comentar “E aí, assim, já até desanima a gente, sabe, os professores”. Ela enfatiza que quem a desanima é a professora co-formadora e não os estudantes, como a professora declara. Ao ser apresentada para a turma como estagiária e por isso “teria” que dar aula, entendemos que a professora co-formadora concebe a regência mais como uma obrigação e não como uma prática vital para o aprendizado do aluno em formação.

Em um segundo momento, Samira (E10) esbarra na desvalorização da profissão e da disciplina em que uma saraivada de justificativas para que ela não dê aula desfilam pelos seus ouvidos “ai, que essa aula não reprova, tá muito calor e eles não faz, não sei o quê”. E a primeira pergunta, assim, que eu falei, que eu fui pedi pra poder fazer o estágio foi “você tem absoluta certeza disso?” ((inint)) perguntaram “cê tá querendo? Cê vai fazer **mesmo**?”. Há uma resistência enorme por parte da professora co-formadora diante da disponibilidade de Samira em ministrar uma aula na turma. Martins (2008) reitera que “tais resistências colocam em cheque a própria ideia de formação pressuposta pelo curso de Letras que se organiza pela tríade: instrumentalização-aplicação-transformação” (p. 3327). Muitas vezes os alunos em formação desistem antes de ministrar as aulas por estas e várias razões, se limitando a observações. Talvez isso explique o fato de somente quatro alunos dos quatorze alunos participantes poderem reger suas aulas, o que será abordado no próximo capítulo.

Samira chega a implorar, mais de uma vez, para dar uma aula durante o estágio e explica que, como trabalha em uma fábrica de sapatos, nunca teve oportunidade de dar uma aula de inglês e que ela queria muito ter essa experiência, queria fazer a diferença e caso não desse certo, ao menos ela teria tentado. “E foi aquele negócio “vai querer”, eu “não, eu quero fazer a diferença. Eu sei, mas, pelo amor de Deus, me dá uma oportunidade”. Eu falei, “mesmo se não der certo, mas me dá oportunidade”. Eu falei, “eu não tenho contato”, que eu trabalho em fábrica. Eu falei, “eu não tenho contato, pelo amor de Deus, abre as portas pra mim” ((sorrindo)). É difícil aceitar esse relato de Samira sem pensar que ela não deveria implorar por uma oportunidade que lhe deveria ser garantida já que o estágio faz parte do currículo do curso de Letras e é vital para uma

formação inicial de qualidade. Deveria haver uma parceria mais estreita entre universidade e escola para que o professor co-formador encarasse o estágio como uma oportunidade de troca de conhecimento de crescimento mútuo¹⁵⁸.

Depois de todos os entraves expostos, Samira (E11, E12, E13 e E14) deu uma única aula, sobre família e demonstra o quanto se sentiu feliz e animada tanto durante, quanto depois da aula.

Samira E11: E o sonho da menina que queria ser professora (nem que seja por um dia) torna-se realidade! Segunda-feira 05/10/15. O Grande dia! A aula aconteceu no terceiro horário. (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Samira E12: Ela só me deu uma aula. E assim, eu... gostei. Os alunos gostaram, e eu dei o melhor de mim. (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

Samira E13: Quando finalizei a aula agradei a professora e aos alunos a oportunidade. Fui aplaudida com uma salva de palmas pela professora e pelos alunos e com o elogio: Essa Dona aí é gente boa mesmo! Até que ela entende do assunto!", e é claro, eu fiquei feliz demais ao perceber que estava no caminho certo... (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Samira E14: Ai, assim que eu... nem terminei, nem tinha acabado de agradecer, já bateram palma. Falaram que tinham gostado da aula, uma aula diferente, e assim, eu fiquei... feliz demais. (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

Samira (E11) caracteriza a aula como a realização de “um sonho da menina que queria ser professora (nem que seja por um dia)”. Isso me remete à correlação que existe nos discursos de alunos em formação inicial ou até mesmo na mídia da profissão de professor com paixão, como se fosse um dom. Entendo essa relação a partir de duas facetas: a maneira que alguém que escolheu ser professor consegue expressar sua vontade e decisão de acolher a profissão, como é o caso de Samira; ou como um retrato da desvalorização do professor, que só parece escolher a profissão por paixão, missão ou por dom e nunca por algo lógico, racional, que decidiu fazer em sua vida. Para Samira, este foi “O Grande dia!”. Aqui percebemos na exclamação, no uso do artigo definido e na letra maiúscula de “Grande” o quão única e importante foi esta experiência, da qual ela poderia ter sido demovida em virtude da quantidade de entraves criados pela professora co-formadora.

¹⁵⁸ No capítulo 4 trataremos das questões específicas do estágio, mas não pude deixar de adiantar essas falas de Samira que se relacionam às aulas dadas.

Samira (E12) enfatiza que a professora só disponibilizou uma aula, mas que, mesmo assim, ela deu o melhor dela e os estudantes gostaram. Fica aqui o desejo latente do quero mais, do sonho que se acabou. Porém, ao reger essa aula bem sucedida ela menciona, (E13 e E14), que tanto aos alunos, quanto a professora a aplaudiram, antes mesmo que ela terminasse de agradecer a oportunidade “fui aplaudida com uma salva de palmas pela professora e pelos alunos e com o elogio: Essa Dona aí é gente boa mesmo! Até que ela entende do assunto!” De novo, Samira nomeia a experiência como se adviesse de uma gentileza da professora, de uma oportunidade que ela quis oferecer e não como um compromisso de formação, estabelecido entre escola e universidade, formanda e co-formadora.

Ela aponta também que os estudantes “falaram que tinham gostado da aula, uma aula **diferente**, e assim, eu fiquei... feliz demais”. O fato dos estudantes terem qualificado a aula como diferente parece se coadunar com a ideia de que tais temas, como o da diversidade familiar, no caso, são **invisibilizados**, sendo contemplados em aulas de Geografia, História e não de línguas, consoante Siqueira (2017)¹⁵⁹. Em outras palavras, as aulas de inglês se atêm à parte linguística, não abrindo espaço para tais discussões. A diferença residia também no fato de que Samira (E15), ao perceber que as aulas eram conduzidas em português, tentou usar, ao máximo a língua-alvo em sala.

*Samira E15: Aí que eles montaram, e usei muito *speaking*, que eu achei, assim, que tá muito desvalorizado... parece assim que a aula é de português. E na hora, assim, que a professora me viu que eu tava olhando, não sabia se falava em inglês, e os alunos não sabia o que que ela tava falando. E ela ficou assim sem atitude. (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)*

Ela entende que para se valorizar a língua inglesa como disciplina na escola é preciso falar inglês, mas fica um pouco insegura ante o olhar da professora co-formadora “E na hora, assim, que a professora me viu que eu tava olhando, não sabia se falava em inglês”. Talvez a professora não esperasse que Samira tomasse a atitude de conduzir grande parte da aula em inglês, já que, ela mesma não fazia isso, e “ficou sem atitude”.

¹⁵⁹ Anotações realizadas durante o minicurso sobre pedagogias críticas ofertado pelo Prof. Dr. Sávio Siqueira na Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica, que aconteceu em Brasília, em 2017.

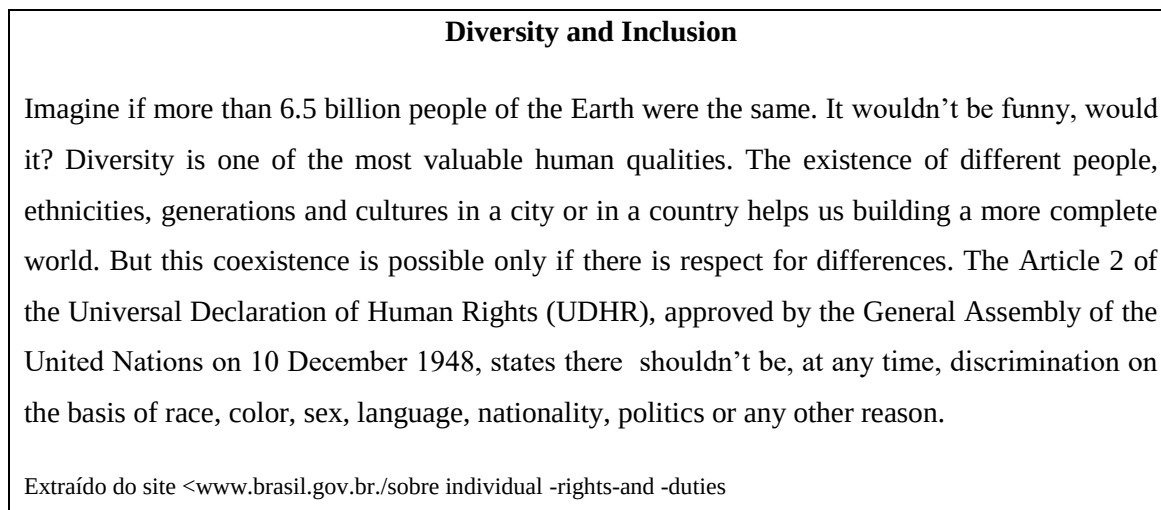
Samira já havia pontuado que havia ficado feliz por “perceber que estava no caminho certo...”. Além disso, ao ser perguntada, na entrevista final, do porquê de sua felicidade em relação à aula ela menciona “É possível” (E16).

Samira E16: É possível. ((sorrindo)). (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

Concluímos, pois, que a regência da aula na escola pública foi fundamental tanto para a auto-estima de Samira enquanto professora, quanto para visualizar uma práxis possível que acabe, de vez, com a concepção de que não é possível aprender inglês na escola. Isso denota a relevância da prática no estágio supervisionado e o quanto ela deve ser garantida aos alunos em formação.

A aula 5, finalmente, foi proposta por Janete e Vítor. A aula foi pensada para uma turma do 9º Ano, para 3 aulas de 50 minutos, cada, cujos objetivos seriam trabalhar com os estudantes a questão do respeito e da diversidade em sala de aula e também a confecção de cartazes com a turma. Iniciam a primeira aula com a pergunta: “*What does diversity mean to you?*”. Depois da discussão, há o trabalho com o texto “Diversity and inclusion” (Figura 9).

Figura 10: Imagem retirada da aula 5



Após um trabalho com a parte linguística do texto, os estudantes, em grupo, discutiriam sobre o tema a partir de imagens que mostrem diversidade, campanha contra racismo, por exemplo, escritas em inglês. Um exemplo de imagem que o grupo selecionou se encontra abaixo.

Figura 11: Imagem retirada da aula 5



Posteriormente, propõem-se o trabalho com a confecção de cartazes usando desenhos, charges, figuras e frases em inglês sobre o que os estudantes pensam sobre o respeito e a diversidade no mundo, a serem afixados nos muros da escola. Janete e Vitor não mencionam qual parte ficaria para cada um dos três dias de aula. Parece-me uma aula da qual os estudantes se beneficiariam muito, tanto pelas discussões e produções propostas, que, muitas vezes, não aparecem nas aulas de língua inglesa, como Siqueira (2017)¹⁶⁰ outrora menciona, visto que elas ficam relegadas a outras disciplinas. Infelizmente, não foi possível ministrá-la. Vitor (E6) versa sobre essa impossibilidade.

Vitor E6: Estava ciente de que precisava ainda co-participar em algumas aulas e ministrar outras (ao menos uma), mas frente às circunstâncias que me deparei, isso não foi possível. Não por recusas particulares dos professores, mas sim devido ao momento de conclusão já do ano, com trabalhos e provas finais (e decisivos) para alguns alunos. Queria poder ter feito o estágio de outra forma e sem tanta pressa, mas devido ao trabalho, isso não se fez possível. (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Vitor mostra-se ciente de que seu estágio não foi feito de maneira muito produtiva já que, por ter deixado para iniciá-lo no fim do semestre, devido ao seu próprio trabalho em outra área, não teve tempo hábil para a regência colaborativa ou mesmo, a regência da aula confeccionada. Ele deixa claro sua responsabilidade nisso tudo, isentando a escola ou a professora co-formadora de qualquer culpa. Entendo que o fato de trabalhar em outra área e estudar à noite dificulta o processo de estágio nas escolas, mas acredito que para que este processo seja eficiente é preciso que o aluno em formação negocie com a professora co-formadora e com as pessoas de seu trabalho um horário para que possa fazer o estágio com o maior aproveitamento possível. Acredito que a professora colaboradora poderia tê-lo ajudado com a organização do tempo e

¹⁶⁰ Anotações realizadas durante o minicurso sobre pedagogias críticas ofertado pelo Prof. Dr. Sávio Siqueira na Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica, que aconteceu em Brasília, em 2017.

mesmo com uma declaração da universidade, falando sobre a obrigatoriedade do estágio, que ele pudesse mostrar em seu trabalho. Enfim, um planejamento prévio poderia ser benéfico no caso, lembrando que o aluno participante em questão se formou um ano depois do início da pesquisa e já havia feito outros estágios antes.

Finalmente, Janete e Vitor foram os únicos que haviam feito uma primeira versão da aula que foi totalmente modificada após o feedback da professora colaboradora. A primeira versão tinha como objetivo a interpretação de um poema de Irene Bedies, *Children*, despertando o interesse do estudante para a literatura estrangeira. Eles propunham perguntas que, apesar de ultrapassarem a materialidade textual, a meu ver, não se voltavam ao fomento do senso crítico dos estudantes, a saber: “De que você sente saudades na infância? Que ligação você tinha com seus familiares e amigos na infância? Você ainda tem alguma ligação com amigo de infância?” Como tarefa, depois de trabalhar o vocabulário em inglês, os alunos deveriam escrever sua própria poesia.

A professora colaboradora, ao invés de sugerir o que mudar, a fim de que a aula promovesse letramentos críticos, sugeriu que o grupo estudasse novamente os textos teóricos, observassem as atividades práticas contidas nos mesmos e reestruturassem a aula. Percebemos que o trabalho foi profícuo já que deu origem à aula 5. Retomando a primeira versão da aula, talvez o excerto abaixo nos indique o porquê da confecção da aula sobre poesia.

<i>Vitor E7: Quanto a uma das atividades sugeridas pelos autores, uma delas sugere que os alunos façam <u>uma reflexão sobre as representações de aspectos como gênero, raça e religião nas mais diversas mídias</u>. O assunto de fato é bem interessante e pode render interessantes discussões, mas deve ser tratado com cuidado, pois todos eles são assuntos que geram polêmicas e controvérsias.</i> (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 27/09/15)

Vitor (E7) entende que apesar de render boas discussões, alguns assuntos como gênero, raça e religião devem ser tratados com cautela, já que podem gerar polêmicas e controvérsias, tanto em relação à escola quanto aos pais, como já mencionados no início deste capítulo. Ao optar por uma aula sobre literatura estrangeira e extirpar a polêmica e controvérsia da mesma, percebemos que ele ainda está testando limites, percebendo até que ponto poderia avançar até chegar à aula sobre diversidade e inclusão. Entendo que letrar criticamente não é tarefa fácil já que enseja sair do lugar comum, arriscar-se e que, como processo, precisa ser entendido, colocado em prática, experimentado a fim de

que se torne mais familiar ao professor, principalmente. Concluiu que Vitor expandiu suas perspectivas ao propor uma aula sobre racismo, tema outrora considerado polêmico e carente de “cuidados” em sua abordagem na sala de aula.

3.9 Conclusão

Percebemos, na análise dos dados problematizados neste capítulo que, no início da pesquisa, somente dois dos quatorze alunos participantes já haviam ouvido falar sobre letramentos críticos, mas mesmo assim, não o conheciam em profundidade. Nos excertos do questionário inicial os alunos participantes relacionam a formação cidadã, por exemplo, ao professor ser exemplo para o estudante, ser honesto, ético, ter boa conduta, o que não enseja o conceito de cidadania atual que envolve um aluno ativo.

Algumas concepções relacionadas aos letramentos críticos que elencamos, a princípio, foram: Roger (E2) correlaciona letramentos críticos a certos filmes, como “Escritores da Liberdade”; Pablo (E5), que em um primeiro momento da pesquisa, entende os letramentos críticos como a expressão de opiniões e, conseqüente, formação cidadã advinda da expressão de opiniões, ignorando a expansão de perspectivas e a ação inerentes ao fomento da cidadania e criticidade; Leidiane (E5) entende que a abertura para discussões sócio-políticas (teoria) e a produção dos alunos sobre o tema (ação), bem como aprender inglês contextualizado e por meio das novas tecnologias podem promover a cidadania tendo como base os letramentos críticos; Vitor (E5) parece relacionar a crítica a uma visão excludente, escolarizada e elitista (*criticism*), além de ser cauteloso em relação aos temas polêmicos em sala, não entendendo a fundo, a formação de cidadãos e o fomento da criticidade enquanto ruptura, ou mesmo, associada a uma perspectiva social (*critique*); finalmente, Carla (E5) também entende que é perigoso trazer tabus para a sala, preferindo evitá-los.

Com o estudo e discussão dos textos, postagens dos resumos e principalmente com a confecção e/ou regência das aulas, entendemos que a maioria dos alunos participantes demonstram estar em sintonia com o conceito de criticidade e de como fomentá-la, na sala de aula de língua inglesa, na escola regular e em outras instituições de ensino. As aulas estão bastante semelhantes umas às outras, principalmente, em relação à produção final (confecção de cartazes), mas acredito que isso se deve ao fato de que foi o primeiro plano elaborado por eles, com base nos letramentos críticos, o que explica a tentativa de manter um nível seguro de inovação, com aulas próximas aos exemplos que foram mostrados nos textos da disciplina. Ressalto que o feedback da

professora colaboradora aos alunos participantes não foi tão incisivo pra não descaracterizar as produções originais, tendo em mente que era o primeiro ensaio deles com a teoria.

Reitero que buscamos nos letramentos críticos caminhos tanto para um ensino de inglês que fomente a cidadania e a criticidade, quanto uma maneira mais significativa de se lecionar. No entanto, acreditamos que há outros caminhos, como os novos letramentos; os multiletramentos; a pedagogia crítica, em geral; a sala de aula invertida; o uso de recursos tecnológicos na educação, entre outros. Optamos pelos letramentos críticos pelo fato de perceber que os alunos participantes desconheciam as teorias sobre ele e por entender que ele auxiliaria tanto na promoção de uma aula “diferente” quanto na formação crítico-reflexiva e expansão de perspectivas, e também, pelo modo como essa teoria entrou em minha vida, disciplina isolada na UFMG, e modificou meu modo de perceber a sala de aula e o ensino de língua inglesa como um todo.

Percebemos também, nos relatos dos alunos participantes, dificuldades encontradas em relação ao estágio supervisionado e nos questionamos Será que o aluno se sente desamparado, sozinho em relação ao estágio na escola? Será que ele teria que ser acompanhado mais de perto, inclusive na questão do planejamento de quando fará as observações, como e as regências? Trataremos da formação inicial de professores, bem como do estágio supervisionado no próximo capítulo.

4. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática (FREIRE, 1996b, p. 40)

Neste capítulo, proponho uma breve revisão da literatura sobre a formação inicial dos professores de língua inglesa, em geral, e relativa ao professor crítico-reflexivo, bem como ao estágio supervisionado, que ocupa um lugar crucial na formação. O principal intuito é entender como a formação inicial era concebida no passado e como o é na atualidade. Versamos também sobre possibilidades de melhorar a qualidade dessa formação, principalmente, em relação ao processo do estágio supervisionado e das aulas da língua inglesa na escola regular.

O capítulo se encerra com uma análise dos dados que descrevem as concepções prévias dos alunos participantes em relação ao estágio, que versam sobre a escolha da disciplina e da profissão, as experiências em sala de aula, o distanciamento entre a “realidade” e a sala de aula, da teoria e prática e, finalmente, do significado do estágio para os alunos participantes.

4.1 A formação inicial de professores de língua inglesa

Silva e Aragão (2013), autores com os quais coaduno, indicam “a formação de professores de línguas como uma das áreas emergentes no bojo da Linguística Aplicada brasileira” (p. 15). Apesar do número expressivo de pesquisas abordando a formação de professores de língua inglesa e da produção editorial encorpada¹⁶¹, ainda há muito a ser feito para mudar a situação de isolamento e, muitas vezes, de descaso, em que o professor se encontra. Celani (2010) acrescenta que, em relação à produção científica e a pesquisa em formação de professores “muito pouco acontece, de forma sistêmica e coordenada, no âmbito oficial” (p. 62).

Sagor (1993) afirma que há dois grandes problemas enfrentados pelos professores, em geral, quais sejam: o isolamento, acima mencionado, e o fato de a

¹⁶¹ Destaco alguns autores que pesquisam a formação de professores de língua inglesa, são eles: Chimim (2003), Biazotto (2004), Duboc (2012), Mattos (2012), Lima (2013), Soares (2017), Magalhães (1997, 2002, 2009), Telles (2009), Jordão, Martinez e Halu (2011), Maciel e Araújo (2011), Takaki (2011), Silva e Aragão (2013).

prática ser pautada em um conhecimento que vem de fora da sala de aula. Diferentemente de outros profissionais, os professores, normalmente, não se engajam na troca de experiências ou conversas sobre sua prática em sala de aula com os colegas, principalmente em escolas regulares. Daí a importância de se investir em pesquisas que produzam conhecimento dentro e a partir da sala de aula e na formação inicial, ao que Lima (2013) corrobora: “dentre as várias questões que a formação de professores de línguas suscita, a formação inicial, ou pré-serviço, se destaca. Afinal, trata-se da base de sustentação da prática de muitos professores; para inúmeros, a única ao longo do exercício da profissão” (p. 10).

A história da formação de professores de língua inglesa no Brasil é recente (ORTENZI, 2007), assim como a instituição formal da língua inglesa como disciplina na escola regular. Ambas enfrentaram momentos de desvalorização no setor público (formação de associações de professores privadas: a TESOL, por exemplo; abertura de cursos de idiomas nos anos 30), instabilidade (língua inglesa ora como optativa, ora como obrigatória, carga horária reduzida...) beirando o descaso, que reverberam o panorama da atualidade.

O Ministério da Educação e Cultura (2007)

admite grave falta de professores no ensino médio. Um relatório divulgado nesta terça pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CNE) concluiu que faltam 245 mil professores no ensino médio. O ministro da Educação, Fernando Haddad, recebeu o relatório e avisou que está será a prioridade de sua gestão. Estudo prevê apagão do ensino médio. O levantamento aponta ainda que os temas mais carentes são Física, Química, Matemática e Biologia. Entre as causas para a falta de profissionais, o estudo destaca o baixo investimento em educação, o salário baixo, a violência nas escolas e a falta de perspectiva profissional (*online*)¹⁶².

Essa “grave falta de professores no ensino médio” é demonstrada pelos números e dados a seguir e parece ser realidade mesmo uma década após a citação do MEC, acima exposta. Segundo o Censo de Educação Superior 2013 (BRASIL, 2015), em relação às Licenciaturas do Brasil, os cursos de Línguas e suas Literaturas são os que têm menor número de alunos, a saber: 47.904, se distanciando muito do primeiro colocado, o curso de Pedagogia com 611.111 alunos. Além disso, noticiam-se anualmente a baixa procura a cursos de Licenciatura¹⁶³, em geral, no Brasil, apontando

¹⁶² Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/interna/0,,OI1732616-EI8266,00.html>. Acesso em: 29 jul. 2016.

¹⁶³ O reitor da USP concedeu uma entrevista à rádio da universidade já mencionando que um dos problemas da Licenciatura no Brasil era a baixa procura (<http://www.usp.br/imprensa/?p=25488>); O

para os baixos salários, péssimas condições de trabalho, entre outros, dos docentes. A desvalorização do professor aparece em relatos dos alunos participantes, Lane (E6) traz um deles.

Lane E6: Tem uma coisa também que eu não sei se é em tempo, mas como foi meu primeiro estágio, foi assim, primeira vez que eu fiquei sabendo que o professor de inglês não reprova... né... porque, por enquanto, eu só era aluna do ensino médio, né (risos). (...) “Ah, infelizmente eu tenho, às vezes, que negociar alguns minutinhos no final da aula” tipo assim, “ah, os últimos quinze minutos vocês estudam ou vão participar e, mesmo assim, muitos não participam”, mas porque, ela falou assim “eles sabem que o inglês ...eles acham que o inglês não tem tanta importância e eu sei que não posso reprovar eles” sabe tem esse sentimento, assim, de inferioridade perante os outros professores e eu vi que isso pesava para ela, que ela se sentia mal com isso, eu acho que tinha que mudar essa situação(riso nervoso), porque a gente se sente ainda mais desvalorizado, né, é uma classe muito desvalorizada já, só que parece que o professor de inglês, por não ter esse poder, entre aspas, ele se sente ainda mais desvalorizado. (Excerto da entrevista final com os alunos, 30/11/15).

Aqui o sentimento de desvalorização do professor parece se atrelar à desvalorização da disciplina, que, segundo a professora co-formadora de Lane, não ganha em importância para os alunos por não reprovar. Além disso, Lane entende que essa situação, esse sentimento de “inferioridade” precisa ser mudado para que a classe se sinta mais valorizada.

Associado aos dados anteriores vemos que os cursos de Licenciatura tiveram a menor nota de corte no Exame Nacional do Ensino Médio¹⁶⁴ em 2010 (GIMENEZ, 2011; LIMA 2013) o que vem se mantendo nos dias de hoje¹⁶⁵. Consoante Sagar (1993), para que haja uma reforma na educação deve-se “criar condições que dêem suporte aos professor em seu trabalho e tornem o lecionar uma opção atraente para o melhor e mais brilhante aluno de graduação”¹⁶⁶ (p. 2). Há pesquisas, como já mencionado, que indicam que muitos estudantes procuram o curso de Licenciatura por

Globo noticiou em 2014: “Queda de matrículas em licenciatura no país gera temor de apagão na formação de professores” (<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/queda-de-matriculas-em-licenciatura-no-pais-gera-temor-de-apagao-na-formacao-de-professores-13897981#ixzz4FolRcNJ7>); O site ZH Educação enfatiza a queda da procura a cursos de Licenciatura em 2015.

¹⁶⁴ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0402201026.htm>. Acesso em: 29 jul. 2016.

¹⁶⁵ Disponível em: <http://blogdoenem.com.br/piramide-mostra-cursos-com-maior-ou-menor-nota-de-corte-no-sisu/>; <http://www.mundovestibular.com.br/articles/18521/1/Notas-de-corte-do-Sisu-2016/Paacute%20gina1.html>. Acesso em: 29 jul. 2016.

¹⁶⁶ Tradução minha do inglês: “be to create conditions that support teachers in their work and make teaching an attractive option for the best and brightest college graduates” (SAGOR, 1993, p.2).

não ter conseguido média para os cursos outrora pretendidos, o que afeta significativamente a qualidade e motivação dos alunos.

Celani (2010), Gimenez (2009), Ortenzi (2008) e Lima (2013) enfatizam o aspecto deficitário, decepcionante e insatisfatório da formação docente, notadamente, para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Celani (2010) aponta algumas razões para tal quadro, a saber: a licenciatura dupla; o domínio básico da língua estrangeira; pouca familiaridade com o referencial teórico oferecido na graduação:

não lhes foi proporcionada uma educação reflexiva sobre o ensinar, sobre o ensinar uma língua estrangeira e, particularmente sobre o ensinar uma língua estrangeira em situações adversas. A formação pré-serviço é inadequada e insuficiente. Talvez aí esteja a razão da crença generalizada de que ‘língua estrangeira não se aprende na escola’. De fato, não se aprende, com professores despreparados (p. 61).

Na universidade em que a pesquisa foi conduzida ainda há a possibilidade de licenciatura dupla e, a meu ver, isso é cerne de vários equívocos em consonância com a situação de desvalorização do professor no Brasil: um deles é almejar a dupla licenciatura não por preparo ou motivação, mas por ter mais chances de obter um cargo no Estado; a licenciatura dupla não parece proporcionar um aprofundamento necessário em relação à teoria e a língua pretendidas (CELANI, 2010). O domínio básico da língua inglesa é um problema que os alunos em formação da universidade em questão enfrentam, bem como uma formação pouco engajada com o crítico, enquanto fonte de problematização.

Em relação aos documentos oficiais, OCEM (BRASIL, 2006) e PCN (BRASIL, 1996) que pautam o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como sua formação, há uma lacuna entre o que é requerido e o que é realizado efetivamente. Araújo de Oliveira (2009 *apud* LIMA, 2013) enfatiza as qualidades dos documentos oficiais “enquanto projeto, os documentos são um resultado louvável do esforço dos especialistas consultados pelo MEC” (p. 12). No entanto, “a legislação, por si só, não pode ter condições de garantir um ensino de qualidade. Sua própria implementação depende de muitos fatores, não só de ordem econômica, mas também da vontade política de governantes, alunos, pais e professores” (LEFFA, 2008, p. 362). Faz-se primaz favorecer uma práxis criando condições para que a legislação não permaneça somente no papel. Além disso, é necessário que os alunos em formação conheçam e entendam os documentos oficiais para viabilizar a concretização de suas premissas,

ainda mais com as novas medidas e documentos que devem ser implantados em 2018, BNCC e Novo Ensino Médio, como já mencionado em nossa justificativa.

Em um panorama como esse a vitalidade de uma formação inicial crítico-reflexiva, enriquecedora e de qualidade é premente. Leffa (2008) enfatiza que, as universidades, responsáveis pela formação do professor de língua inglesa, “até agora, não têm sido capazes de formar profissionais competentes e suficientes para suprir as necessidades do mercado de trabalho” (p. 355). O resultado disso, segundo ele, é a terceirização dessa “formação”. São oferecidos aos alunos em formação cursos desenvolvidos na Inglaterra, nos EUA, por cursos de idiomas que oferecem um treinamento ao aluno e não uma formação em si. Leffa (2008) difere formação e treinamento. Para ele, “o treinamento tem um começo, um meio e um fim. A formação, não. Ela é contínua” (p. 357). Quando a formação do professor não se inicia na universidade, ele passa a ser ‘treinado’ por empresas para dar aulas encapsuladas baseadas em uma metodologia igual para todos os públicos e que não abre espaço para a formação cidadã do estudante.

Constatamos, pois, sucessivas mudanças em relação à formação de professores durante a história da educação no Brasil. A concepção dos professores como os detentores do conhecimento e os estudantes, como tábulas rasas, apesar de ter dado lugar, morosamente, à preocupação com a construção do conhecimento e um papel mais ativo do estudante, ainda não desapareceu da realidade escolar, totalizando na “precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” de acordo com Saviani (2009, p. 148). Aliado a isso, constatamos também a instabilidade do lugar da língua inglesa na escola regular, ora optativa, ora inexistente.

Haja vista os aspectos mencionados sobre a formação de professores entendemos que é imprescindível buscar meios para uma formação “crítico-reflexiva”, que, realmente, possibilite uma práxis, que aproxime o aluno em formação e a universidade da sala de aula da escola regular e que o motive a se desenvolver sempre como profissional. Nesse ínterim, buscamos o desenvolvimento da pesquisa-ação colaborativa com vistas a criar oportunidades para uma formação “crítico-reflexiva” para os alunos participantes. Nosso próximo tópico aborda o estágio supervisionado justificando nossa opção por atuar nesse âmbito.

4.2 O estágio supervisionado

Em março de 1823, consoante Costa Leite (2013), houve a tentativa da implantação da primeira escola cujo objetivo era formar professores, a Escola de Ensino Mútuo, ocorrendo também a implantação da primeira escola pública brasileira. Por intermédio do Ato Adicional de 1834, criaram-se as Escolas Normais para a formação de professores, sendo a primeira delas implantada no Rio de Janeiro em 1835. Nas Escolas Normais, acreditava-se que “a prática docente poderia ser aprendida mediante a observação e a reprodução de bons modelos” de acordo com Pimenta (1995, p. 59).

A vinculação da aprendizagem da prática docente a bons modelos, acima mencionada, me remeteu ao capítulo anterior em que os alunos participantes, quando questionados sobre a formação cidadã, a entendiam, a princípio, como sendo fomentada por meio de bons exemplos, de honestidade, ética, de bons comportamentos por parte do professor, ensejando um tipo de formação tecnicista em que se copia o que se quer ser e fazer.

Em 1890, houve a reforma da instrução pública em São Paulo. Assim, os reformadores consideravam que as escolas normais não focavam no caráter prático da formação de professores, de modo efetivo, carecendo de reformas. “Sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (São Paulo, 1890 *apud* SAVIANI, 2009, p. 145). Percebemos aqui a ênfase na prática tal como na primeira metade de 1800, outrora mencionado. Uma prática, no entanto, desvinculada da teoria e realizada por meio da cópia de modelos ‘perfeitos’. Um ensino ‘regenerador e eficaz’ já era meta, desde então, porém sua impossibilidade se concretizava através de uma formação de professores engessada.

Após a Revolução de 1930, foram criados os Ministérios da Saúde Pública e da Educação. A formação de professores foi delegada a cursos superiores, surgindo as Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências, segundo o decreto 19581/31 do Ministério da Educação e Saúde (PEREIRA, 2011). No entanto, “tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Desse modo, tais cursos continuaram a ser criticados, assim como as antigas escolas normais, e a formação de professores tomava moldes de formalidade para obtenção do registro de professor e não um curso que melhorasse a qualidade do

profissional, bem como o seu modo de ensinar. Novamente, percebemos a falta de relação entre teoria e prática, aqui com o foco, sumariamente, na teoria.

Em 1962, os cursos de Letras foram reorganizados, e surgiram as primeiras habilitações em língua inglesa. “Posteriormente, a Reforma Universitária, Lei n. 5440, de 28/11/68, viria a extinguir esses cursos, transformando-os em curso de Letras com habilitações em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e uma Língua Estrangeira Moderna, à escolha do aluno” segundo Maia e Mendes (2009, p. 7).

Até meados dos anos 70, segundo Pimenta (2012), o conceito de prática ainda se encontrava inculcado na ideia de que ela “consistia em reproduzir os modelos de ensino considerados eficazes para ensinar aquelas crianças que possuíam os requisitos adequados à aprendizagem” (p. 60). Se o estudante não aprendia, só ele poderia ser culpado, já que o método era considerado o melhor e deveria atingir a todos na sala. O estudante considerado médio ou fraco não tinha lugar nessa escola, na medida em que se desconsideravam as inteligências múltiplas, as habilidades diversas e o próprio conhecimento detido por ele.

Nos anos 70, “praticar passou a ser sinônimo de aprender novas técnicas instrumentalizadas de dar aula” (PIMENTA, 2012, p. 60). Nos anos 80, a insatisfação crescente com a relação inapropriada entre teoria e prática originou diversas pesquisas científicas sobre este tópico. A nova LDB 9394 foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e se constituiu em “um grande passo para a melhoria dos cursos de licenciatura em Língua Inglesa” segundo Pereira (2011), inclusive com maior carga horária dedicada ao ensino de conteúdos específicos da língua inglesa e aos estágios supervisionados, como observamos a seguir:

Em 18 de fevereiro de 2002, as diretrizes (...) foram instituídas nos cursos de licenciaturas do país. De acordo com a resolução, a carga horária das licenciaturas passa a ser de 2800 horas, divididas em 400 horas práticas, 400 horas de estágio supervisionado, 1800 horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. As diretrizes defendem que o profissional de língua estrangeira deve dispor de múltiplas competências e habilidades como preparação profissional sempre atualizada, domínio da língua alvo, domínio dos conteúdos dos projetos de ensino e aprendizagem do ensino básico e conhecimento de métodos e técnicas pedagógicas (Ibid., *online*).

Os Artigos 61 e 62 regulam a formação de professores que “deverá ter como fundamentos a associação entre teorias e práticas, além do aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino, devendo, ainda, esta formação

ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de Educação” (BRASIL, 1996, *online*).

O estágio supervisionado atinge maior valorização por meio dos pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE). O parecer CNE/CP nº 21/2001¹⁶⁷ enfatiza que, dentre outros, o objetivo do estágio supervisionado é

oferecer ao futuro licenciado um conhecimento da real situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência (p. 11).

Contudo, os documentos oficiais não se referem à maneira como o estágio deve acontecer, ou mesmo, aos meios de se aproveitar mais efetivamente a experiência em sala de aula que contribua, de fato, para uma formação teórica/ prática. Além disso, como poderemos observar neste capítulo, ainda há obstáculos que ferem a qualidade da experiência de estágio para o aluno, a saber: a muitos é negada a oportunidade de reger aulas, seja por ordem da diretoria, ou do professor co-formador, ou mesmo pelo calendário rígido da escola; muitas escolas limitam o número de estagiários ou o tempo deles em sala; muitos alunos trabalham em outra área e encontram empecilhos relativos ao tempo que dispõem para realização do estágio; ainda há muita fragmentação no currículo dos cursos de Letras e isso, muitas vezes, dificulta uma experiência mais aprofundada do aluno em formação com o estágio, entre outras.

Os estágios em língua inglesa oferecidos pela universidade federal em que a pesquisa foi conduzida são cinco, a saber: Materiais Didáticos em Língua Estrangeira; Métodos e Abordagens; Avaliação em Língua Estrangeira; Habilidades Integradas em Língua Estrangeira e A profissão do professor de língua estrangeira e sua dimensão social, sendo a última, a disciplina que abarcou este estudo.

Segundo o site oficial da universidade¹⁶⁸, “o Estágio curricular obrigatório além de atender às exigências legais (Lei 11.788, de 25/09/2008), tem como finalidade oferecer ao estudante oportunidade de conhecer o ambiente real de sua futura atividade profissional” (*online*). No entanto, o mero “conhecer o ambiente real de sua futura atividade profissional” não implica uma melhor formação ou um profissional mais qualificado. Acreditamos que o aluno em formação precisa não só conhecer a escola

¹⁶⁷ O parecer CNE/CP nº 21/2001 pode ser encontrado, na íntegra, em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf. Acesso em: 28 jul. 2016.

¹⁶⁸ Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/cquim/estagio_curricular.php. Acesso em: 01 ago. 2016.

regular, mas reger aulas significativas para ele e para os estudantes a fim de ter motivação para se graduar e querer trabalhar nesse âmbito, bem como de perceber que é possível aprender/ensinar inglês na escola regular.

4.3 A formação inicial do professor crítico-reflexivo

Aliar teoria e prática, bem como aproximar os alunos em formação de seu contexto real de trabalho são objetivos primeiros do Estágio Supervisionado, como mencionado anteriormente. No entanto, Giroux (1996) rebate que o simples estar em uma sala de aula não basta, senão voltaríamos ao conceito de prática vigente até os anos 70: o de copiar melhores modelos em uma turma. A prática enseja, segundo o autor, baseado na pedagogia freireana,

estar na história, na esfera mais ampla de um imaginário político que oferece aos educadores a oportunidade de uma enorme coleção de campos para mobilizar conhecimentos e desejos que podem levar a mudanças significativas na minimização do grau de opressão na vida das pessoas” (Ibid., p. 570).

Ao relacionar o trecho acima com o ensino da língua inglesa e os letramentos críticos, entendemos, primeiramente que, faz-se primaz propiciar uma formação crítico-reflexiva ao aluno em formação; em segundo lugar, como mencionado anteriormente, o trabalho com os letramentos críticos não enseja uma ‘agenda revolucionária’¹⁶⁹, mas sim reflexão, ação e transformação. Ao que Duboc (2012) acrescenta que

formar um professor de línguas implica, dentre outros objetivos, tratar das formas de produção e interpretação de sentidos nos usos da linguagem, suas diferentes formas representacionais, os diferentes discursos nos quais nos inscrevemos e toda uma série de aspectos inerentes à disciplina. Isso certamente nos leva a falar sobre letramentos, dada à relevância com que o tema vem sendo tratado nas pesquisas sobre educação (p. 82).

Para que uma formação crítica e o trabalho com letramentos, proposto por Duboc (2012) no trecho acima, encontre espaço na formação inicial de professores é necessário entender a língua inglesa, o papel do professor e do estudante de maneira que se foque no desenvolvimento do senso de cidadania do estudante e que se conscientize criticamente, no caso, por meio dos letramentos críticos.

¹⁶⁹ Trecho citado anteriormente: Duboc (2012) aponta que a grande divergência entre o letramento crítico e a pedagogia freireana, está em, o primeiro, “não compactuar com a agenda revolucionária daquela pedagogia, a qual se fundamenta em uma noção de crítica voltada para uma posição emancipatória (Pennycook, 2001), apresentando, assim, o risco iminente de doutrinação e a pretensa intenção de ‘dar voz ou poder’ ao oprimido-pretensa quando lida hoje” (p.92-93).

Morrel (2005) enfatiza que a “língua é a base de todo aprendizado (...) nós somos construídos e nos construímos através da língua. Por essas e outras razões, os participantes mais importantes em nossas instituições são aqueles que ensinam línguas”¹⁷⁰ (p. 312). A afirmação de Morrell (2005) apesar de ser pertinente parece ser inversamente proporcional à importância conferida aos professores de línguas na escola regular brasileira. Para que um ensino de qualidade possa se instaurar nesse contexto é preciso que a formação inicial seja adequada e viabilize meios de se ministrar aulas significativas e eficientes e se objetivar a educação, fomentando também a análise das próprias concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Retomando a concepção de língua, como anteriormente mencionado neste estudo, a língua inglesa é marcadamente representada pelos seus objetivos mercantilistas, sendo relacionada ao sucesso, à globalização, a um instrumento de poder, inclusive pelos alunos participantes em relação à justificativa para os estudantes aprenderem a língua inglesa. Contudo, tendo a educação como meta, deve-se possibilitar o estudo extralinguístico, na sala de aula de língua inglesa, cujo “objetivo maior do ensino de inglês no mundo globalizado é criar oportunidades para o estudante participar da globalização de maneira emancipada” (JORGE, 2009, p. 164) sendo que “uma das principais razões para se aprender inglês na atualidade é fornecer informações ao outro sobre nossa própria comunidade e cultura” (McKay, 2003 *apud* SIQUEIRA, 2008, p. 40).

Esse tipo de ensino deve ser mediado pelo professor de língua inglesa por meio de uma formação crítico-reflexiva que observa a língua “não como simplesmente um meio de expressão ou comunicação, mas como uma prática que constrói e é construída pelas formas com que estudantes se compreendem, compreendem seu entorno, suas histórias e suas possibilidades para o futuro”¹⁷¹ (Norton; Toohey, 2004 *apud* OKASAKI, 2005, p. 175). Não há como desvencilhar o estudo de uma língua de sua cultura e da cultura do estudante que a interpela e que serve de filtro para o aprendizado da língua que lhe é estranha. Desse modo, a maneira pela qual entendemos/concebemos

¹⁷⁰ Tradução minha do inglês: “Language is foundational to all learning. (...) we are constructed and we construct ourselves through language. For these reasons and more, the most important participants in our most important institutions are those who teach language” (MORRELL, 2005, p. 312).

¹⁷¹ Tradução minha do inglês: “not simply a means of expression or communication but as a practice that constructs, and is constructed by, the ways language learners understand themselves, their social surroundings, their histories, and their possibilities for the future (Norton & Toohey, 2004)” (OKASAKI, 2005, p. 175).

a língua, a cultura e a nação em que se insere, parece reger, em parte, nossas ações perante o ensino/aprendizagem da língua inglesa.

Para falarmos sobre o papel do estudante nos dias atuais, é necessário refletirmos sobre o papel da escola, cuja função segundo Pérez Gómez (1998) é “[...] facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos alunos/as nas diferentes tarefas que se desenvolvem na aula e que constituem modo de viver da comunidade democrática de aprendizagem” (p. 26). Em outros termos, o papel ativo dos estudantes na escola deve ser fomentado por meio de sua participação ativa e efetiva; do reconhecimento dos diferentes letramentos trazidos para a sala de aula; da interação e respeito para com os colegas e do desenvolvimento da criticidade e do senso de cidadania dos estudantes.

Giroux (1997) concebe a escola como “lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla (...) As escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros” (p. 5). Desse modo, para que o estudante não seja um mero receptor de conhecimentos em uma escola bancária (FREIRE, 1996a), é preciso que se adote a mesma postura na formação de professores.

No que se refere ao papel do professor no contexto atual, a palavra mediação é requerida. O professor mediador se torna o profissional que irá conduzir o estudante pelos caminhos do conhecimento, conhecimento este detido por ambos, já que o professor não é mais considerado a fonte única do saber. Além disso, o professor mediador valoriza o conhecimento produzido pelo estudante e, por meio dele, vai além da língua, entendendo-a como prática social e como possibilidade de se ofertar uma educação crítica a ele.

Entretanto, para que o professor seja mediador e educador, realizando uma ponte entre o contexto social, cultural, político e econômico e a escola, é preciso que sua formação lhe ofereça possibilidades para tanto. Acreditamos que uma formação crítico-reflexiva seja a mais adequada para formar o professor no mundo de constantes e rápidas transformações em que vivemos, uma vez que não se pressupõe manuais ou receitas prontas de ensino.

Vários pesquisadores vem discutindo a formação crítico-reflexiva (FREIRE, 1996a; SCHÖN, 1987, 1992, 2000; GIROUX, 1997; KINCHELOE, 1993; NÓVOA, 1995; PÉREZ GÓMEZ, 1998; MCLAREN, 2003; MAGALHÃES, 1997, 2002, 2009; PERRENOUD, 2000, 2002; PIMENTA, 2006 para citar alguns). No entanto, a busca

por esse tipo de formação oferece desafios aos pesquisadores e aos próprios alunos em formação. Magalhães (2009) explicita que o grande entrave a uma prática crítico-reflexiva se origina na relação conturbada entre teoria e prática no contexto da graduação. “Apontando para dois extremos dessa relação, pode-se cair, de um lado, em um praticismo em que a teoria ocupa um lugar secundário, ou nenhum, na construção e na análise da prática ou, de outro, em um foco excessivo na transmissão da teoria isolada da prática” (Ibid., p. 47). Essa busca de um equilíbrio em relação à teoria e prática parece ter sido tanto a causa de equívocos quanto de tentativas bem sucedidas em relação à formação de professores desde o século XVIII.

Em nossa pesquisa ação colaborativa, a fim de que pudéssemos encontrar um equilíbrio entre teoria e prática, buscamos embasamento teórico para todas as atividades realizadas, bem como oferecemos subsídios para que houvesse a prática relacionada à teoria, desde exercícios sobre concepções acerca do ensino/aprendizagem de língua inglesa até o planejamento de uma aula, embasada nos letramentos críticos, a ser lecionada na escola em que o aluno participante estagiou. Entendemos que, na sociedade atual, os professores tornam-se “mediadores e intérpretes *ativos* de culturas, valores, de conhecimentos prestes a se transformar. A prática reflexiva e o envolvimento crítico (...) serão considerados como orientações prioritárias da formação de professores” (PERRENOUD, 2002, p. 188, *itálico do autor*), diante da instabilidade e das transformações rápidas com as quais convivemos diariamente, tanto enquanto sociedade pós-tipográfica, quanto ao cenário educacional brasileiro, discutido anteriormente.

Mas o que enseja ser um professor crítico-reflexivo? Como formá-lo? O processo de ensino/aprendizagem nos dias atuais requer o abandono de “uma visão positivista de ensinar, com tudo pré-definido e pronto para ser implementado” (ABRAHÃO, 2011, p. 265) e a construção de uma pedagogia com base na autonomia, na criatividade, na construção e reconstrução de métodos e concepções. Os professores tornam-se “participantes ativos na criação das realidades da sala de aula, e agem à luz de suas crenças, atitudes e percepções de situação de ensino relevante” (Ibid. p. 157). Assim, eles não mais se baseiam em ‘modelos ideais’ para lecionarem, mas no contexto, nas necessidades e objetivos daquele determinado grupo de alunos. Não há mais espaço para “receitas prontas”, como as oferecidas pelo estágio supervisionado nas décadas de 70 e 80. Daí a importância de se formar um profissional crítico-reflexivo, que seja capaz

de educar, de transformar, além de observar e se voltar para suas ações em sala de aula continuamente.

Magalhães (2009) acredita que o professor crítico reflexivo se desenvolve por meio das seguintes ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir, além das ações de escutar e esperar. Pimenta (2006) complementa que há “a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social completa” (p. 24) para se formar um intelectual crítico reflexivo.

Aqui cabe retomarmos o conceito de profissional reflexivo de Schön, muito aclamado nos anos 90. Autores, com os quais coaduno, como Zeichner e Liston (1993), Pimenta e Lima (2006) e Silva (2014) criticam a teoria de Schön (2000) ao a caracterizarem como individualista, alheia a um contexto social e cultural mais amplo e, até mesmo, voltada ao ‘praticismo’. Para eles, Schön se preocupa, exclusivamente, com a formação do professor centrada na reflexão como prática individual, ignorando o contexto institucional. Pimenta e Lima (2006) acrescentam que “só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas” (p. 23), ou seja, alia-se a reflexão à crítica, superando-se “a identidade necessária dos professores de *reflexivos* para o de *intelectuais críticos e reflexivos*” (Ibid., p. 47, *itálico do autor*).

O professor extrapola objetivos pedagógicos para se comprometer com o contexto mais amplo “com o social, com a vida de seus alunos na comunidade em que estão inseridos e com sua própria posição de intelectual dentro da sociedade” (SILVA, 2014, p. 46). Para que isso se materialize, é preciso que, durante sua formação, ele tenha espaço para refletir, agir, repensar seu papel frente à comunidade escolar e em geral através da reflexão individual e coletiva e do desenvolvimento da criticidade. Acreditamos que isso pode ser viabilizado por meio dos letramentos críticos.

Focando o estágio supervisionado, notadamente, entendemos que as pesquisas no campo de formação de professores e a consequente demanda por profissionais crítico-reflexivos “foram alguns dos elementos que levaram a reformulações das bases legais das licenciaturas de um modo geral- destacando-se (...) em especial, a disciplina de Estágio Supervisionado” (SOTO *et al.* 2012, p. 265). Ressaltamos, pois, parte do artigo 13 da resolução CNE/CP1 de 2002¹⁷², que regulamenta o estágio supervisionado, em que se salienta a observação em consonância com a reflexão, a saber:

¹⁷² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 17 ago. 2016.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática *transcenderá o estágio* e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º *A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas*, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com *tecnologias da informação*, incluídos o computador e o vídeo, *narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos* (itálico nosso, online)

Tanto a prática “*transcendendo o estágio*” como a “*ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas*” parecem fazer uma alusão ao profissional crítico-reflexivo, já que se amplia a reflexão individual, evadem-se os muros da escola, para entender a educação no seu aspecto político, desformatado, desfragmentado e formador de cidadãos engajados na transformação social.

Além disso, o parágrafo 2º concebe a escola como instituição que reflete a sociedade e é refletida nela, sofrendo com suas mudanças e seu eterno devir, ao mencionar a necessidade de se enriquecer a formação docente com *tecnologias da informação, narrativas de professores, situações simuladoras*, por exemplo. Nossa pesquisa buscou criar oportunidades para a reflexão coletiva por meio do uso do Portal didático, bem como entender as narrativas dos professores pelos diários reflexivos e entrevistas. Além de simular situações de sala de aula através do planejamento de atividades para a turma, da escola regular, que acompanharam no Estágio Supervisionado.

À guisa de conclusão, citamos uma fala de Silva (2011) que expressa nosso modo de conceber a formação crítico-reflexiva, a saber:

não basta (...) adotar nos programas de formação de professores a reflexão como bandeira. É preciso, antes de mais nada, que o formador saiba de suas próprias crenças e das crenças dos seus futuros professores, para que, dessa forma, possa iniciar um processo de formação crítico-reflexiva. Caso contrário, o formador de professores será aquele que deixará de desenvolver as competências e passará a legitimar nos futuros professores as suas próprias crenças (cf. Mateus et al., 2002) (p. 38).

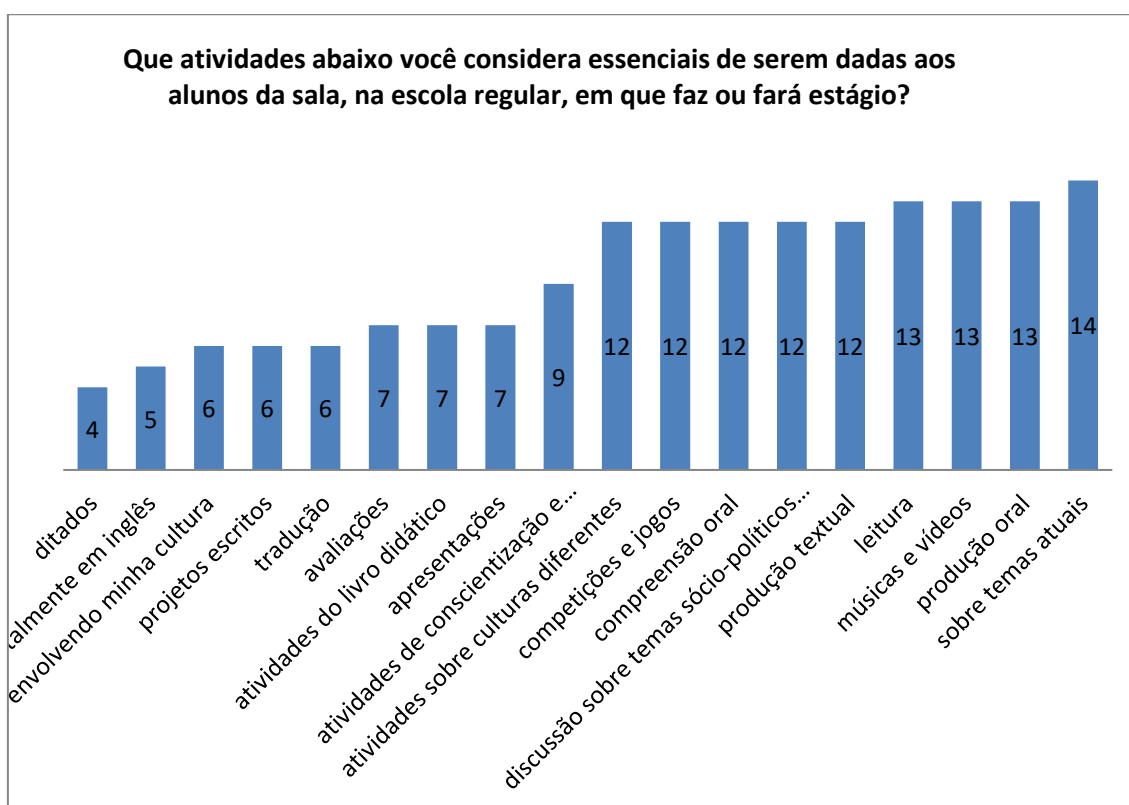
Na próxima seção, apresentamos a análise das concepções prévias e experiências de formação no estágio supervisionado.

4.4 Concepções prévias e experiências de formação no estágio supervisionado

“Você tem absoluta certeza disso?”

No questionário inicial, oferecemos dezoito alternativas para a pergunta “Que atividades abaixo você considera essenciais de serem dadas aos alunos da sala, na escola regular, em que faz ou fará estágio? Justifique suas escolhas ou não escolhas abaixo”, a saber: atividades de produção textual; atividades de produção oral; atividades de compreensão oral; atividades de leitura; atividades envolvendo minha cultura; atividades sobre culturas diferentes; atividades do livro didático; atividades de tradução; ditados; avaliações; projetos escritos; apresentações; competições e jogos; músicas e vídeos; atividades de conscientização e reflexão; atividades sobre temas atuais; atividades totalmente em inglês; discussão sobre temas sócio- políticos (homoafetividade; política; *bullying* etc.).

Figura 12: “Que atividades abaixo você considera essenciais de serem dadas aos alunos da sala, na escola regular, em que faz ou fará estágio?”



Fonte: Elaboração própria

Dentre as atividades menos escolhidas estão o ditado (4); as atividades totalmente em inglês (5); as atividades de tradução (6); os projetos escritos (6); as atividades envolvendo minha cultura; as avaliações (7); as atividades do livro didático

(7) e as apresentações (7). No capítulo anterior, percebemos vários excertos que viam o uso do livro didático em sala de aula como uma experiência homogeneizante e negativa. Credito isso ao fato de que, durante o estágio supervisionado, alguns alunos participantes enfatizaram o mau uso do livro, como se ele fosse uma “bíblia sagrada”. Percebemos também a dificuldade em se usar a língua-alvo em sala, seja por receio do aluno participante, seja por entraves impostos pela professora co-formadora, pelos dois, ou ainda outras variáveis que influenciam essa escolha, o que tem respaldo na pouca escolha das atividades totalmente em inglês e das apresentações. Entretanto também não enfatizam o uso da tradução, o que pode demonstrar uma tentativa ou vontade de equilibrar o uso do inglês em sala.

Três dos quatorze alunos marcaram todas as alternativas, justificando que todas têm seu lugar no ensino/aprendizagem da língua estrangeira, observemos os excertos referentes a essa opção.

Leidiane E14: Todas as atividades acima ajudam o aluno a praticar as habilidades em LI bem como introduz o estudante ao seu contexto real com relação à LE. Somente a atividade totalmente em inglês que creio ser algo delicado a ser praticado, principalmente em escola regular. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Roger E6: Se tivesse mais, eu marcaria... Cada sala de aula é, definitivamente, peculiar pela heterogeneidade das pessoas. Cabe ao professor pinçar as atividades que ele achar mais interessantes para os alunos a fim de encontrar um resultado satisfatório. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Janete E5: Tudo pode ser dado desde que o professor saiba dosar e adaptar as atividades a cada turma, uma vez que cada uma tem suas particularidades. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Os excertos de Leidiane (E14), Roger (E6) e Janete (E5) nos remetem à ideia do pós-método, em que além de não haver um só método eleito para o ensino de línguas, como Kumaravadivelu (2006a) nos aponta: “Pennycook procurou acabar com a inocência professada sobre a neutralidade do método, ao passo que, Prabhu procurou terminar com o desejo desenfreado de se achar o melhor método”¹⁷³ (KUMARAVADIVELU, 2006a, p. 66). O autor ainda enfatiza que “qualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em

¹⁷³ Tradução minha do inglês: “Pennycook sought to put an end to the profession’s innocence about the neutrality of method, while Prabhu sought to put an end to its infatuation with the search for the best method. (KUMARAVADIVELU, 2006a, p.66).

consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas”¹⁷⁴ (Ibid., p. 69). Roger utiliza a palavra ‘peculiar’ enquanto Janete escreve ‘particularidades’ para marcar a importância de se observar o contexto em que se leciona, como mencionado por Kumaravadivelu (2006a) acima. Cabe ressaltar que Leidiane reitera que a aula totalmente em inglês, na escola regular, deve ser evitada, o que já foi discutido no capítulo anterior.

Observando a figura 7 novamente, entre nove e doze alunos participantes escolheram as atividades de conscientização e reflexão (9); competições e jogos (12); discussões sobre temas sócio-políticos (homoafetividade, política, *bullying*, etc.) (12); atividades de produção textual (12); atividades de compreensão oral (12) e atividades sobre culturas diferentes (12).

Pablo (E9) é um dos alunos participantes que acredita que “trazer temas atuais” corrobora para o aumento da criticidade dos estudantes.

Pablo E9: Ainda não tenho conhecimento de como é uma sala de aula de escola pública em relação ao ensino de inglês, mas acredito que trabalhar as 4 habilidades da língua é possível em sala e trazer temas atuais faz com que os alunos sejam mais críticos. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

O fomento da criticidade, para Pablo, parece ser relacionado, somente, à seleção dos temas, o que nos indica que, no início da pesquisa, ele tinha um pouco de conhecimento sobre o processo de se letrar criticamente, desconsiderando a etapa fundamental de problematização, reflexão, ação e possível desenvolvimento da consciência crítica, objetivo dos letramentos críticos. Percebe-se, através da aula proposta por ele e seu grupo, que seu entendimento sobre letramentos críticos amplia-se, uma vez que além do tema atual, proposto na aula, como visto no capítulo anterior, pensa-se na problematização e ação em relação ao assunto abordado.

A partir da fala de Pablo marcamos também a importância do estágio supervisionado como meio de se conhecer e, realmente, experimentar como acontecem as aulas de língua inglesa na escola regular. Apesar de ser professor há cinco anos em cursos de idiomas, Pablo ainda não tinha qualquer tipo de familiaridade com a escola pública, no caso, e poderia permanecer assim, caso não houvesse a obrigatoriedade de se realizar o estágio nesse contexto. O estágio possibilita que “a relação entre os saberes

¹⁷⁴ Tradução minha do inglês: “Any actual postmethod pedagogy has to be constructed by teachers themselves by taking into consideration linguistic, social, cultural, and political particularities”. (KUMARAVADIVELU, 2006a, p.69).

teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 21). Em outros termos, acredito que o contato com a escola regular de uma maneira significativa e em que o professor em formação perceba que é possível e necessário dar aulas de qualidade nesse ambiente é vital para as escolhas futuras em sua carreira.

Carla (E13) acredita na importância de se discutir temas sócio-políticos em sala, no entanto, utiliza as expressões “cuidadosamente abordada” e “manejada... de forma respeitosa” para qualificar essa discussão.

Carla E13: Acredito que a discussão sobre temas sócio-políticos deve ser cuidadosamente abordada. É um tema importante para se discutir, mas deve ser manejada de forma que os alunos possam expressar suas opiniões de forma respeitosa. As atividades totalmente em inglês só devem acontecer se estiverem ao alcance dos alunos. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

A escolha dos vocábulos pode ser atribuído ao fato de ela nunca ter trazido tais discussões para a sala de aula e desconhecer o modo como isso pode ser feito, ou mesmo, certo receio em discutir tais temas, apesar da necessidade de fazê-lo. Carla leciona há dois anos em um curso de idiomas e, normalmente, nesse ambiente deve-se ser ‘cuidadoso’ com o que se discute, o que se fomenta, pela prática e currículos engessados. No capítulo anterior discutimos o excerto, (E14), em que ela acredita que é preciso evitar estereótipos em sala o que pressupõe uma concepção limitada de um ensino significativo em sala de aula, em que a diferença, o dissenso são vistos como indesejáveis. Como fomentar criticidade e formação cidadã evitando estereótipos?

Carla E14: O professor deve ter a mente aberta e estar preparado para discutir eventuais temas. Além disso, ele deve estabelecer um ambiente no qual os alunos se sintam a vontade para expressar suas opiniões. Outra coisa que considero muito importante é evitar estereótipos em sala de aula, seja em comentários ou em atividades. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Finalmente, os itens mais escolhidos pelos alunos participantes foram: músicas e vídeos (13); atividades de leitura (13); atividades de produção oral (13) e atividades sobre temas atuais (14).

Helton E3: Acredito ser essencial a discussão de temas atuais, devido à cultura, a ideia do lúdico também é interessante porque o aprendizado de uma língua estrangeira deve ocorrer nas quatro habilidades (falar, ouvir, escrever e ler) devem se configurar como desejo da aprendizagem e não como obstáculo a ser superado. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Assim como Helton (E3), cinco dos quatorze alunos participantes utilizam o lúdico, bem como os temas atuais como forma de se oferecer um ensino motivante e significativo para os estudantes. Helton, assim como treze dos quatorze alunos participantes acreditam que a leitura, a escuta e a produção oral e escrita devem ser ensinadas. Helton foca nas quatro habilidades e entende que esse ensino deve ser prazeroso, motivante para o aluno e “não como obstáculo a ser superado”. O que pode ser entendido é que, para Helton, normalmente, o ensino da língua inglesa na escola se baseia na superação de empecilhos (turmas grandes, falta de material etc.) e não no desejo, vontade de aprender por parte do estudante e/ou do professor e que isso pode ser melhorado por meio do ensino das quatro habilidades a partir de temas atuais.

A escolha de treze alunos participantes por produção oral e leitura, a meu ver, se resvala no ensino das quatro habilidades, já que doze alunos marcaram a produção textual e compreensão oral também. Contudo, a ênfase na leitura pode advir da importância de se aprender a língua para o ENEM e concursos, como anunciado por cinco dos quatorze alunos participantes em resposta à questão “É importante, para seu aluno, aprender a língua inglesa. Por quê?” Consideramos também a ênfase na leitura, dos PCN (BRASIL, 1998), algo que pode ter influenciado a escolha desse item.

Em relação à produção oral, a opção de 92% dos alunos participantes nos mostra que falar parece ser o grande desejo do estudante, parece ser a habilidade que legitima o saber da língua, por ser acessível aos demais, por ‘aparecer’. Até mesmo as publicidades de cursos de idiomas evidenciam o foco na fala para angariar novos alunos. Obviamente, o primeiro se relaciona ao segundo, se o estudante deseja falar, deve-se enfatizar a ‘venda’ dessa habilidade, em particular. Já discutimos isso no capítulo 3, em que entendemos que o “saber” inglês associa-se ao saber “falar” a língua.

O fato de que nove alunos participantes assinalaram atividade de conscientização e reflexão, doze escolheram discussões sobre temas sócio-políticos (homoafetividade, política, *bullying*, etc.) e atividades sobre culturas diferentes nos revela a preocupação com a abordagem desses temas em sala de aula e talvez ofereça outra ‘brecha’ para o trabalho com os letramentos críticos.

Entendo que as concepções dos alunos em formação são influenciadas tanto pelo professor formador quanto pelo co-formador, além do contexto sócio-histórico, as epistemologias e ontologias. Henrique (E9), inclusive, relata em seu diário reflexivo o quanto a conversa inicial com a professora co-formadora influenciou “diretamente suas impressões”.

Henrique E9: A primeira observação que pude fazer foi quanto às crenças da professora. No meu primeiro dia de estágio, tive a oportunidade de conversar com ela durante tempo suficiente para conhecer as suas expectativas e suas impressões sobre a classe que eu observaria. As suas primeiras palavras demarcariam o campo de minha observação e influenciariam diretamente as minhas impressões. (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Cochran-Smith et al. (2008) entende que “o que os novos professores aprendem durante sua formação inicial pode ter uma importância muito maior do que já foi pensado”¹⁷⁵ (p.4). Daí a essencialidade de proporcionar um ensino crítico-reflexivo e investigar suas próprias concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem a fim de que eles percebam que é preciso tentar, que cada um terá concepções diferentes que influenciam suas práticas diárias e que há esperança, reportada por Leidiane (E6) e Carla (E8) ao findarem suas aulas regidas na escola, discutido no capítulo 3. Uma formação tecnicista, no entanto, poderia levá-las à repetição do que acontecia nas aulas observadas e não à busca de algo diferente, como o fizeram.

Acredito que nem todos os responsáveis pela formação inicial de professores perceba sua importância nesse processo, tanto no papel de influenciador, no caso de concepções sobre o ensino/aprendizagem de língua inglesa, quanto no papel de modelo para o aluno em formação. Daí a necessidade dos professores formadores, principalmente, conhecerem as teorias dos letramentos críticos e ser capaz de oferecer uma formação crítica-reflexiva.

Mesmo tendo algumas escolhas desencorajadas, as alunas participantes optaram por tentar, como aconteceu com Samira (E9 e E10), que implorou para ministrar a aula no estágio.

Samira E9: E depois ela falou “ah tá muito ruim, sabe?, assim, as turmas”. E aí, assim, já até desanima a gente, sabe, os professores. ((inint))falam “ah, não perco”. Mas aí ela falou comigo “eu vou deixar assim, como ((inint)) fazendo o estágio já assistindo quatro aulas”. Mas ela pediu pra mim expli... aplicar essa atividade no sétimo ano, ((inint)) que eu fiz, e

¹⁷⁵ Tradução minha do inglês: “What new teachers learn during initial preparation may have greater importance than previously thought” (COCHRAN-SMITH, 2008, p. 4).

falou que eles gostam mais de participar. E aí, assim, ela explicou que eu era estagiária e que eu teria que dar uma aula. (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

Samira E10: Não é assim, falar... aí já chegou "ai, que essa aula não reprova, tá muito calor e eles não faz, não sei o quê". E a primeira pergunta, assim, que eu falei, que eu fui pedi pra poder fazer o estágio foi "você tem absoluta certeza disso?" ((inint)) perguntaram "cê tá querendo? Cê vai fazer mesmo?". Eu falei, "eu vou. Vou fazer." "Ah, mas inglês não reprova". Foi que descobri que tinha esse negócio que eu não sabia. E foi aquele negócio "vai querer", eu "não, eu quero fazer a diferença. Eu sei, mas, pelo amor de Deus, me dá uma oportunidade". Eu falei, "mesmo se não der certo, mas me dá oportunidade". Eu falei, "eu não tenho contato", que eu trabalho em fábrica. Eu falei, "eu não tenho contato, pelo amor de Deus, abre as portas pra mim" ((sorrindo)). (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

A própria Samira (E9 e E10) relata a tentativa de demovê-la da ideia de reger a aula, justificada pela desvalorização da disciplina na escola e da rotulação das turmas como sendo muito ruins. Isso, apesar de ter criado certa insegurança em sala, não desmotivou Samira, mas poderia tê-lo feito efetivamente. O professor co-formador da escola regular deve tentar se lembrar de seu próprio processo de formação inicial, de quando fez estágio, da importância do processo, a fim de receber melhor esse aluno em formação. Além disso, a universidade deveria estabelecer parcerias com as escolas, relembrando frequentemente a importância do estágio, a grande influência disso para o futuro professor, o que ainda parece não ser feito de modo frequente. Mello (2008) resume que a relação universidade-escola

gera um processo de retro-alimentação que fomenta a relação dialógica universidade-escola, possibilitando a reestruturação dos programas de formação de professores, garantindo assim, a possibilidade de oferecimento de formação inicial de professores de melhor qualidade, através da correlação conhecimento linguístico-metodológico-prático (p. 107).

Isso me remeteu à nota de campo, abaixo reportada, em que Helton relata sua experiência em trocar materiais com a professora co-formadora, o que, certamente, se coaduna com a fala de Mello (2008).

Ao falarem sobre estágio, Helton mencionou que perguntou se a professora supervisora gostaria de ter acesso aos textos que ele estava estudando na disciplina em questão. Ao aceitar o compartilhamento de textos, Helton os fotocopava ou os enviava por e-mail a ela. Ela também compartilhou material com ele. (Notas de campo do dia 16/11/15)

Relembramos o que Sagor (1993) aponta como um problema enfrentado pelo professor, apontado no início deste capítulo, que dificilmente eles se engajam em troca de experiências sobre sua prática, ficando isolados. Reitero que o professor de línguas tem essa situação piorada pelo número baixo de profissionais que trabalham na mesma instituição. Além de fortalecer a relação universidade-escola e colaborar para uma formação inicial de qualidade (MELLO, 2008), o estágio, a meu ver, pode contribuir para o crescimento conjunto de professor co-formador e aluno em formação, como relatado por Helton. Uma vez que se relacionam experiência e o que há de novo acerca do ensino da língua inglesa e se reforça a ideia de que nunca se para de aprender, precisando o professor formado buscar meios de se manter atualizado e oferecer aulas significativas. Perrenoud (2000) entende que essa cooperação deveria ser parte do estágio quando afirma que

quando se pergunta aos professores que aceitam receber estudantes-estagiários o que isso lhes traz, habitualmente dizem que buscam contatos e uma ocasião de se renovarem através do encontro. Os partidários das novas pedagogias e do ensino recíproco descobriram há muito tempo que formar alguém é uma das mais seguras maneiras de se formar. (...) a preocupação de compartilhar saberes ou de criar experiências formadoras impele a explicitar, organizar e aprofundar o que se sabe (p. 167-168).

Perrenoud (2000) descreve uma situação ideal de estágio em que o graduando se forma e o professor co-formador se “re-forma”, ou seja, ambos se beneficiam do processo e compartilham saberes, se tornando melhores como profissionais. Fontana (2011) também enfatiza que o estágio é ou deveria ser um ambiente que promove a formação recíproca “em que o outro (referindo-me à tríade – estagiário, formador, professor em atuação) é alguém com quem se vai aprender algo. Algo sobre o outro - o que ele faz, as especificidades da sua experiência - e, também, algo sobre si mesmo” (p.21). Entendemos que tanto o professor co-formador quanto a professora colaboradora, no caso, podem ter se beneficiado da interação com os alunos participantes, nem que seja para voltar o olhar a si mesmos e refletir sobre suas aulas, sua profissão, por exemplo.

Retomando a influência do processo de estágio para o aluno em formação, Samira (E17), ainda aponta em seu diário reflexivo que a primeira frase que ouviu na escola foi “Você tem absoluta certeza disso?”

Samira E17: "Você tem absoluta certeza disso?" Esta foi a primeira frase que eu ouvi do diretor da escola e da professora quando fui me apresentar para pedir para realizar o estágio. E EU disse que SIM, que eu não estava ali somente para completar minhas 20 horas de estágio, mas que estava ali porque este era a realização do meu sonho desde menina, que era a batalha de todos os meus dias, e que eu sempre quis fazer parte do time da educação. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15).

As letras maiúsculas usadas por Samira (E17) em “EU e SIM” representam um grito, um pedido de espaço, de ajuda para que pudesse se tornar uma professora, para realizar seu “sonho de menina”. Fico triste e indignada por perceber que ainda há profissionais da educação, diretor e professora da escola, no caso, que acabam por influenciar negativamente os que querem lecionar, mesmo que isso seja feito em tom jocoso ou inconscientemente. Isso pode ter consequências gravíssimas para a formação do futuro profissional, assim, enfatizo a necessidade da parceria da escola e universidade para que o estágio se fortaleça e se constitua, efetivamente, em espaço de formação.

Além disso, relembramos que o Conselho Nacional de Educação (CNE) conforme parecer nº 21/2001¹⁷⁶ salienta que, dentre outros, o objetivo do estágio supervisionado é

oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho (...) É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência (p. 11).

Ao versar sobre o objetivo do estágio, destaca-se a regência de aulas, a fim de que o aluno em formação tenha um conhecimento e experiência mais realista com sua futura profissão. No entanto, percebemos o quanto esses alunos em formação ainda enfrentam obstáculos tanto para serem aceitos para estágio e mais ainda para ministrarem aulas no estágio. Samira (E10), por exemplo, relata que teve que implorar para dar uma aula, implorar para fazer o que foi pré-estabelecido no estágio, como já discutido. Carla (E15) também reporta que houve uma tentativa de demovê-la da ideia de reger aulas, como aconteceu com Samira.

Carla E15: A professora que eu fiz estágio também foi assim, só que foi mais assim "ah, não sei se você vai querer dar aula não, né? Não tem problema não, eu assino o seu papel, mesmo sem você dar aula. Porque o pessoal está muito difícil. Você não vai querer dar aula mesmo não" (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em

¹⁷⁶ O parecer CNE/CP nº 21/2001 pode ser encontrado, na íntegra, em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf. Acesso em: 28 jul. 2016.

30/11/15).

A professora co-formadora propôs assinar o papel que afirmava que a aluna participante havia ministrado aulas, mesmo sem fazê-lo, sob a justificativa de que “o pessoal está muito difícil. Você não vai querer dar aula mesmo não”. Entendo que esse professor, muitas vezes, não se sente capaz de ministrar boas aulas e caem no senso comum ao acharem que não é possível dar aulas de qualidade no contexto da escola regular. Contudo, é preciso que esse cenário mude. Ações concretas em relação à aproximação da escola e universidade precisam ser consideradas. Sugiro algumas ações baseadas nessa pesquisa-ação nas considerações finais.

Lima (2013) defende a vitalidade de uma boa formação inicial já que muitos alunos em formação não tem opção de uma formação continuada. É o que acontece na cidade em que a pesquisa foi conduzida. Há poucos cursos gratuitos, presenciais ou a distância, de formação continuada oferecidos pela universidade federal, instituto federal ou universidades particulares da região. Apesar da possibilidade de fazerem cursos a distância oferecidos por outras instituições, muitos professores se fecham na sala de aula, têm jornada dupla de trabalho, entre outros fatores, o que reduz sua formação à graduação, sendo crucial que esta seja de qualidade.

“O estagiário sabe que se espera dele a aproximação da escola. Contudo, não sabe de antemão o que vai acontecer estando face a face com os sujeitos singulares que vivem a escola cotidianamente” (FONTANA, 2011). Essa aproximação tanto pode ser intimidadora, como relatado anteriormente, quanto acolhedora, como veremos a seguir.

Janete E6: Em relação à escola, fui muito bem recebida. Pude notar que tanto os professores como os demais funcionários têm uma relação muito boa com os alunos (...) Quando chegava para assistir as aulas logo cedo, ficava na sala dos professores esperando pelo sinal e era tratada como uma futura professora, não uma simples estagiária. (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Lane E7: Estava muito animada com o fato de começar meu primeiro estágio em Língua Inglesa. Eu havia conversado com a professora alguns dias antes e me afeiçoei muito por ela, me senti acolhida. (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Helton E4: Este é na verdade, o primeiro estágio que realizo em sala de aula, e poder interagir com professores que já atuam como docentes há muitos anos e mesmo, há pouco tempo, todos tiveram muito a me ensinar, inclusive os que não eram da minha área de formação. Fui recebido de forma carinhosa por todos os colaboradores do IF, e agradeço por tudo o que me proporcionaram para a realização deste trabalho. (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Fontana (2011) explicita ainda que “na tensão entre o familiar e o estranho ele experimenta a adequação (ou não) de seus gestos e dizeres, a dimensão do poder e da dominação que regem as relações intra-escolares e aquelas da escola com a Universidade” (p. 28). A autora ainda correlaciona o estagiário ao “estrangeiro”, alguém não-familiar em um ambiente novo. Ainda relaciono isso à língua que também estrangeira é estranha. Assim, tanto o professor co-formador quanto os estudantes têm que lidar com a língua “estranha” e o estagiário “estrangeiro” em sala. Não é tarefa fácil para nenhum dos atores desse processo, mas uma boa acolhida, como as relatadas anteriormente pode auxiliar o estagiário a se sentir adequado, a tirar melhor e maior proveito dessa experiência e também a uma aproximação maior entre professor co-formador e aluno em formação, contribuindo para a formação de ambos, continuada e inicial.

Janete (E6) relata as relações positivas que existem na escola em que estagiou, bem como o fato de como foi bem recebida e vista como professora “e não como simples estagiária”. Muitas escolas acolhem os estagiários amplamente, inclusive, abrindo seus espaços para eles, como, no caso, a sala dos professores. Além disso, a fala de Janete sobre não ser tratada como “simples estagiária” confere uma falta de importância a esse lugar, como se fosse inferior, como se não pertencesse à escola por estar ali somente por um tempo pré-determinado. Fontana (2011) complementa nossa linha de raciocínio, a saber:

ele não tem um lugar definido na escola. É um estrangeiro em relação ao grupo do qual se aproxima. Seu lugar dentro da escola pode ser definido como um “não-lugar” (AUGÉ, 1994), ou seja, uma posição e um modo de participação nas relações escolares que se caracteriza pela ausência de vínculos e pela provisoriedade. Os estagiários estão de passagem pela escola e não têm um lugar assegurado nas relações ali produzidas, sendo seu desafio o de produzir “algum lugar” nessas relações, vivendo-as (p.27).

Diante desse “não-lugar” é imprescindível que ele seja acolhido e ajudado a encontrar um lugar na escola, como aconteceu com Janete. Lane (E7) também relata ter se sentido acolhida pela professora co-formadora e ter uma afeição por ela. Helton (E4) conta que este foi seu primeiro estágio e usa a palavra “carinhosa” para descrever a forma com que toda a equipe do instituto em que estagiou o recebeu.

Em suma, mesmo diante de tantas variáveis, concepções, julgamentos, mudanças, burocracia que envolvem o fazer estágio, é preciso se olhar o ser humano que ali está, disposto a aprender, mas permeado por sentimentos conflituosos: o medo

de não ser aceito, a vontade de fazer diferente, a falta de lugar... No tópico a seguir também contemplamos as experiências e concepções antes, durante e depois do estágio.

4.5 Da escolha da disciplina à experiência em sala de aula

Perguntamos, no questionário inicial, “Por que você escolheu a disciplina/ estágio ‘A profissão do professor de língua estrangeira e sua dimensão social’? O que você espera aprender a partir dela?” para entendermos as motivações e expectativas dos alunos participantes em estarem cursando tal disciplina. Cinco alunos participantes pontuam que a dimensão social é uma espécie de extensão da sala de aula, agregando o papel pessoal e profissional de ser professor. Quatro alunos caracterizaram a disciplina como interessante e capaz de contribuir para a formação profissional. Seis alegaram terem escolhido a disciplina para completar a formação universitária ou mesmo a carga horária. As demais justificativas se relacionavam ao papel do professor de preparar o aluno para além das provas, o desejo de entender e aprender o significado de dimensão social e como o professor se atrela ao tema, para superação de crenças, para entender o professor como formador de cidadãos e como agente social. As expectativas de Roger (E7) e Jordana (E15), por exemplo, remetem a uma formação crítico-reflexiva.

Roger E7: Fundamentalmente qualquer professor de qualquer disciplina tem uma parcela de responsabilidade na formação crítica do aluno. Espero aprimorar e burilar minhas ideias em relação ao tema. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15).

Jordana E15: Repensar minha prática e aprender mais. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Roger (E7) aponta para a “responsabilidade na formação crítica do aluno” e seu desejo de se desenvolver acerca do tema. Ele entende que o professor precisa ir além dos currículos, da língua para fomentar a criticidade dos alunos em “qualquer disciplina”. Jordana (E15) acredita que a disciplina a auxiliará a repensar sua prática e “aprender mais”. Repensar a prática implica estar em um processo em que realmente se busque uma práxis e em que se proporcione planejar, executar aulas e discutir sobre elas para aprimoramento das vindouras. Tanto o desejo de aprimorar ideias em relação à formação crítica do aluno quanto o repensar a prática se coadunam com nosso objetivo geral de pesquisa bem como com as atividades realizadas que almejavam uma práxis.

Nos excertos subsequentes os alunos participantes justificam sua escolha pela disciplina ditada pela vontade de entender melhor o que enseja ser professor de línguas.

Helton (E5) acredita que a disciplina concretizará seu desejo de superar suas “crenças sobre o que eu como professor poderei fazer”. Ele menciona o modo como o professor é visto, muitas vezes, como um profissional desvalorizado e parece acolher essa “crença” por sentir que deve superá-la e o fará na disciplina em questão.

Helton E5: A psicologia do trabalho abrange a dimensão social como uma das dimensões relacionadas ao trabalho, porém, muitas vezes a profissão professor não é considerada por muitas pessoas, fato que me fez cursar a disciplina de estágio. Eu espero superar minhas crenças sobre o que eu como professor poderei fazer. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Vitor (E8), Ricardo (E5), Janete (E7), Giane (E8) e Samira (E18), por sua vez, querem delimitar a função do professor, entender o que se espera do professor e como o professor pode intervir além da sala de aula.

Vitor E8: Além de ser parte fundamental de minha formação, nela é possível vislumbrar um pouco mais do que realmente significa ser um professor de língua inglesa e o que se espera de nós. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Ricardo E5: Pela função do professor como agente social; de que maneiras o professor pode intervir no meio em que se insere. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Janete E7: Eu escolhi porque é obrigatório fazer 5 estágios na habilitação simples e esse é um deles. Espero compreender melhor o papel do professor na escola, até onde vão seus deveres e suas responsabilidades. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Giane E8: Considero o tema importantíssimo para a profissão que pretendo seguir. A partir dela conheço os limites, ou a falta deles em relação ao ensino/aprendizagem de LE. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Samira E18: Os valores e as realidades a partir do que realmente é a profissão do professor de LE. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Atribuo isso ao fato de que “a sociedade está passando por rápidas e drásticas mudanças em todos os âmbitos, e essas transformações têm redundado em um amplo questionamento quanto ao processo educativo como um todo, mas principalmente no que diz respeito à função docente” (VOLPI, 2008, p. 133). Diante de tais mudanças, os alunos participantes parecem se sentir inseguros quanto à função do professor. Eles parecem entender que a concepção tradicional de professor como transmissor de

conhecimento/ dono do suposto saber já não se coadunam aos paradigmas educacionais atuais, mas ainda não entendem as novas concepções ensejadas pela profissão.

Entendemos que trabalhar concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa, apresentar os letramentos críticos na formação inicial pode também ser gatilho para tratar da nova visão da função docente, como reitera Volpi (2008)

o professor há de ser um indivíduo consciente de que ele não é o detentor do monopólio do saber, de que o conhecimento, por ser multifacetado, representa um permanente desafio às suas crenças e convicções: de que o ser humano está em constante processo de aprendizagem, e, consequentemente, a sua responsabilidade não se limita à transmissão de informações, mas deve atender a funções sociais mais abrangentes (p. 134).

Novamente, a partir da fala de Volpi (2008) pensamos no professor mediador, que respeita e aproveita o conhecimento dos estudantes, que rege aulas cuja interação é parte do processo de se construir conhecimento e não mais do professor “transmiti-lo”.

Em relação à pergunta “Você escolheu ser professor/a de inglês? Por quê?”, dois alunos responderam que não e um estava em dúvida e não ofereceu justificativa para tanto. Os demais responderam ‘sim’. Dentre as justificativas para não ter escolhido ser professor, temos os excertos abaixo.

Joel E5: Na verdade não escolhi ser professor de inglês, foi acontecendo durante o curso de Letras, fui me descobrindo, e acho que lecionar inglês é mais tranquilo do que lecionar a língua portuguesa (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15).

Janete E8: Não. Na verdade me inscrevi na modalidade 'bacharelado' quando fiz o vestibular, mas ao chegar na universidade só tinha licenciatura. Como não afetaria em nada meu sonho de trabalhar com tradução, continuei e estou descobrindo novas possibilidades. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Ressalto ainda o excerto de Helton (E6), referente ao fórum 1, que corrobora com a fala de Joel (E5) e Janete (E8) supracitadas.

Helton E6: Comigo foi um pouco similar, entrei na universidade pensando em fazer as obrigatórias de inglês e depois estudar apenas o português, área da gramática. Meus planos foram por água abaixo logo no primeiro período, pois me encantei com a língua inglesa... hoje quero que o inglês seja presença constante em minha vida. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático, de 28/09/15).

A universidade se mostra como propiciadora de novas possibilidades e, mesmo, de novas construções identitárias, uma vez que Joel (E5) se ‘descobriu’ professor de inglês e considera “mais tranquilo” lecionar a língua estrangeira do que a materna.

Janete (E8), por sua vez, sonha em trabalhar com tradução, mas diante das possibilidades apresentadas no curso, não descarta lecionar. Helton (E6) relata que seus planos mudaram quando se “encantou” pela língua inglesa. A partir dessas falas, percebemos ainda mais a premência de se oferecer uma formação inicial de qualidade para os alunos em formação e com variedade de métodos, abordagens e perspectivas. Janete, inclusive, ingressou no mestrado em Estudos Literários, na mesma universidade em que a pesquisa foi conduzida, em 2017, não desconsiderando a possibilidade de ser professora.

Dentre as razões para a escolha pelo professorado, temos a paixão, o amor, o sonho e o desejo pela língua inglesa e pela profissão como as mais preponderantes. Relacionando esses vocábulos à ideia da profissão de professor ser considerada uma missão, uma vocação, dados seus muitos obstáculos e atribuições e a baixa remuneração no Brasil. Miccoli (2013) defende que “a docência deveria ser, apenas, para pessoas com perfil adequado - com vocação para exercer a profissão com personalidade e temperamento adequados ao enfrentamento dos desafios da prática” (p.29). Porém, se tomarmos os possíveis candidatos a professor como passíveis de aprendizagem contínua e mudanças, não podemos excluir aqueles que não se sentem com vocação ou dom para sê-lo, sob pena de não criar oportunidades para a transformação daqueles que não escolheram a docência, como Joel e Janete, ou que não escolheram a docência da língua inglesa, como Helton, mas que, durante o processo, vislumbram a possibilidade de serem professores de qualidade.

Miranda et al. (2012) reitera que “é importante destacar que essa ideia, da profissão docente apenas como missão ou vocação, tem que ser superada, pois assim como qualquer profissão, ser professor exige estudos e uma formação adequada, não se trata de um dom” (p.3). Em outros termos, ao relacionar docência e vocação, o profissional passa a “ter que” suportar as condições ruins de trabalho, salários injustos, como se fossem parte desse dom, como se por ser dom, não fosse possível “escapar” disso e ainda como se quem é professor não escolhesse a profissão, mas fosse “escolhido” de algum modo. Essa ideia de dom relaciona-se a heroísmo também apontado por Roger (E8) em seu diário reflexivo.

Roger E8: É uma vencedora. Imagino o que deve ser sua vida, trabalhando, segundo ela, até 20 (vinte!) horas por dia, em algumas ocasiões. Além de ter de se deslocar de uma escola à outra, estar em casa para cuidar dos filhos e da casa, planejar aulas, elaborar provas, corrigir tarefas e provas, e ainda ter tempo para si própria... (Excerto do diário reflexivo,

em 30/11/15).

O excerto acima me remeteu a outro, de Roger (E2) também, que é discutido no capítulo 2, em que ele se lembra do filme “Escritores da Liberdade” quando questionado sobre seu conhecimento sobre formação cidadã e letramentos críticos, abaixo exposto.

Roger E2: Eu já tinha visto letramento... Letramento Crítico, mas não sabia o que era, quer dizer, tinha uma ideia, que eram os filmes, como os Escritores da Liberdade, né?... tem outros filmes sobre professores com... mas assim... o enredo bem parecido... com uma ou outra diferença, mas todo baseado em fatos, e que, dá então uma boa ideia sobre isso (Excerto do questionário inicial para alunos 17/08/15)

Uma possibilidade de análise recai sobre a imagem que Roger tem do professor como vencedor, herói, ou seja, um ser humano ideal, capaz de resolver problemas inenarráveis. Tal imagem aparece recorrentemente em filmes hollywoodianos (OECHSLER; SILVA, 2012; RAYCHTOCK, 2014; MOREIRA; STURN, 2015), como por exemplo, “Escritores da Liberdade”, mencionado por Roger (E2), em que o papel do professor extrapola a sala de aula, a escola e abarca o âmbito pessoal. Moreira e Sturn (2015) versam sobre isso:

o professor é exposto nos filmes como um super-herói, como aquela figura que irá salvar seus alunos de todos os problemas, de todos os percalços. Essa ideia acaba sendo a visão que a sociedade adota para este profissional, depositando uma responsabilidade enorme sobre ele em relação à formação de crianças e jovens. O questionamento possível sobre a representação da relação de envolvimento entre professores e alunos perpassa a percepção dos pais e da sociedade quanto às funções e responsabilidades da educação e das instituições escolares. Consequentemente, os professores, como profissionais da educação, passam por certas cobranças de acordo com a visão que se tem deles. (p.16).

Roger (E8) representa a professora co-formadora como vencedora pela ampla gama de funções que exerce, no caso, devido à baixa remuneração de sua função como professora e também por ser mãe. Certamente, vê-la sob essa perspectiva imputa sobre a profissional grande responsabilidade de várias ordens, a saber: como indicam Moreira e Sturn (2015) uma delas se refere à função social do professor que se torna ainda mais árdua e ampla quando ele é visto como herói; a questão de ser vencedora não a permite “perder”, em outros termos, ela consegue, aparentemente, exercer todas as funções a ela delegadas, trabalhando 23 horas por dia, como relatado por Roger (E8); a pergunta é “até quando?”, ou mesmo, “sob quais condições?”.

A primeira pergunta que faço, “até quando?”, relaciona-se à saúde do professor. Ao enfrentar grandes jornadas de trabalho permeadas de grandes expectativas em relação à sua produção, há a iminente possibilidade de se sofrer a síndrome do *burnout*, por exemplo. “O *burnout* é uma desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir” (CODO, 1999, p. 254).

A segunda pergunta “sob quais condições?”, se refere a questões de sala de aula, de ensino/aprendizagem, de crescimento profissional, para citar alguns. A professora co-formadora consegue se desdobrar e cumprir uma rotina dura, mas ela investe tempo em sua formação continuada? Tem tempo para cuidar de si e de sua família? Está satisfeita com suas aulas e o desempenho de seus alunos? Essa reflexão nos permite perceber o quanto ainda precisamos falar e agir sobre o que se concebe sobre o ser professor, realidade e o que deveria acontecer de fato, a fim de incitar mudanças que não só contribuam para a valorização profissional e financeira do professor, mas também, para que tenhamos profissionais motivados, felizes e orgulhosos de exercerem essa função vital para o crescimento da sociedade.

O último aspecto que trato aqui é a questão da exclusão escolar, reportada por quatro alunos participantes. Jordana (E16) versa sobre a exclusão da própria escola em que estagiou e em que é professora há alguns meses.

Jordana E16: a escola (nome) é uma das escolas de (cidade) que faz parte do discurso “escola de periferia”. Esse discurso carrega consigo uma carga negativa e acaba afetando um pouco o ambiente escolar, gerando um sentimento de exclusão. Esse sentimento também está relacionado à localização do bairro, o envolvimento da comunidade no tráfico de drogas e a constante presença da polícia. A maioria dos estudantes que fazem parte da escola são de bairros próximos, pois a escola recebe as crianças de sua comunidade. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Jordana aponta que a caracterização de “escola de periferia” subjugando a instituição de ensino por não estar no centro, pela sua localização em uma comunidade marcada pelo “tráfico de drogas e a constante presença da polícia”. A marca de “escola de periferia”, segundo ela, “carrega consigo uma carga negativa e acaba afetando um pouco o ambiente escolar, gerando um sentimento de exclusão”. Pelo excerto de Jordana percebemos a extirpação do diferente, do que é considerado menos valioso por estar fora do centro. Nogueira (2014) com base em Sposito (2004) entende centro e periferia, no contexto brasileiro, como

o centro concentra as atividades de comercialização de bens e serviços, gestão pública e privada, lazer e valores materiais e simbólicos numa área específica da cidade. Enquanto que a periferia é o local que se apresenta com deficiências na infra-estrutura, na urbanização, nos serviços básicos para a população (educação, saúde, transporte), sendo ocupado por classes mais populares (p.65- 66)

Fazendo uma analogia do centro com as epistemologias do sul (SANTOS; MENEZES, 2010) os autores indicam que há alguns séculos o mundo se segregou, a partir de linhas invisíveis, unilateralmente traçadas que separam o que é considerado útil ou inútil, valioso ou não, a fim de se manter uma epistemologia dominante. Vemos, assim, centro e periferia sob a perspectiva de poder, na medida em que quem está no centro parece ter as melhores moradias, estilo de vida e tendem a ditar os padrões sociais. Transferindo esse discurso para a escola, a exclusão é gerada de modo que estes alunos da periferia, muitas vezes, por não terem sua própria cultura reconhecida, aprendem, na escola, o que é considerado o padrão, o dominante, o que se coaduna com a manutenção do *status quo* e, em decorrência disso (e de outros fatores), se desinteressam por uma escola que não reconhecem como sua. A invisibilidade da periferia, mencionada por Sposito (2004) também contribui para a marginalização da escola e de toda a comunidade escolar.

Jordana parece não concordar com essa exclusão e sua atitude em confeccionar e ministrar uma aula baseada nos letramentos críticos se coaduna com esse pensamento. Ao levar famílias diversas para a sala de aula ela rompe com o dominante, com a homogeneização, que normalmente torna-se hábito na escola, na busca de uma pretensa “igualdade social”. Ela expande suas perspectivas e a de seus alunos levando algo novo, relevante e necessário de ser discutido dentro da escola. Ao se identificarem com as famílias apresentadas, os estudantes se mostram participantes, motivados a aprenderem e, de certa forma, felizes por se sentirem representados ali, como outrora mencionado.

Essa exclusão, como relata Jordana, faz parte de um discurso excludente e que é repetido, ainda hoje, pela comunidade escolar, em que estudantes são excluídos por notas, mau comportamento, por exemplo. Henrique (E10) reporta que há uma fronteira dentro da sala, separando os alunos “interessados” dos “desinteressados”. Carla (E16) aponta uma divisão pela “qualidade” do aluno, aqueles com boas notas e os que têm notas baixas. Retomo os estudos de Santos e Menezes (2010) em que os autores falam sobre linhas invisíveis que separam norte e sul. Isso acontece dentro da própria sala de

aula em que a exclusão torna-se naturalizada e é até mesmo “eles parecem aceitar a situação”.

Henrique E10: Dessa forma uma fronteira se estabelece dentro da sala, separando-a em um grupo que merece mais atenção mais que outro. Um fenômeno social que se observa dentro da sala de aula, mas que deveria ser evitado: a marginalização. Alunos são postos à margem do ensino pela subdivisão da classe a qual pertencem. O rótulo de desinteressados parece ter mais força do que qualquer outra forma de identificação para esses alunos. E pelo que parece, até mesmo eles parecem aceitar essa situação. Nas vezes em que perguntei à professora haveria algo a fazer com relação à essa demarcação da sala de aula entre interessados e desinteressados, ela acenou que não havia nada a ser feito. Ao contrário, me respondeu com certo conforto: “É bom que, pelo menos dá para saber onde estão os alunos que realmente querem aprender”. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Carla E16: Esse é um costume que, infelizmente, tem se enraizado nas escolas públicas nos dias de hoje. As turmas são divididas a partir da “qualidade” dos alunos, ou seja, se eles têm boas notas ou não. De acordo com Murphey, Prober e Gonzales (2010), respeito, aceitação e senso de pertencimento facilitam o processo de aprendizagem e criam para os estudantes um ambiente emocionalmente seguro e estimulante para o aprendizado. Salas de aula como essa não possuem nenhuma dessas características, já que elas são compostas pelo grupo de “excluídos” e são tratadas dessa forma. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Segundo Henrique (E10), a professora co-formadora, quando questionada por ele quanto à essa demarcação em sala, parece confortável com a situação ao acenar que “É bom que, pelo menos dá para saber onde estão os alunos que realmente querem aprender”. Meu questionamento é: é bom para quem? Para a professora que, com essa demarcação se exime da responsabilidade de educar todos garantida pela constituição? Por que somente o aluno “interessado” tem a atenção da professora? Percebemos a clara “aplicação de normas internas reguladas pelas ações dos alunos formando conceitos sobre os mesmos que, por sua vez, classifica os grupos dentro de uma hierarquização de status do aluno”, “interessados e desinteressados” (MATTOS, 2011, p. 119). Enfim, não vejo benefícios neste tipo de comportamento para ninguém, uma vez que a professora co-formadora pode se sentir frustrada com a situação, mesmo que aparentemente se acomode a ela, os estudantes interessados perderão a oportunidade de interagir com sua comunidade escolar e de compartilhar e construir novos saberes. Além disso, claro está que os “desinteressados” são o mais prejudicados por não fazerem parte do processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa. Mattos (Ibid.) acredita que “o espaço físico delimita o corpo e marca a inclusão ou não do aluno no grupo de sala de aula” (p. 117),

na medida em que os considerados “maus alunos” sentam-se longe do professor, no fundo da sala, o que é evidenciado por Henrique (E10). Carla (E16) também enfatiza a divisão em sala e a falta “de respeito, aceitação e senso de pertencimento facilitam o processo de aprendizagem e criam para os estudantes um ambiente emocionalmente seguro e estimulante para o aprendizado”. Uma vez visto e tratados como excluídos os professores se afastam destes estudantes e eles se tornam um “grupo de ‘excluídos’”.

Vasconcelos e Mattos (2009) reiteram que esse afastamento físico torna-se empecilho para a aprendizagem dos alunos “desinteressados” e pode advir também do fato do professor pensar na sala como homogênea, desconsiderando alguns aspectos, a saber: estudantes que têm problemas para aprender, o que eles gostariam de aprender, suas histórias e contextos de vida, os diferentes níveis de aprendizagem na sala, dentre outros. Cumprir o programa sobrepõe-se a ensinar a todos de modo efetivo. Vasconcelos e Mattos (2009) reiteram que

na forma de interação aproximada é necessário que o ambiente de aprendizagem seja um espaço de construção do conhecimento, de socialização e de comunicação, entre os sujeitos dessa interação. Pois este tipo de interação se dá quando o professor se aproxima do aluno a fim de melhor compreender seus conhecimentos, para que os mesmos possam ser utilizados como ferramentas para desenvolver atividades que auxiliem a aprendizagem do aluno e consequentemente possibilite a inclusão deste aluno. Diferente da forma distanciada, onde o ambiente é de impaciência e desestímulo, onde o professor se distancia do aluno com dificuldade de aprendizagem, mostrando mais interesse em cumprir o planejamento escolar do que auxiliar o aluno com um diferente ritmo de aprendizagem resultando, muitas vezes, na exclusão do aluno com dificuldade de aprendizagem (p. 102).

Um professor que consiga refletir sobre sua práxis, não se conformará com uma sala de aula dividida e, possivelmente, buscará opções que promovam “um espaço de construção de conhecimento, socialização e comunicação”, como exposto acima por Vasconcelos e Mattos (2009).

Leidiane (E15) também relata essa exclusão de estudantes rotulados como “caso perdido”, em que se percebem o desestímulo, a impaciência em relação aos estudantes.

Leidiane E15: Quarenta alunos na sala. E aí, assim, não tinha problema de disciplina... ah tipo, desrespeitou o professor, ou brigou e tal. Tinha conversa... normal, mas era assim, um aluno não fazia “ah, deixa ele, é caso perdido já”. Eu escutei essa fala pra mais de dez alunos. Em quatro turmas eu escutei pra mais de dez alunos “esse aí já é caso perdido. Não vem na aula, já tá reprovado” Então, assim, eh... sabe? Uma desistência da parte do

professor também. Os alunos acham que eles não vão dar conta e os professores também.
(Excerto da entrevista com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

Leidiane (E15) concebe essa rotulação como “uma desistência da parte do professor também. Os alunos acham que eles não vão dar conta e os professores também”. Ao conceber o estudante como incapaz, o professor acaba por engessar suas possibilidades de aprender, que, por conseguinte, também se sente limitado e incapaz. O que foi relatado por Leidiane se coaduna com o que Vasconcelos e Mattos (2009) enfatizam abaixo

o aluno se influencia na forma como o professor o vê, logo se o professor é paciente e está próximo ao aluno (conhecendo-o melhor) acreditando e demonstrando seu interesse no desenvolvimento do aluno este provavelmente obterá êxito no âmbito escolar. Mas, se o professor se mostra impaciente e distante pode influenciar no desestímulo do aluno, desmotivando o seu interesse em desenvolver seu conhecimento, além de fazê-lo acreditar que não tem capacidade para cumprir as etapas escolares, resultando em repetência e evasão escolar (p. 10251).

Leidiane (E15) relata que, pelo menos, dez estudantes de cada turma foram taxados como incapazes e que, certamente, segundo a professora co-formadora, seriam reprovados. É importante notar que Leidiane revela que as concepções que o professor tem sobre o estudante são importantes para a aprendizagem deste e deve-se refletir sobre isso. Ao planejar sua aula sobre refugiados com Carla, ambas escolheram um texto autêntico, da BBC News, para levar para a sala. Elas não buscaram traduzir o texto todo e usaram o texto e questões em inglês, mesmo com os alunos desacreditados, o que demonstra que elas não se deixaram limitar, totalmente, pelas concepções das professoras co-formadoras, como exposto por Carla (E17).

Carla E17: Mas nós tentamos, sabe? Eu acho que a grande diferença é essa. Ao invés, de escutar o que foi falado pra nós, nós resolvemos tentar, né? Todas recebemos um alerta, “ah, não essa turma é complicada”. Então, eu acho que é isso que a gente precisa. A gente precisa tentar, para dar oportunidade pra esses meninos pra eles, que eles sejam incluídos, porque muitos ali não tem inglês fora da escola regular, né? E a gente precisa, realmente, melhorar esse... acabar com essa má fama do inglês na sala. Então, por isso que eu acho interessante a gente ter matérias assim, pra que nós possamos sair mais esperançosas daqui mesmo. (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

Ela relata que elas tentaram, se referindo na entrevista, às alunas participantes que ministraram as aulas, Jordana, Samira, Leidiane e Carla, mesmo sendo

desencorajadas a fazê-lo. Carla (E17) reitera que: “Mas nós tentamos, sabe? Eu acho que a grande diferença é essa. Ao invés, de escutar o que foi falado pra nós, nós resolvemos tentar, né? Todas recebemos um alerta, “ah, não essa turma é complicada”. Ela parece atribuir essa tentativa ao fato de se tornarem mais esperançosas por meio da disciplina “A profissão do professor de língua estrangeira e sua dimensão social”, o que pode ser notado na frase “Então, por isso que eu acho interessante a gente ter matérias assim, pra que nós possamos sair mais esperançosas daqui mesmo”. O fato de embasarem suas aulas nos letramentos críticos e levarem algo novo para a sala de aula e que foi bem recebido pelos estudantes, que se mostraram motivados e participantes (e não mais dormiam em suas carteiras como outrora relatado) foi crucial para trazer esperança a essa aluna participante, em que uma práxis significativa alcançou bons resultados.

Assomado a isso, ela aponta que é preciso incluir o estudante, já que “muitos ali não tem inglês fora da escola regular, né? E a gente precisa, realmente, melhorar esse... acabar com essa má fama do inglês na sala”. Tal fala denota a consciência crítica acerca da situação real da maioria dos estudantes brasileiros, ao que Mattos (2011) aquiesce “a necessidade de prestigiar o ensino de língua estrangeira na grade curricular da escola pública é ainda mais premente, já que o aluno da escola pública normalmente não dispõe de outros meios de acesso a esse conhecimento” (p. 45). Carla também concebe o inglês da escola como com “má fama” e diz ser preciso acabar com essa concepção para incluir os estudantes, como um todo, no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa.

No próximo tópico abordamos o distanciamento relatado pelos alunos participantes entre sala de aula e a realidade em que vivemos.

4.6 Experiências de estágio: distanciamento entre a sala de aula e a “vida real”

4.6.1 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

Onze dos quatorze alunos participantes mencionaram as novas tecnologias, em variados instrumentos de geração de dados, como veremos neste tópico, seja pelo seu uso, pela necessidade desse uso ou a total falta dele na sala de aula da escola em que estagiaram. Primeiramente, deve ser ressaltado que todos os onze alunos participantes mencionam que a escola dispõe de recursos tecnológicos, algumas, não em todas as

salas, mas compartilhados com a escola. Janete (E9), Henrique (E11), Carla (E18) e Roger (E9) mencionam boas estruturas quanto aos aparatos tecnológicos.

Janete E9: Todos os alunos têm o livro didático com o CD, a escola tem um projetor, tem computadores com internet, ou seja, tecnologia não falta. E desculpas também não, apesar de serem sem sentido porque os alunos são bons, muitos lá escrevem muito bem. (...) Aparato tecnológico e criativo não falta para P. não sei se é acomodação ou falta de estímulo da escola, ou falta de interesses dos alunos (que é grande). Talvez seja uma soma de todos esses fatores, mas uma coisa é certa, o agente que pode mudar isso é o professor. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Henrique E11: A escola é estadual, pública e possui uma boa estrutura, com salas amplas, materiais didáticos como livros e dicionários disponíveis na biblioteca. Uma sala de vídeo é disponibilizada sempre que alguma aula do ensino de língua estrangeira requer uma interatividade virtual. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Carla E18: A escola possui salas bem equipadas, apesar de pequenas para o número de alunos, com projetor, tela e caixa de som fixos para serem utilizados durante as aulas. Além disso, há também notebooks à disposição dos professores. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Roger E9: As salas as quais freqüentei durante o estágio (1º, 2º 3º anos do ensino médio) contam com recursos de som e Datashow, além de sistema de câmeras de segurança. A escola conta também com laboratórios de ciências exatas e multimídias. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Acredito que, como os quatro alunos participantes acima realizaram seus estágios em escolas públicas, o fato delas possuírem todo um aparato tecnológico pode ser fruto do ProInfo¹⁷⁷, criado em 1997 e inicialmente denominado de Programa Nacional de Informática na Educação. Em 2007, ele passa a ser o Programa Nacional de Tecnologia Educacional do Ministério da Educação, o qual já mencionamos anteriormente neste estudo, cujo objetivo era equipar escolas públicas com “computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais” (BRASIL, 1997, *online*). Em 1997 a preocupação principal era equipar as escolas e, em 2007, o principal objetivo era “promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica” (BRASIL, 1997, *online*). Houve cursos de formação de professores e cartilhas que ensinavam os professores a usar os aparatos tecnológicos

¹⁷⁷ Fazem parte do ProInfo outros programas governamentais que trabalham em prol do avanço tecnológico nas escolas, quais sejam: Projeto Um Computador por Aluno (UCA); Programa Um Computador por Aluno (PROUCA); Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE); Tablets (BRASIL, 1997).

técnica e pedagogicamente, mas pelos relatos dos estudantes dessa pesquisa, ainda percebemos que é vital que os professores reciclem, reflitam sobre suas ações para que o panorama escolar se modifique. Ademais, é necessário ir além do conhecimento do uso do aparato tecnológico, para saber aproveitá-lo para a educação de modo significativo, como discutiremos ainda neste tópico.

Janete (E9), por exemplo, menciona que apesar da ótima estrutura tecnológica da escola, a professora co-formadora raramente a utiliza e se resguarda com várias justificativas, segundo Janete, sem sentido e que devem advir ou “de acomodação ou falta de estímulo da escola, ou falta de interesses dos alunos (que é grande)”. Ela salienta ainda que cabe à professora tomar uma atitude em relação a isso “mas uma coisa é certa, o agente que pode mudar isso é o professor”. Lediane (E16) também menciona que apesar da escola oferecer retroprojeto, sala de informática e outros recursos a professora fazia uso “muito restrito” deles em sala.

Leidiane E16: Neste caso, pode-se perceber um uso muito restrito da educadora sobre as possibilidades que ela possui na sala de aula. A escola oferece um retroprojeto para uso dos professores, sala de informática, entre demais recursos que poderiam ser utilizados para o aprimoramento das aulas de inglês. E estes vários recursos não são utilizados. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Giane (E9 e E10) também relata que a professora co-formadora não utilizava os recursos tecnológicos disponibilizados pela escola. Ela apresenta justificativas para este não uso, como a falta de tempo em sala para se montar e desmontar os dispositivos (E9) e o fato dos professores serem de outra geração (E10). Mas, para ambos os problemas ela também pensa em soluções, respectivamente: utilização do Datashow ou computadores no laboratório (E9) e uso extraclasse de redes sociais, fóruns (E10).

Giane E9: Em nenhuma das aulas em que estivesse presente a docente fez uso de recursos tecnológicos, os quais tenho certeza de que a escola disponibiliza. Talvez seja pelo pouco tempo que os professores têm para pegar o material, montar, dar a aula e desmontar. Com todo esse processo, perde-se muito tempo de aula. Porém, se a escola deixasse uma sala pronta, reservada somente para essa finalidade (aulas que promovam o letramento digital e a interação e participação dos alunos) os materiais seriam muito mais utilizados. Mesmo assim, considero possível a realização de atividades ou mesmo apenas a introdução e desenvolvimento de algum conteúdo utilizando-se recursos tecnológicos, como Datashow ou mesmo os computadores que estão dispostos no laboratório. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Giane E10: Muitos professores não têm noção de como usar a tecnologia a favor dos

conteúdos. É compreensível uma vez que os professores vêm de outras gerações, quando poucos recursos eram oferecidos e os métodos eram rigidamente tradicionais e por isso, alguns se prendem no tempo e não se atualizam quanto aos novos recursos e os novos gostos dos alunos. A docente que observei não me transpareceu se tem ou não alguma proximidade com a tecnologia dentro da sala de aula, pois não fez uso de nenhuma, mas ela tem perfil no Facebook e faz uso dele constantemente. Essa talvez fosse uma ótima oportunidade de interação extra classe com os alunos. Ela pode montar fóruns de discussão sobre assuntos relacionados ao que estão estudando dentro de sala, como também pode sondar os gostos e personalidades dos alunos através de seus perfis. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Vitor (E9) também aponta o não uso das novas tecnologias e o entende como “desinteresse do próprio professor em expandir seus conhecimentos e habilidades, e fazer com que isso se reflita em suas aulas”.

Vitor E9: E em alguns casos, podem faltar é desinteresse do próprio professor em expandir seus conhecimentos e habilidades, e fazer com que isso se reflita em suas aulas. Que foi o caso da professora que acompanhei na conclusão do meu estágio. Ela confessou que não gosta e nem faz uso dos recursos tecnológicos que a escola oferece, bem diferente do jovem professor que acompanhei, que sabe bem usar as vantagens da tecnologia, como em duas oportunidades que ele deixava o retroprojetor passando imagens com dizeres que eram para os alunos copiarem e enquanto isso ia chamando aluno por aluno para dar visto em seus cadernos, ou seja, duas ações ao mesmo tempo sem que houvesse nenhum tumulto ou dificuldade o que nos leva a uma nova discussão. Essa postura de não querer fazer uso de aparatos tecnológicos para lecionar mostra que essa professora tem uma crença, e a partir dela deixa de fazer com que se torne uma profissional mais atualizada e, conseqüentemente melhor. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Vítor (E9) relata que a professora co-formadora “confessou” o não uso dos recursos tecnológicos em sala e o desgosto por eles. A escolha pelo vocábulo “confessou” me parece ensejar o entendimento deste não uso como um pecado, um desperdício de possibilidades por Vitor. Ele ainda enfatiza “bem diferente do jovem professor que acompanhei” o que nos mostra que havia uma diferença de gerações entre a professora e o professor co-formador acompanhados por ele e que isso parece ser relevante para o uso ou não das novas tecnologias na visão de Vitor.

Recorremos aos conceitos de “nativo digital” e “imigrante digital” (PRENSKY, 2001) para entendermos a fala de Vitor (E9) e de Giane (E10). A professora co-formadora seria a “imigrante digital” enquanto o “jovem professor” seria o “nativo digital”, no excerto de Vitor. Quanto à fala de Giane, ela aponta seu entendimento quanto ao fato de muitos professores ainda não saberem usar as novas tecnologias “é compreensível uma vez que os professores vêm de outras gerações”.

A diferença entre eles é basicamente o fato do “nativo digital” serem “todos ‘falantes nativos’ em relação à linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet”¹⁷⁸ (PRENSKY, 2001, *online*). Em outros termos, se considerarmos um professor que é “imigrante digital”, além de saber como utilizar de modo eficiente os recursos tecnológicos ele irá precisar saber como eles funcionam primeiro, o que pode dificultar esse uso, mas nunca impossibilitá-lo.

Janete (E10) também traz a concepção de “nativos digitais” em seu excerto ao dizer que “nossos alunos já estão mais do que familiarizados com esses recursos”.

Janete E10: Gostei do resumo de vocês, apresentou bem a ideia dos autores, com a qual eu concordo, que é trazer assuntos atuais que cercam a vida dos alunos para discussões na sala de aula através dos meios tecnológicos. Nossos alunos já estão mais do que familiarizados com esses recursos, e nada melhor do que unir assuntos do contexto social em que estão inseridos com as mídias através das quais têm acesso a esses assuntos (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 28/09/15).

Ao comentar o texto de Myers e Beach (2004), estudado pelos alunos participantes durante a pesquisa, Janete entende (E10) que o estudante pode se beneficiar muito da união de “assuntos do contexto social em que estão inseridos com as mídias através das quais têm acesso a esses assuntos”. Ela sugere partir do familiar a este estudante para motivá-lo e tornar o ensino mais significativo a ele. Entendo isso como uma atitude que leva em consideração as particularidades dos estudantes e faz da sala de aula um terreno imprevisível, para o qual não há receitas prontas ou um só método que deve ser aplicado, remetendo-nos, novamente, ao pós-método de Kumaravadivelu (2006a).

Retomando os excertos trazidos por Leidiane(E16), Giane (E10) e Vítor (E9), neste tópico, podemos nos referir aos setes estágios de normalização frente às tecnologias de Bax (2003 *apud* PAIVA, 2010), a saber:

1. Adeptos Iniciais. Alguns poucos professores e escolas adotam a tecnologia por curiosidade.
2. Ignorância/Ceticismo. A maioria das pessoas continua cética, ou desconhecem a sua existência.
3. Tentam uma vez. As pessoas experimentam mas rejeitam por causa de problemas iniciais. Não conseguem ver seu valor – a tecnologia não parece acrescentar nenhuma ‘vantagem relativa’ (Rogers, 1995).
4. Alguém lhes diz que realmente funciona. Tentam novamente e vêem que, de fato, há uma vantagem relativa no uso.
5. Medo/veneração. Mais pessoas começam a usar, mas

¹⁷⁸ Tradução minha do inglês: “all ‘native speakers’ of the digital language of computers, video games and the Internet” (PRENSKY, 2001, *online*)

ainda há (a) medo, alternando com (b) expectativas exageradas. 6. Normalização. Gradualmente ela é vista como algo normal. 7. Normalização. A tecnologia é integrada às nossas vidas e torna-se invisível —‘normalizada’. (p.6-7)

Percebemos que antes da normalização, em que as novas tecnologias passam a ser parte de nossas vidas, há um longo caminho a se percorrer. Isso não têm acontecido somente frente ao uso de computadores, tablets, celulares, por exemplo, na educação, mas aconteceu frente ao uso do livro, da máquina de datilografar, o que demonstra que tudo o que antevê mudanças pode ser difícil de ser acatado e sofrer uma rejeição inicial. Percebemos que nos excertos supracitados, a maioria dos professores co-formadores parece se encontrar nos estágios iniciais em que a ignorância/ceticismo ou mesmo a rejeição do que é novo parece imperar. Muitos professores se sentem ameaçados pelas novas tecnologias ou por não saberem utilizá-las de modo amplo, como os estudantes sabem ou por entenderem que elas podem “tomar” seu lugar de algum modo.

Entendo que a mudança não deve ser somente relacionada ao uso das novas tecnologias em sala, mas também em relação ao modo como se constrói conhecimento nos dias atuais. Cope e Kalantzis (2008a) acreditam que na sociedade moderna “ao invés de receptores passivos de cultura de massa, nos tornamos construtores ativos de informações” (p. 201). Nossos estudantes precisam ter espaço e autonomia para construir conhecimento. Estudante e professor podem compartilhar conhecimentos, por exemplo, em relação ao uso técnico dos recursos tecnológicos, bem como de sites, jogos, blogs, aplicativos que utilizam a fim de que as gerações se aproximem e de que o professor se sinta mais seguro e inserido neste mundo multimodal que habitamos.

Percebemos que não basta simplesmente adotar os recursos tecnológicos, mas deve-se transformar a sala de aula, o modo que se concebem ensino e aprendizagem para, realmente, se aproximar o mundo em que vivemos e o que a escola oferece, como nos fala Moran et al. (2006)

como em outras épocas, há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para o ensino. Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância. Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do

modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento (p. 12).

Giane (E11) e Pablo (E10 e E11) ainda parecem não entender essa mudança mais complexa que deve ser realizada para que o uso das novas tecnologias realmente imprima qualidade e eficiência ao ensino. Giane entende que as novas tecnologias seriam uma solução para as “abordagens cruas” definida por ela como a falta de recursos ou assunto “que leve os alunos a terem prazer durante as aulas”. Apesar de usar a palavra “adaptado”, Giane parece entender que as novas tecnologias por si só garantem um aprendizado de mais qualidade e prazeroso, a saber: “qualquer conteúdo cobrado ao professor pode ser adaptado e trabalhado com a tecnologia. O recurso visual que ela oferece é uma oportunidade de captar a atenção dos estudantes e os levarem a refletir sobre o assunto involuntariamente, às vezes”. Ao usar “involuntariamente” parece evocar o estágio cinco de Bax (2003 *apud* PAIVA 2010) “Medo/veneração. Mais pessoas começam a usar, mas ainda há (a) medo, alternando com (b) expectativas exageradas” em que as expectativas são exageradas e as novas tecnologias, veneradas” (p. 6).

Giane E11: Cada ano são turmas novas com assuntos novos e numa realidade nova e, o que muitas vezes compromete a eficácia das aulas são as abordagens cruas, sem qualquer recurso ou assunto que leve os alunos a terem prazer durante as aulas. Com o uso de datashows o professor tem ampla variedade de temas e abordagens a serem estudados. Qualquer conteúdo cobrado ao professor pode ser adaptado e trabalhado com a tecnologia. O recurso visual que ela oferece é uma oportunidade de captar a atenção dos alunos e o levarem a refletir sobre o assunto involuntariamente, às vezes. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Pablo (E10 e E11) parece correlacionar o “sucesso” ou “insucesso”, respectivamente, da primeira atividade proposta ao monitoramento do professor e não somente ao uso das novas tecnologias.

Pablo E10: Em outra aula, os alunos foram ao laboratório de informática para usar um tradutor online para a tradução do texto proposto. Em alguns momentos, o professor andou pela sala para certificar de que os alunos estavam realmente fazendo a atividade e não utilizando outros sites da internet, o que deu certo andamento na turma. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Pablo E11: Na turma do PAV, os alunos foram ao laboratório de informática para usarem um tradutor da internet para ajudá-los em uma atividade que o professor havia passado. No entanto, alguns deles ficaram durante muito tempo usando as redes sociais, jogando online e vendo vídeos. Esses nem sequer abriram o caderno para fazer a atividade.

Acredito que teria sido muito interessante por parte do professor andar pelo laboratório durante a aula para checar se os alunos estavam fazendo o que havia sido proposto (como ele havia feito com a turma de 1 ano). Dessa forma, os alunos poderiam ter tido melhores resultados nessas últimas aulas de inglês. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

No entanto, entendo que os estudantes realmente parecem ter feito a primeira atividade devido à vigilância do professor, já que usar um tradutor *online*, além de parecer ineficaz como recurso pedagógico não oferece desafios ou prazer aos alunos. Ademais, entendo que este tipo de atividade não passou de uma roupagem nova, sob a máscara das novas tecnologias, para uma técnica antiga e que pouco auxilia no aprendizado da língua estrangeira: a tradução literal, que outrora era viabilizada pelo dicionário impresso. Pablo não aponta o uso do tradutor como problema e ainda relata que os estudantes estavam “usando as redes sociais, jogando online e vendo vídeos” como um fator de indisciplina, como se mesmo usando as novas tecnologias (tradutor online) os estudantes não se interessassem. Por que o próprio professor co-formador não poderia usar as redes sociais, os jogos e os vídeos como meios de aprendizagem? Eles me parecem muito mais atrativos que o uso do tradutor online da maneira relatada.

Como mencionado anteriormente, não basta inserir as novas tecnologias em sala para se garantir a qualidade e eficiência do ensino, na medida em que as mudanças drásticas que têm acontecido em nossa sociedade pós-tipográfica produzem novas maneiras de pensar (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003). As novas maneiras de pensar exigem novas maneiras de se ensinar que ensejam o que deve ser priorizado no ensino, como exposto por Duboc e Ferraz (2011 *apud* FERRAZ 2014)

aspectos linguísticos, mas também culturais, locais e globais (COPE: KALANTZIS, 2000); habilidade dos alunos em trabalhar colaborativamente; habilidade dos alunos em compartilharem conhecimento; habilidade dos alunos de se posicionarem criticamente em relação aos textos; de manipular, criar e montar textos em diferentes mídias (BURKE, 2009) e de interpretar visões de mundo (*online*).

Samira (E19), tenta unir teoria e prática, mencionando três autores estudados durante a disciplina de estágio, entre eles Mattos (2011), para relatar o uso da tecnologia da escola, qualificado como “precário” pela professora co-formadora.

Samira E19: Então ela me explicou que o uso da tecnologia na escola ainda está precário. Para ela poder dar aulas usando o som ou o projetor ela tem que marcar uma semana antes na secretaria. (...) De acordo com Mattos (Novos Letramentos, Ensino de LE e o Papel da Escola Pública no século XXI, 2011) “a escola precisa se adaptar a tecnologia para atingir seus objetivos educacionais, entre eles a formação de cidadãos plenos em sua capacidade

em todos os níveis sociais". A falta de tecnologia nas aulas de inglês segundo Vetromille-Castro (2013, p. 230) "causa um aspecto negativo quando professor e aluno não fazem uso dessas tecnologias". "Hoje em dia ensinar e aprender uma língua vai além do desenvolvimento das competências gramatical, discursiva, estratégica e sociolinguística. Os recursos tecnológicos de informação e comunicação utilizados em sala de aula promovem um lado positivo de maior interesse e comunicação entre aluno e professor" (VETROMILLE-CASTRO, 2013, p. 230). (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Samira (E19) escolhe citar autores que entendem a importância da inserção do estudante no mundo tecnológico atual, no auxílio à formação cidadã e no fato de que ensinar e aprender línguas na atualidade ensina muito mais que o aspecto linguístico, o que corrobora a citação acima de Duboc e Ferraz (2011). Samira, mesmo diante dos problemas relatados pela professora, que serão ainda discutidos neste tópico, Samira (E19) enfatiza a necessidade de se usar as novas tecnologias a fim de incluir o estudante no mundo atual, de oferecê-lo uma experiência positiva e significativa tendo tais tecnologias como aliadas.

Em outro excerto de Samira (E20), ela entende, pelo texto de Myers e Beach (2004), que uma educação renovada deve desencadear não somente o uso de novas tecnologias, mas também "a transformação a partir da tecnologia em sala de aula com os alunos".

Samira E20: O texto de vocês é muito interessante, pois trabalha sobre o uso e a transformação a partir da tecnologia em sala de aula com os alunos. Esse texto deveria ser trabalhado com todos os professores e escolas, pois hoje em dia muitos ainda não fazem uso da tecnologia. (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 28/09/15).

Seu relato se coaduna com as mudanças no modo e no conteúdo a ser ensinado propostas por Duboc e Ferraz (2011 *apud* Ferraz 2014), em que novas habilidades a serem ensinadas surgem, em que o ensino de línguas que não ultrapassa o nível linguístico torna-se limitante e que a criticidade deve ser fomentada em prol da cidadania e da justiça social.

A partir do estudo do texto de Myers e Beach (2004), que relaciona a construção de práticas de letramentos críticos às novas tecnologias e oferece exemplos de como fazê-lo na aula de língua inglesa, Jordana (E17) relata que "a tecnologia favorece muito o letramento crítico e promove um ambiente agradável e interessante para o aprendizado de língua inglesa".

Jordana E17: Gostei do resumo e compartilho muito a ideia dos autores Jamie Myers e Richard Beach. O contexto social da escola é importante, até porque é onde as crianças se

inserem. A tecnologia favorece muito o letramento crítico e promove um ambiente agradável e interessante para o aprendizado de língua inglesa. os alunos ficam mais motivados e participativos. No stress. É disso que eles gostam...ok! (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 25/09/15).

Ela entende que relacionar os letramentos críticos, as novas tecnologias e o contexto social do estudante resulta em estudantes motivados e participativos. Observamos, no capítulo anterior, que tanto Samira quanto Jordana tentam colocar em prática o que estudaram ao planejarem uma aula que focasse famílias diversas, parte do contexto social dos estudantes, os letramentos críticos por discutir sobre estereótipos, preconceito, representações de família e posicionamentos em relação a isso, além de levarem um vídeo para a sala de aula, da família Simpson, apesar da dificuldade em se acessar as novas tecnologias no cotidiano escolar, relatada por Samira (E21 e E22) nos excertos abaixo.

Samira E21: Porque... aí tudo tem que marcar na secretaria, o projetor e o som, e deu aula de inglês nos dois horários, que é uma coisa que não acontece na escola, marcar horário diferente para não ter confusão, aí tiveram, no dia em que os alunos estavam mais sossegados. Ela deu uma atividade pra eles fazerem tipo como tarefa, era de listening, quando foi fazer, não tinha som, e eles começaram naquele alvoroço, sabe? (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

Samira E22: O uso da tecnologia na escola também está muito difícil, e isso faz com que a professora fique desanimada e muitas vezes nem consiga dar a aula planejada pela falta dos aparelhos eletrônicos. Mas ela me disse que acredita na mudança (pelo menos tecnológica na escola). A falta de interesse da direção da escola é uma influência muito forte também como pude perceber. Mattos (2011) ensina que "o letramento crítico e o uso das novas tecnologias na escola pública podem contribuir para a conscientização dos educandos e de professores pela reflexão crítica e pelo questionamento das práticas dominantes de leitura e escrita no ambiente escolar". (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Samira (E21) enfatiza o conflito de horários em relação ao uso do projetor e som que deveriam ser, previamente, reservados na secretaria. Dois professores reservaram o equipamento para o mesmo horário e quando a professora co-formadora foi realizar uma atividade de escuta, não tinha som disponível, o que causou um “alvoroço”. A burocracia, a falta de recursos, dia após dia, podem ser fatores desmotivantes para o professor na escola regular. Contudo, não devem se configurar em fator inibidor para a realização de atividades a partir de recursos tecnológicos, sob pena de tangenciarem aprendizados mais significativos aos estudantes. Além disso, o “alvoroço” mencionado

por Samira pode ser decorrente da falta de outros planos, caso o som não estivesse disponível ou funcionasse. Ante as novas tecnologias é crucial que se tenha um planejamento extra em mente, visto que além de sua indisponibilidade em escolas em que são compartilhadas, pode faltar energia elétrica, podem estragar ou mesmo apresentar alguma falha que as inutilize.

Samira (E22) acredita que a não facilitação ao acesso às novas tecnologias, na escola em que estagiou, como acima descrito, desmotiva a professora co-formadora a utilizá-los, mas mesmo assim, a professora “acredita na mudança (pelo menos tecnológica na escola)”. Samira recorre a outra citação de Mattos (2011) para reafirmar que aliar novas tecnologias e letramentos críticos pode oferecer um caminho para a formação crítica e cidadã dos estudantes. Percebemos que o texto de Mattos foi relevante para Samira já que ela o citou, pelo menos duas vezes, em seu diário reflexivo, como meio de acenar para a vitalidade do uso das novas tecnologias apesar dos obstáculos por ela observados na escola regular. Ela mesma utiliza um vídeo na aula em que ministrou sobre família demonstrando que é possível se fazer um uso rico e consciente das novas tecnologias.

Giane (E12) também vislumbra a possibilidade de “desenvolvimento pessoal dos alunos por meio do letramento digital e do letramento crítico”, mesmo sem experienciar tal desenvolvimento durante sua observação das aulas no estágio supervisionado, como exposto “das atividades abordadas em sala de aula, nenhuma levou os alunos a esse desenvolvimento”.

Giane E12: São várias as possibilidades de incentivo ao desenvolvimento pessoal dos alunos através do letramento digital e do letramento crítico. Das atividades abordadas em sala de aula, nenhuma levou os alunos a esse desenvolvimento. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

A partir do relato de Giane (E12), percebo ainda mais a importância de se buscar uma práxis no estágio e de se oferecer perspectivas variadas de ensino e concretizar o que foi estudado através de aulas propostas pelos alunos em formação, como foi feito. Giane propôs uma aula em que por meio de uma música, “*Is everybody going crazy?*”, que suscita questões importantes acerca da sociedade em que vivemos. Apesar de atingir somente o nível de leitura crítica, acredito que esse esboço de aula já extrapolou o que foi visto por ela em sala de aula que, segundo seu diário reflexivo, já que, lá, o ensino se limitava ao desenvolvimento linguístico da língua. Giane (E13) ainda

menção as novas tecnologias na entrevista final como forma de melhorar as aulas em geral.

*Giane E13: eu até coloquei no diário, eu acho que é possível **sim**. **Nunca** foi impossível, assim, **eu** acredito. Porque não depende só do professor, nem só do aluno também. É um trabalho mútuo, os dois contribuem pra isso... igual aquele texto fala que cinquenta por cento é o professor e cinquenta por cento é o aluno. Mas eu só acho que envolve muito o método também. Igual as tecnologias estão aí pra ajudar. Na época em que não tinham, outras coisas ajudariam; então, eu acho que é só você saber usar os recursos que você tem... de maneira que vá... que vá contribuir pra aulas. (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)*

Ela entende que as novas tecnologias podem ajudar, mas se forem utilizadas “de maneira que vá... que vá contribuir pra aulas”. Em outros termos, também parece entender que os recursos tecnológicos nada farão somente pelo seu uso, mas que esse uso deve ser planejado, significativo, coerente com a disciplina ministrada, com o objetivo que se tem e com o contexto escolar e dos estudantes. Joel (E6) também aponta que os recursos tecnológicos podem tornar as aulas mais interessantes, mas se for feito “um bom uso dessa tecnologia e da mídia”.

Joel E6: Com muitos avanços tecnológicos surgindo hoje em dia, e sendo implantados em vários setores da sociedade, inclusive em escolas, nisso vem ajudar bastante o desempenho do aluno, e também torna-se as aulas mais interessantes. Mas tem um porém, tem que fazer um bom uso dessa tecnologia, e da mídia. (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 28/09/15).

Ele fala dos avanços tecnológicos em geral e em relação às escolas e o “bom uso” das tecnologias e mídias me parece estar relacionado ao que já pontuamos anteriormente, que na sociedade atual mudam-se as relações, as formas de aprender e ensinar, de ter contato com informações, por exemplo. Caso não seja feito um bom uso dessas ferramentas tecnológicas, elas simplesmente substituirão as antigas, as repetirão com uma roupagem nova, como acrescenta Moran et al (2006) “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantém distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial” (p. 63).

Lane (E8) e Vitor (E10), além de Pablo (E10 e E11, analisados anteriormente), mencionam o uso dos recursos tecnológicos pela professora co-formadora. Lane, no

entanto, deixa transparecer que a professora co-formadora não parecia fazer “bom uso” de tais recursos.

Lane E8: Como todas as salas do Ensino Médio eram equipadas com um computador, um aparelho projetor de mídias (Datashow), um aparelho roteador de internet e uma televisão tela plana, a professora fazia muito o uso desses recursos, exibindo vídeos e até mesmo atividades de revisão. Em minha opinião essas atividades eram muito enriquecedoras, pois traziam vocabulários novos e tiraram a monotonia das aulas focadas somente no livro. Contudo, os alunos muitas vezes usavam o tempo da aula de inglês para estudar para as provas de outros conteúdos, quase sempre Matemática ou Física. A professora se incomodava muito com isso mas tentava negociar com eles poderiam estudar nos dez minutos finais da aula se participassem das atividades propostas. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Vitor E10: Outro fator que felizmente notei era de que, as salas todas tinham retroprojetor, que é uma ótima ferramenta para os professores, principalmente os de língua inglesa. Tanto é que, o professor que acompanhei fez uso dessa ferramenta em várias aulas, sempre também usando materiais que ele mesmo se encarregava de trazer, mostrando que não ficava preso somente ao livro didático oferecido pela escola. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Lane (E8) parece atribuir o fato da professora co-formadora utilizar amplamente os recursos tecnológicos por estarem disponíveis na sala em que ministrava as aulas, a saber: “como todas as salas do Ensino Médio eram equipadas com um computador, um aparelho projetor de mídias (Datashow), um aparelho roteador de internet e uma televisão tela plana, a professora fazia muito o uso desses recursos, exibindo vídeos e até mesmo atividades de revisão”. Diferente da situação da escola de Samira (E21), em que os professores deveriam marcar com antecedência o uso do equipamento para levá-lo para a sala. Como mencionado anteriormente, acredito que a burocracia e a falta de recursos podem influenciar a frequência e até mesmo o uso dos recursos tecnológicos em sala, mas não devem ser preponderantes.

Além disso, Lane (E8) menciona que, mesmo assim, “os alunos muitas vezes usavam o tempo da aula de inglês para estudar para as provas de outros conteúdos, quase sempre Matemática ou Física. “A professora co-formadora se incomodava muito com isso mas tentava negociar com eles poderiam estudar nos dez minutos finais da aula se participassem das atividades propostas”. Esse relato reverbera na falta de valorização da disciplina de língua inglesa na escola regular, nas concepções que se tem sobre esse ensino neste âmbito, na desvalorização do professor já tratadas neste estudo.

A professora co-formadora acaba cedendo dez dos cinquenta minutos que dispõe, para que os estudantes possam assistir, com o mínimo de atenção, sua aula.

Vitor (E10), por outro lado, menciona a existência de recursos tecnológicos em todas as salas e o uso adequado por parte de um dos professores co-formadores, que ele acompanhou, em relação a eles, extrapolando o livro didático. Vitor observou dois professores, como já mencionado e discutido neste tópico, um que fazia uso das TDIC e outra que não o fazia.

Há que se pontuar também que o uso dos recursos tecnológicos não parece motivar ou mesmo atrair a atenção dos estudantes para as aulas, corroborando a ideia de que este uso por si só não garante aulas melhores ou de mais qualidade, o que é relatado por Pablo (E10 e E11) com o uso do tradutor *online*. Cope e Kalantzis (2008b) acrescentam que

educadores precisam ser observadores atentos da mudança. Essa é a única maneira de mantermos nosso ensino e nossas escolas atualizadas e relevantes. Mais do que isso, precisamos ser definidores de agenda e agentes de mudança. Nós temos o poder de transformar nossas salas e nossas escolas¹⁷⁹ (p.33).

Ao invés de repetirmos o discurso da desvalorização do professor, da disciplina de língua inglesa precisamos auxiliar nossos estudantes, empoderá-los a fim de que eles se tornem “agentes de mudança” e transformem suas salas de aulas. O estágio supervisionado, assim como todo o processo de ensino/aprendizagem na formação inicial, a meu ver, oferece um terreno fértil para isso e que deve ser melhor aproveitado.

Finalmente, temos dois relatos em relação ao celular em sala de aula. O de Leidiane (E17) em que ela faz uso do celular na aula em que ministrou e o de Jordana (E18) relata que o celular é um dos grandes problemas da escola.

Leidiane E17: e... na produção final foi bem bacana, eles também... teve pessoas que trouxeram de fora, teve muitos recursos, tinham pessoas mais religiosas, e quiseram “não, vamos colocar mensagens de Deus da bíblia, dá?” “Dá”. Ai, depois tem até um aplicativo da bíblia, e da pra colocar em inglês também, e eles, “vai aproveitar”. Ai eles, “nossa vai poder usar o celular?”. Eu falei “pra essa causa sim”. “Ah, professora, mas tem uma outra música que eu queria colocar. Pode procurar a letra?”. “Pra essa causa sim”. E ai eles começaram, “ah nó a gente não trabalhava assim”. E aí no finalzinho eu peguei um pouquinho da dos minutos finais para começarem justamente isso. “Que vocês trabalham com a tecnologia aqui dentro da sala?”. Eles, “não, quando que a professora vai deixar eu entrar aqui com

¹⁷⁹ Tradução minha do inglês: “Educators need to be keen observers of change. This is the only way we can keep our teaching, and our schools, up to date and relevant. But, more than this, we must be agenda-setters and change-makers. We have the power to transform our classrooms and our schools. (COPE; KALANTZIS, 2008b, p. 33).

meu celular e tal?”. Eu falei, “oh, a gente tenta”. Eles falaram assim “ainda bem que você não é a professora, que se fosse também não ia deixar” ((relata sorrindo)). (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

Jordana E18: Outro fator que tem dificultado muito o ensino dos professores é o celular. A escola passou por uma fase de grande dificuldade por causa do intenso uso do aparelho. Devido a isso, os professores criaram caixas com os nomes das turmas e no começo das aulas os alunos deixam seus aparelhos dentro dessas caixas. No final das aulas, os alunos recebem seus aparelhos de volta. Penso que o uso do aparelho, também é um modo dos alunos burlarem o sistema de ensino rígido. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Como observamos o mesmo recurso tecnológico pode ser cerne de problemas ou de aulas significativas. Leidiane (E17) decide permitir o uso do celular para auxiliar na produção final dos estudantes em sua aula. Eles deveriam confeccionar cartazes, a serem expostos fora da sala, com o tema “refugiados” como gerador. Por entender que o celular poderia auxiliar os estudantes, ela permitiu seu uso “pra essa causa”. Os estudantes ficaram surpresos e disseram que nem poderiam entrar na sala com o celular e que se ela fosse a professora co-formadora, efetiva na escola, não os deixaria usá-lo “eles falaram assim ‘ainda bem que você não é a professora, que se fosse também não ia deixar’”.

Os estudantes também relatam que não utilizam as novas tecnologias em sala. Mesmo assim, Leidiane ousou utilizá-las de modo contextualizado e significativo. Entendo que, uma vez que a produção final foi rica e configurou aprendizagem por parte dos estudantes, ao observar o uso do celular de modo eficiente em sala, a professora co-formadora pode ser compelida a tentar esse uso, a deixar o medo de lado e tentar. Digo “pode” porque isso depende da atitude que irá tomar, mas diante dos fatos ocorridos, aumenta-se essa probabilidade, a meu ver.

Jordana (E18) relata que o uso do celular, para causas não escolares dentro de sala, era tão massivo que precisou ser abolido por medidas rígidas na escola “os professores criaram caixas com os nomes das turmas e no começo das aulas os alunos deixam seus aparelhos dentro dessas caixas. No final das aulas, os alunos recebem seus aparelhos de volta”. Jordana percebe que o uso indiscriminado do aparelho dentro de sala é uma forma de se rebelar “é um modo dos alunos burlarem o sistema de ensino rígido” e eu acrescentaria, não significativo para os estudantes. Jordana parece entender que o problema não é o celular, mas aulas sem sentido, professores e escolas rígidos em um mundo moderno-líquido (BAUMAN, 1989).

Acredito que se os professores em exercício entendessem o celular como meio de aprender poderiam subsidiar e incentivar seu uso, em sala e em casa, para a aprendizagem. Claro que, muitas vezes a utilização do aparelho é regulamentada pela escola, o que veta seu uso em sala, mas não fora desse ambiente, como potencializador da aprendizagem em sala. Wolynech (2010) enfatiza o quanto o celular pode ser um aliado na construção de conhecimento, na medida em que

a aprendizagem móvel é um padrão emergente que reúne três paradigmas extremamente requisitados pela atual geração de estudantes: modelo flexível de aprendizagem; padrão pedagógico apoiado em dispositivos tecnológicos sem fios; diretrizes voltadas essencialmente para a aprendizagem centrada no aluno (*online*).

Novamente enfatizamos que uma transformação educacional faz-se premente para que o celular seja utilizado como recurso educacional; a fim de que os professores da escola regular se sintam seguros para utilizar os recursos tecnológicos de que dispõem e os usem de modo embasado; para que a escola se aproxime mais da realidade do estudante e o professor se aproxime mais dele também. No mundo atual em que interação e compartilhamento são fundamentais, abismos não podem mais imperar na escola. A formação inicial e continuada podem auxiliar e muito nessa transformação, por isso, torna-se ainda mais necessária a valorização do estágio enquanto espaço de compartilhamento e construção de conhecimentos, tanto por partes dos professores da universidade e da escola, quanto por parte do estagiário. Valorizando-o também como uma “rede viva de troca, criação e transformação de significados” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 85).

No próximo tópico abordaremos o modo como as aulas observadas pelos alunos participantes foram ministradas em contraposição à experiência deles como estudantes e como professores, quando criaram e/ou ministraram sua aula baseada nos letramentos críticos.

4.6.2 “Decoreba: esse é o método de ensino”

Ao conceber este tópico me veio em mente uma música, de 1995, de um cantor brasileiro, Gabriel, o pensador, cujo título é “Estudo errado”, da qual retirei o título acima. A letra traz uma concepção de estudo em que se decora, copia, memoriza e nada se aprende de verdade. Em que o estudante é tratado como “ameba”, ou seja, um sujeito passivo diante de um estudo acrítico em que não se aprende “as causas e consequências”

só se decoram os fatos. “Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci; Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi; Decoreba: esse é o método de ensino; Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino; Não aprendo as causas e conseqüências só decoro os fatos; Desse jeito até história fica chato”¹⁸⁰. Obviamente, esse tipo de ensino se relaciona a algumas das experiências vividas pelos alunos participantes e não a todas, o que denota que ainda há muito a se renovar no panorama educacional, mas, ao mesmo tempo, há também, muitas experiências positivas e que se coadunam com o mundo pós-tipográfico.

Já no questionário inicial percebemos muitas alusões a um ensino baseado em regras gramaticais e em um método que pressupõe que o estudante ainda seja um receptáculo de informações, tendo uma atitude passiva (e silenciosa, já que se requer silêncio o tempo todo e o “barulho” é relacionado à indisciplina) tanto quando os alunos em formação narram suas experiências com a aprendizagem de inglês quanto quando versam suas concepções sobre o ensino/aprendizagem de inglês, notadamente, na escola regular, como foi discutido no capítulo 2.

Samira (E1) e Vítor (E1), por exemplo, repetem a clássica frase de que “só aprendeu o verbo *to be*” para falarem de sua experiência com a língua inglesa na escola regular.

Samira E1: Comecei a estudar em cursinho de idiomas porque só aprendi sobre o verbo To Be na escola, mas hoje em dia os alunos têm acesso a novos conteúdos. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Vítor E1: Pude notar também que, um dos motivos para dizerem não, é o de dizerem que a matéria precisa ser mais avançada, resposta essa que faz sentido, uma vez que nós sabemos que o inglês nas escolas, sai ano entra ano, muitas das vezes gira em torno do verbo 'to be'. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Samira (E3) complementa que “o método utilizado era o decoreba”.

Samira E3: Na escola regular, porque o método utilizado é a decoreba e o ensino e interesse dos professores é muito fraco. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

¹⁸⁰ Disponível em: <http://www.suasletras.com/Gabriel-O-Pensador/Estudo-Errado/16580/mobile>.

Lane (E1), Carla (E2) e Lediane (E1) também reportam experiências negativas com a disciplina de língua inglesa enquanto alunos de escolas regulares.

Lane E1: A escola regular foi apenas um reforço para mim. A professora só pedia que copiássemos e traduzíssemos textos que já estavam em nosso livro didático. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Carla E2: Na escola, aprendi apenas a estrutura da língua, não aprendi a colocá-la em uso. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Leidiane E1: Nos ambientes que tive aulas de inglês, posso afirmar que a escola regular somente houve exposição à língua. Não se praticava todas as quatro habilidades. Já no curso de idiomas foi onde de fato houve aprendizado (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Nessa breve retrospectiva que fizemos em relação a alguns excertos analisados nos capítulo 2, nos deparamos com um ensino engessado, com professores e estudantes que se sentem “como alienígenas na sala de aula” (GREEN; BIGUN, 1995, p. 212). Com as mudanças tecnológicas, sociais, históricas que vivenciamos mudam-se os cenários da escola, mudam-se os papéis dos estudantes e dos professores.

Green e Bigun (1995) acrescentam que o estudante, no caso ainda no século XX, “apresenta um novo tipo de subjetividade humana — uma subjetividade pós-moderna — que se caracteriza pela efetivação particular da identidade social e da agência social, corporificadas em novas formas de ser e de tornar-se humano.” (p. 230). Essa visão de mais de uma década atrás ainda se coaduna com o que é o estudante de hoje. Um sujeito que é bombardeado por informações no seu cotidiano, que aprende por outras vias que não a escola, que interage com pessoas de todo o mundo, que utiliza os recursos tecnológicos frequentemente, que expressa suas opiniões pela internet, que compartilha seus pensamentos, atividades com o mundo. Um tipo de sujeito que simplesmente não irá se sentar em uma carteira por horas, em silêncio, copiando, decorando, uma vez que estas atividades já não parecem fazer parte de seus mundos. Janete (E11) parece entender que essa mudança na subjetividade humana enseja outras formas de se ensinar e aprender.

Janete E11: Esse modo de ensino da P não me pareceu efetivo de forma nenhuma no aprendizado dos alunos, pois eles copiaram a regra gramatical, tiveram uma breve explicação e não produziram nada, nem texto e muito menos fala. Como isso pode ser significativo para eles? A contextualização da matéria é fundamental, por isso conquista os alunos fazendo-os se interessar pelo aprendizado de inglês. (Excerto do diário

Janete (E11) relata que a cópia, a explicação de regras somente não pode promover um ensino significativo ou efetivo para os estudantes de hoje. Ela entende que um ensino contextualizado é necessário para que os estudantes se interessem, participem das aulas de inglês. Percebemos que Janete entende que é necessário extrapolar esse tipo de ensino repetitivo, fazendo uma crítica e refletindo sobre a educação reprodutivista que observou em sala, uma das premissas de se expandir perspectivas. A partir de uma prática que pode permitir a ruptura de regras e a inovação, em que Janete quer ir além do que vivenciou em sala de aula. Uma mostra disso é a aula que confeccionou sobre “*Diversity and inclusion*”, bem como a ideia de que o ensino deve ser contextualizado, de que uma educação reprodutivista não cabe mais. Leidiane (E18) relata também uma educação bancária, em que o professor “introduz na cabeça do aluno gramática, vocabulário e demais assuntos”, como abaixo mencionado.

Leidiane E18: Ainda prevalece em muitos lugares o ensino do professor que introduz na cabeça do aluno gramática, vocabulário e demais assuntos que poderiam se ensinados com práticas diferentes. (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Leidiane (E18) compreende que essas habilidades, gramática e vocabulário, por exemplo, podem ser ensinadas de outra forma, “com práticas diferentes”, daí a necessidade da formação inicial contemplar maneiras diferenciadas de se ensinar, bem como refletir a necessidade de sempre se estudar e se conhecer o contexto que se vive em prol de aulas mais relevantes aos estudantes. Percebemos, pelos seus relatos e por sua aula sobre refugiados, que Leidiane entende que é necessário oferecer um ensino novo aos estudantes de hoje a fim de realmente promover um ensino de língua inglesa de qualidade na escola regular.

Concordo com Gimeno Sacristán (2005) quando ele menciona que “o mundo mudou, os alunos também. Teremos de alterar nossas representações do mundo e do aluno” (p.50). Isso se quisermos oferecer um ensino de qualidade e apropriado para os alunos do século XXI. Jordana (E19) reporta o desânimo dos professores com quem conviveu na escola pública em que estagiou e em que é professora.

Jordana E19: É um ambiente onde reina o “cada um por si”, não acho isso legal em uma escola, penso que a união faz a diferença. Muitas indiretas escutei na sala dos professores, de colegas de trabalho. Fala de uma professora: “esses professores que vêm para a escola, acreditando que podem mudar tudo, estão muito enganados, não sabem de

nada, por isso não diversifico meu método de ensino. Essas crianças não querem nada, não vale a pena". Nem um bom dia ou boa tarde recebi de alguns, mas mesmo assim tentei uma aproximação. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

A justificativa para manter um método de ensino baseado em cópia, tradução, sem contextualização e significado para o estudante reside na culpabilidade do aluno. “Essas crianças não querem nada, não vale a pena”, mas será que estão desmotivadas porque “não querem nada” ou porque sentem que não há relação entre suas vivências e a escola? Que o professor não a vê como sujeito de fato, mas como uma tábula rasa? Que não consegue interagir em um ambiente em que não têm participação ativa e em que seus conhecimentos parecem inúteis? Jordana (E19) escutou indiretas por querer e tentar fazer diferente, tentar oferecer um ensino mais significativo e perceber que pode dar certo, como aconteceu com sua aula sobre família. Mesmo com as indiretas ela não desiste e tenta se aproximar dos estudantes.

O mundo está em constante transformação, há novos esquemas mentais que regem nossa aprendizagem, mas parece que a tradição gramatical “se mantém firme em todo o ocidente” (RODRIGUES, 2008, p. 20), no Brasil, inclusive. O autor ainda acrescenta que “como senso comum, em nossa sociedade, a tradição gramatical como única forma de ensinar e aprender a língua” (p.21). Trata-se de uma “*pedagogy of the sameness*” (JORGE, 2017, *online*) em que há uma espécie de círculo vicioso, em que a situação na escola regular, em relação ao inglês, parece estar a mesma há décadas. Um exemplo seria o que muitos alunos participantes relatam ter vivido, em seu tempo de escola, experiências similares ao que observaram no estágio, como vemos nos excertos abaixo.

Carla E19: Então, as aulas que eu assisti, eu achei que foi assim, eu me senti de volta ao ensino médio. “Abre o livro em tal página, e vai pegar o texto”. E eu assisti, e eu assisti. (Excerto da entrevista com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

Roger E10: Nessa aula da 1ª série, foi dado um exercício escrito no quadro. Exercício maior para a professora, já que o simples ato de copiar o exercício já foi um pesadelo. Após escrever o exercício por mais da metade do quadro, alguém perguntou se era para copiar... (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Carla (E19) observa uma repetição do ensino que ela teve enquanto aluna do ensino médio. Roger (E10 e E11), por sua vez, se refere à cópia de um e-mail, de mais de cem palavras, por parte dos estudantes. A professora o copiou no quadro e os estudantes deveriam reproduzi-lo no caderno. Ele qualifica como pesadelo, para a

professora, o ato de copiar o e-mail no quadro, já que a indisciplina tomou conta da sala. Além disso, ele relata que, ao estudarem *plural of nouns*, ele teve “vontade de sumir!”, não porque a professora estava “lendo as regras para os alunos”, mas porque os alunos não prestaram atenção e que, por conversarem muito, não iriam “assimilar” o conteúdo, como abaixo relatado.

Roger E11: Em outra aula, a matéria foi *Plural of nouns*. Vontade de sumir! A professora lendo as regras para os alunos e, enquanto isso, vários grupos de 3 a 4 alunos num volume de conversa insuportável! A conversa durou toda a explicação. Impossível assimilar qualquer coisa dessa maneira. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Percebemos que a visão de Roger (E11) se coaduna com uma visão dos alunos como depositários de conhecimentos e como sujeitos ouvintes em sala de aula. Percebo que enquanto o professor não encarará-os como sujeitos autônomos e ativos, participantes a indisciplina se manterá. Sobrinho (2010) acrescenta ainda que

a cultura escolar instituída ao longo da modernidade, ao se tornar uma “tradição inventada” (HOBBSAWN, 1997), concebeu a formação do sujeito da educação de uma forma idealizada, distanciado de suas experiências cotidianas. No entanto, essa concepção de aluno, diante da velocidade das transformações históricas, não se concretiza mais de acordo com as idéias pré-concebidas pelas teorias pedagógicas. O aluno que está em sala de aula já não corresponde a nenhuma das representações propostas pela cultura escolar de natureza iluminista, porque, hoje, na posição de sujeito do conhecimento, ele é, sobretudo, um sujeito histórico, que traz para a sala de aula um repertório de experiências constitutivas da cotidianidade da sociedade contemporânea (p.8).

O aprendizado da gramática por meio de regras, para adolescentes considerados como sujeitos a-históricos, é relatado por Helton (E7) também.

Helton E7: Um fato interessante é que o professor acredita ser necessário que os alunos aprendam a gramática, com todas as regras, mas também acha importante a prática da linguagem que se fala, ou seja, essa com jargões e gírias. Foi muito importante essa conversa com o professor, pois fez aumentar meu desejo por lecionar o inglês, desenvolver habilidades de aprimoramento da língua e criar conceitos por meio da perspectiva de um docente com anos de carreira em sala de aula. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Helton (E7) parece relatar uma tentativa de equilíbrio por parte do professor co-formador que, além das regras, ensina a gramática de modo léxico, ou seja, de maneira dedutiva, em que as regras não são dadas pelo professor, mas inferidas pelos estudantes a partir de um processo em sala de aula. Mas, mesmo assim, ao usar a palavra “todas”

em “o professor acredita ser necessário que os alunos aprendam a gramática, com *todas* as regras” parece que há uma ênfase maior neste ensino de regras.

Carla (E1) e Leidiane (E10), como já discutido no capítulo anterior, relatam que as aulas são repetitivas e “maçantes”. Não levavam em consideração o aluno como sujeito sócio-histórico e cuja escolarização ainda é concebida de forma idealizada, distante do contexto em que os alunos vivem (SOBRINHO, 2010).

*Carla E1: Então, as aulas que eu assisti, eu achei que foi assim, eu me senti de volta ao ensino médio. “Abre o livro em tal página, e vai pegar o texto”. Eu assisti quatro turmas diferentes. Nas **quatro turmas**, ela dava a mesma atividade quase toda aula. Abre o livro, tem o texto, aí você vai ler, vai resumir em forma de tópico, circular as palavras cognatas, sublinhar as que você já conhece. Então, acontece assim, menos de metade da turma fazia alguma coisa, o resto nem abria o livro, deitava na carteira e dormia. (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)*

Leidiane E10: Durante 1 mês de experiência notei que as aulas sempre foram as mesmas, com o mesmo tipo de exercício e com o uso dos quadrinhos do mesmo livro, muitas das vezes um mesmo quadrinho para séries diferentes. Isso se tornou maçante para mim como estagiária que todos os dias fazia anotações do mesmo procedimento de ensino, e também eu percebia que aquele método, já estava desgastando os alunos. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Janete (E12) também relata que as aulas pareciam ser sempre as mesmas, em que a professora escrevia no quadro e os estudantes copiavam. E que os dias que se diferiram dos demais foi o dia em que teve a prova de recuperação e em que a professora xerocou o material.

Janete E12: Essas duas aulas foram as que tiveram algum acontecimento diferente, como a recuperação, as outras fora no mesmo padrão: a professora passando matéria enquanto os alunos copiavam. Em uma das salas ela decidiu levar uns exercícios complementares que ela xerocou na escola, sobre a matéria dos pronomes interrogativos. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Lembrando que uma das concepções acerca do ensino de inglês na escola regular é que não há tempo suficiente para se ensiná-lo, passar grande parte da aula copiando exercícios ou regras não irá ajudar a maximizar o tempo de estudo, ou mesmo, motivar os alunos a aprender a língua.

Diante de tantos relatos do ensino de regras gramaticais como prioritário em sala de aula, antevejo os letramentos críticos como uma alternativa a este ensino acrítico, desmotivante que foi relatado pelos alunos participantes. Tagata (2014), inclusive,

entende que os letramentos críticos podem auxiliar no levantamento de questionamentos em relação à língua, a partir dessas regras, por exemplo.

Mais do que apenas ensinar regras gramaticais, o professor de inglês deveria, numa perspectiva de letramento crítico, levar os alunos a refletir sobre o status dessas regras, e como os usuários da língua inglesa se relacionam com elas, respeitando-as ou modificando-as conforme seus próprios interesses, necessidades ou intenções comunicativas em uma situação determinada. Por exemplo, essas regras se aplicam igualmente ao inglês falado e ao escrito? Admitem variações e exceções? São conhecidas, validadas e utilizadas por quais classes sociais, faixas etárias, grupos étnico-raciais, e em quais situações? Quais as implicações e consequências de aderir a elas ou não, por exemplo, no tocante ao modo como utilizamos a língua para constituirmos e afirmarmos nossas identidades? (p. 329-330)

Mesmo ensinando regras é possível se vislumbrar o fomento da criticidade do estudante a partir da discussão sobre elas, seus usos, seu reconhecimento social. Muitos estudantes comentam que já viram variações da língua consideradas erradas pela gramática tradicional em vídeos, músicas, por exemplo, o que se abre como um leque de oportunidades para se entender quais as implicações de se expressar de uma maneira ou outra tanto em língua materna quanto na língua-alvo.

Há os relatos de Giane (E14), Helton (E8) e Henrique (E12) sobre a indisciplina também, como vemos abaixo.

Giane E14: O mau comportamento que presenciei na maioria das turmas que acompanhei pode ter relação direta com o sentimento dos alunos enquanto em um lugar onde não se sentem como parte fundamental. Para alguns alunos, segundo eles próprios a escola é uma obrigação. Ele está li de corpo presente, mas muitas vezes as mentes estão em outro lugar, bem longe. Em casa, no filme que assistiu na noite anterior, no seriado que acompanha, na tatuagem que fez há poucos dias e etc. Esses exemplos são verídicos, foram assuntos que observei entre os alunos durante os momentos de algazarra. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Helton E8: Em grande parte das aulas, o professor parou a explicação e pediu que aos alunos que ficassem em ordem, pois ora eles estavam alternando a voz ao conversar assuntos triviais com os colegas ou levantavam-se a todo momento das carteiras sem motivo plausível para isso. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Henrique E12: Eu não ousaria classificá-lo como um aluno desinteressado por inglês, mas ousaria dizer que ele estava desinteressado na dinâmica que a professora trazia para a sala. Se ela observasse isso mais de perto, poderia adaptar o inglês aos interesses diversos dos estudantes, aproximando a língua estrangeira de seus cotidianos, demonstrando uma utilidade real para essa ferramenta de interação com o mundo. (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Ao passo que Helton (E8) não encontra um “motivo plausível” para a indisciplina em sala de aula, Giane (E14) e Henrique (E12) a correlacionam com o “sentimento dos alunos enquanto em um lugar onde não se sentem como parte fundamental” e “Eu não ousaria classificá-lo como um aluno desinteressado por inglês, mas ousaria dizer que ele estava desinteressado na dinâmica que a professora trazia para a sala, respectivamente”.

Giane entende que os estudantes, por não participarem ativamente nas aulas e pela separação entre elas e seus contextos de vida, estão ali por obrigação. Henrique acredita que se a professora variasse sua prática e a correlaciona-se aos “seus cotidianos, demonstrando uma utilidade real para essa ferramenta de interação com o mundo” os estudantes poderiam interagir e aprender de modo mais eficiente. Acredito que “promover um encontro entre o aluno e seus interesses permite aos educadores se comunicar melhor com seus estudantes”¹⁸¹. Sobrinho (2010) enfatiza que “com a presença dos jovens, a escola constitui-se também em um espaço de convivência, pois a ordem, a disciplina, o silêncio cederam espaço à comunicabilidade, à sociabilidade e à interatividade” (p.9). A escola torna-se espaço de interação, de troca de conhecimento.

Leidiane (E19) menciona um exemplo de um estudante que diz a ela que aprendeu um pouco de inglês porque jogava vídeo games.

Leidiane E19: No meu ponto de vista, este aluno expõe em sua colocação que o aprendizado da língua estrangeira ultrapassa os limites escolares e tradicionais da fala, leitura e escrita além também de já ilustrar um perfil de aluno que exige formas diferentes de aprendizados. Existem outros recursos que podem ser trabalhados e desenvolvidos de acordo com o interesse abrangente na realidade que estes estudantes estão inseridos, ainda como cita Monte-Mór, “o repensar se inicia pelas temáticas tratadas em sala de aula, por reexaminar os interesses e necessidades do aluno atual” (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Ela compreende que “este aluno expõe em sua colocação que o aprendizado no caso, da língua estrangeira ultrapassa os limites escolares e tradicionais da fala, leitura e escrita além também de já ilustrar um perfil de aluno que exige formas diferentes de aprendizados”. Como já discutido no tópico anterior, há o entendimento que todas as

¹⁸¹ **8 Tips For Integrating Pop Culture In The Classroom.** Disponível em: <http://www.teachthought.com/learning/8-tips-for-integrating-pop-culture-in-the-classroom/>. Acesso em: 27 jul. 2017.

mudanças que ocorrem em nossa sociedade pós-tipográfica são seguidas por mudanças no modo de se aprender, ensinar, por exemplo. Daí a necessidade de se pensar em outros recursos a serem trabalhados com os estudantes que considerem suas necessidades e interesses no mundo atual, como afirma Monte-Mór (2012), citada por Leidiane (E19).

Oferecer um ensino significativo, obviamente, enseja muitas variáveis: planejamento das aulas, conhecer os estudantes, seus contextos, contexto da escola, atualizar-se constantemente, dispor de um ambiente, no mínimo, apropriado para ministrar as aulas, criar objetivos claros para os estudantes e para cada aula, ser amparado por políticas públicas, ter o mínimo de suporte da escola, para citar algumas. Digo isso porque não pretendemos aqui culpar somente os professores co-formadores pelas aulas e métodos aqui relatados já que essa demonização não ajuda em nada, além de não ser justa, posto que há tentativas de e boas práticas na escola regular.

Leffa e Irala (2014) enfatizam que há uma lógica da culpabilização do professor, ou seja, “se os alunos não aprendem ou não gostam de línguas, a culpa é do professor ou, apesar de todas as limitações de tempo, espaço e número de alunos, o professor precisa planejar aulas motivadoras e fazer, *sim* ou *sim*, os alunos gostarem de aprender outras línguas” (p.263, *itálico do autor*). Acreditamos que na medida em que o estágio supervisionado se torna uma ponte entre universidade e escola, entre graduando e graduando, entre professor formador e professor co-formador, é possível se trabalhar em conjunto para um ensino de mais qualidade, não deixando o professor que está na escola isolado, como acontece por muitas vezes de acordo com Sagor (1993). Ademais, a própria formação inicial como um todo precisa levar tais mudanças em consideração, discutir modos de se inovar no ensino e adequá-lo ao contexto e demandas atuais.

Diante do que foi relatado neste tópico, entendo que a importância do estágio supervisionado e da formação inicial, como um todo, se agiganta. O aluno em formação precisa ter elementos e espaço para refletir sobre a sala de aula observada, recorrer à teoria, comparar e contrastar o que conhece e a maneira que concebe o processo de ensino/aprendizagem com o que é realizado na sala de aula da escola a fim de (re) construir suas futuras ações e seu modo de agir em sala. Se a formação não for crítico-reflexivo este aluno em formação corre o risco de imitar o que vê em sala e, muitas vezes, perpetuar um ensino pouco sensível às reais necessidades dos estudantes, mantendo a “*pedagogy of the sameness*” (JORGE, 2017, *online*).

Spegiorin (2015), autora com a qual coaduno, acredita que “a busca por respostas, explicações ou direções surge, muitas vezes, como fruto de uma insatisfação com o trabalho realizado, com os resultados obtidos e com uma contestação de um modelo, sistema ou contexto que se vive e que não atende à expectativa ou ao desejo” (p.157), no caso, do aluno em formação. Uma vez que os alunos participantes, além de revisitarem, discutirem e refletirem sobre suas concepções sobre ensino/aprendizagem puderam estudar textos, que, a partir da união entre teoria e prática, os inspiraram a construir aulas diferentes das que tiveram contato nas escolas, quando muitas destas não se mostraram produtivas, segundo relatos dos mesmos. Os quatro alunos participantes que ministraram as aulas relataram ainda que se sentiram mais esperançosos com um ensino de inglês de qualidade na escola regular e mesmo os que não puderam lecionar entenderam os letramentos críticos como uma nova perspectiva para se pensar as aulas de inglês. No próximo tópico, abordamos a relação teoria e prática do estágio supervisionado.

4.7 Relações entre prática e teoria - A práxis e uma formação inicial para além do estágio

Retomando os artigos 61 e 62, mencionados no início deste capítulo, que regulam a formação de professores, é exposto que essa formação “deverá ter como fundamentos a associação entre teorias e práticas” (BRASIL, 1996, *online*). O Conselho Nacional de Educação (CNE) conforme parecer nº 21/2001¹⁸² enfatiza que, dentre outros, o objetivo do estágio supervisionado é “oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino” (p. 11).

Como observado em nosso histórico sobre a formação de professores no Brasil, desde 1823, quando se instaurou a primeira escola de formação de professores, evidenciou-se uma formação mais teórica do que prática. Até hoje entendo que ainda há a procura por um equilíbrio entre ambas e as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado foram idealizadas de modo a abrir espaço para essa prática baseada na teoria e a teoria embasando a prática, na busca de uma práxis. Em nossa pesquisa, buscamos equilibrar ambas por meio de textos que traziam a teoria e prática, da confecção e regência de aulas embasadas pelos letramentos críticos, de discussões que

¹⁸² O parecer CNE/CP nº 21/2001 pode ser encontrado, na íntegra, em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf. Acesso em: 28 jul. 2016.

almejam expandir as perspectivas dos alunos quanto à prática relacionada ao que estudávamos. Um exemplo foi a discussão de como nossas concepções sobre o ensino/aprendizagem da língua inglesa reverberaram em comportamentos na sala de aula.

Todavia, Vítor (E11) e Henrique (E13) reportam o distanciamento entre o que foi observado e vivenciado na sala de aula da escola regular em que estagiaram e os textos teóricos estudados na disciplina.

Vitor E11: Infelizmente, tudo o que é idealizado e falado nos textos teóricos, dificilmente é visto na prática em salas de aula. O professor tal qual gostaríamos que eles fossem dão lugar ao termo 'dador' de aula. É claro que acompanhando algumas poucas aulas não podemos afirmar nada com precisão, mas a impressão que fica é de que, a rotina de grande parte dos professores é tão corrida, que lhes faltam tempo para desempenharem tudo que podem. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Henrique E13: Pelas observações feitas na sala de aula utilizada para o presente estágio, fica evidente que há um distanciamento entre a prática de ensino da professora e os pressupostos teóricos oferecidos pelos pesquisadores aqui citados no referencial teórico. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Entendemos que as falas de Vítor (E11) e Henrique (E13) demonstram que as práticas dos professores co-formadores que observaram parecem destoar do que foi estudado na disciplina, na medida em que as aulas não são notadas como significativas para os estudantes. Vítor relata que não há uso das novas tecnologias, por parte de um dos professores co-formadores enquanto Henrique percebe que as aulas não se relacionam com a realidade dos estudantes, como discutido no tópico anterior. Essa percepção de ambos sobre a sala de aula demonstra que eles se incomodaram com o distanciamento entre teoria e prática e perceberam isso como uma falha. Além disso, puderam notar que os letramentos críticos, por exemplo, não faziam parte da aula de língua inglesa, já que estas se resumiam a aulas repetitivas, descontextualizadas e focadas na parte linguística. Reitero ainda que Vítor menciona que não é possível generalizar todas as aulas ministradas, uma vez que observou somente parte delas, o que também evidencia a prática crítico-reflexiva e o cuidado com o profissional em sala de aula.

Pelos relatos de Vítor e Henrique percebemos o confronto entre teoria e prática mencionados por Alves e Garcia (2002): “a teoria será permanentemente confrontada com o concreto social/escolar, e este será olhado a partir da teoria, recuperando-se a unidade dialética teoria-prática (p.77). Essa atitude de confrontar, comparar o que se

estuda e o que se faz na sala de aula, juntamente com uma ação crítico-reflexiva, podem culminar em uma indignação ante a realidade e a esperança na mudança como citado por Giane (E15).

Giane E15: Embora durante as aulas que observei (não tive a oportunidade de lecionar por conta do tempo) não houve atividades que promovam a criticidade ou a cidadania, não creio que seja impossível trabalhar essas atividades/crenças dentro dessas turmas e nas condições atuais delas. Mesmo que tardio, é possível começar um trabalho que envolva mais recursos tecnológicos e que demande mais a participação das aulas. E é com base nos textos que discutimos durante as aulas que acredito plenamente nessa possibilidade. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Giane (E15) entende, pelo contato que teve com os letramentos críticos na disciplina em contraste com o observado em sala de aula, que não houve, durante seu estágio, “atividades que promovam a criticidade ou cidadania”. Ela acredita ser possível inserir na sala de aula da escola regular “um trabalho que envolva mais recursos tecnológicos e que demande mais a participação das aulas”. Ela parece depreender que uma aula que fomente a criticidade e a cidadania tenha conexões com o mundo atual, a partir da menção de recursos tecnológicos, bem como conceba o estudante como sujeito ativo em sala, participante das aulas. E o acreditar nessa possibilidade de mudança é creditado, por ela, ao trabalho realizado com os textos durante a disciplina de estágio “e é com base nos textos que discutimos durante as aulas que acredito plenamente nessa possibilidade”.

O comportamento de Giane em relação à prática observada no estágio denota a importância da escolha de textos para as disciplinas de estágio da graduação e mais ainda a relevância de se relacionar tais textos à práticas relativas a eles, por meio de discussões, em que tal prática seria imaginada ou concretizada por meio do planejamento e regência de aulas que ensejem práticas diferenciadas e apropriadas ao contexto em que se vive. Guedes (2009), autor com o qual coadunamos, resume bem como a relação teoria-prática pode ser abordada de maneira a realmente impactar a formação de professores “a teoria não está desvinculada da prática, nem esta da teoria. Considerado dessa maneira o sentido do conhecimento que é desenvolvido em sala de aula é teórico-prático à medida que para ensinar o professor estabelece relações necessárias para desenvolver os conceitos” (p. 9419). Guedes entende que a fim de lecionar, o professor recorre à teoria, estabelecendo uma relação entre ambas que o forneça subsídios para reger suas aulas ou mesmo para refletir sobre elas.

Jordana (E20), por seu turno, relata que, pela primeira vez, percebeu como teoria e prática podem e devem caminhar juntas já que conseguiu reger aulas na turma observada. Antes dessa experiência, ela percebia o estágio como “bem diferente da realidade, era uma realidade totalmente outra... e a gente quando é... é professor é outra coisa...”.

Jordana E20: No meu caso foi assim, que eu tive... não é sempre que acontece a gente conseguir ter um momento na prática juntamente com a teoria ((inint)) Que às vezes, igual... é... o estágio era bem diferente da realidade, era uma realidade totalmente outra... e a gente quando é... é professor é outra coisa... Então, assim... ter um suporte... Eu me senti, assim, como se tivesse tendo um suporte porque muitas vezes a gente forma e já entra no mercado de trabalho e você acaba que fica um pouco meio perdida. Eu não, eu tive essa oportunidade de ter... a prática e a teoria junto... de você ir acompanhando. Então, foi uma coisa, assim, mais direcionada... não fiquei perdida... totalmente perdida (risos). Acho que neste sentido, assim, que foi legal para mim. É bom assim, a gente cresce muito quando a gente consegue ter... e assim, você aprende muito mais quando você consegue vivenciar os dois momentos, assim...prática e teoria juntas. (Excerto da entrevista final com os alunos de 30/11/15)

Ela relata um crescimento enquanto profissional na medida em que passou a lecionar e não só a observar aulas. “É bom assim, a gente cresce muito quando a gente consegue ter... e assim, você aprende muito mais quando você consegue vivenciar os dois momentos, assim... prática e teoria juntas”. Aqui percebemos que ela relaciona a parte teórica à universidade e a prática, à regência das aulas, não entendendo que, em ambas, as duas precisam funcionar em conjunto. Ludke (2014) enfatiza que esta separação ainda está arraigada em nossas mentes, a de que o trabalho teórico é responsabilidade da universidade e o prático, da escola. A autora entende que é necessário fazer uma ponte entre universidade e escola, uma vez que ambas são “agências formadoras” (online), melhorando o relacionamento entre elas. Zeichner (2014) também entende que para que a formação inicial do professor seja bem-sucedida é preciso que se saia dos muros da universidade para se engajar com o professor da escola e a comunidade que abriga a escola, de modo respeitoso. Nós, da universidade, “temos algo para contribuir, mas nós temos que escutar o que eles têm a dizer. É um novo tipo de espaço democrático que precisa ser criado”¹⁸³ (online) para que possamos sair de nossas “bolhas acadêmicas”¹⁸⁴ (Ibid., online).

¹⁸³ Tradução minha do inglês: “we have something to bring to the table but we have to listen to what they have to say. It’s a new sort of democratic space that needs to be created” (ZEICHNER, 2014, online).

¹⁸⁴ Tradução minha do inglês: “academic bubbles” (ZEICHNER, 2014, online).

Há ainda que se pontuar a importância dos alunos em formação ministrarem aulas durante o estágio, principalmente, não só uma aula, mas o número de aulas estabelecido por lei e sem precisar implorar por isso. Concordo com Didone (2007) que ressalta que “a ‘práxis’ ocorrerá, efetivamente, no momento em que o aluno for professor-na-prática” (p. 17). Aqui somente quatro dos quatorze alunos participantes puderam ministrar aulas (a maioria uma só) durante o estágio e isso se apresenta como um problema, a meu ver, como será abordado nas considerações finais.

Jordana (E20) concebe a disciplina de estágio como “um suporte” que a auxilia a não se sentir “totalmente perdida”. O estágio, ao se basear em uma práxis, em que a teoria e prática se inter-relacionam e se amparam, pode e é capaz de oferecer ao aluno em formação um suporte, uma base que o auxilie a aprender de modo mais confiante e plausível. Ele deve ser concebido “como uma oportunidade de inserção numa realidade, no caso das escolas de educação básica, permitindo a confrontação do saber acadêmico com o saber da escola, permitindo aos estudantes aprender como se dão as relações de trabalho” consoante Gisi, Martins e Romanowski (2009, p. 208). Carla (E19 e E20), em dois momentos de seu diário reflexivo, confronta o observado na escola ao que as OCEM (BRASIL, 2006) apresentam sobre o ensino de língua inglesa nesta esfera.

Carla E19: A sua prática, porém, não estava de acordo com as OCEM (2006). De acordo com os documentos oficiais, a leitura deveria ser abordada a partir do letramento crítico. Porém, as leituras eram trabalhadas de maneira superficial e pouco relacionáveis à realidade dos alunos. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Carla E20: Como discutido durante a matéria, é importante que os conteúdos sejam significativos para os alunos e que eles causem reflexões críticas sobre o sujeito e sobre onde ele pertence na sociedade. De acordo com as OCEM/LE (2006), o ensino de língua estrangeira deve incluir a formação de cidadãos. Mattos (2011), a partir dessa determinação, defende que, para que os alunos se tornem cidadãos, para que desenvolvam o valor da cidadania, o aluno precisa primeiramente refletir sobre quem ele é para então contrapor sua existência à do outro. Baseado nesse aspecto, eu e minha dupla criamos nosso plano de aula pensando em um assunto que está constantemente na mídia nos dias de hoje: os refugiados. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Anteriormente a essa disciplina, Carla não conhecia as OCEM/LE em profundidade, apesar de ter contato com as de língua portuguesa em casa, como mencionado anteriormente, já que sua mãe é professora na Educação Básica. Ela reporta um desencontro entre o que as OCEM (BRASIL, 2006) estabelecem e o que é praticado em sala, principalmente no que concerne ao modo como se trabalha a leitura em sala e a ausência de conteúdos significativos que fomentem a criticidade do estudante, a saber:

“a leitura deveria ser abordada a partir do letramento crítico” e “como discutido durante a matéria, é importante que os conteúdos sejam significativos para os alunos e que eles causem reflexões críticas sobre o sujeito e sobre onde ele pertence na sociedade. De acordo com as OCEM/LE (2006), o ensino de língua estrangeira deve incluir a formação de cidadãos”. Carla relaciona teoria e prática ao mencionar as discussões em sala de aula da universidade que reverberam na prática, bem como as OCEM (BRASIL, 2006) e o texto de Mattos (2011) que enfatizam a vitalidade de uma abordagem crítica no ensino de língua inglesa.

Diante da descrição de suas experiências em sala de aula do estágio assomado ao desconhecimento reportado pelos alunos participantes em relação aos letramentos críticos e às OCEM, enfatizamos a relevância de se abrir espaços, na sala de aula da universidade, para se discutir, estudar, refletir sobre tais questões e sobre o que enseja ministrar aulas que promovam o desenvolvimento do senso de cidadania e criticidade do estudante e não só no estágio supervisionado ou prática de ensino, mas durante toda a formação inicial. A partir do texto de Mattos (2011), com a premissa de que “o aluno precisa primeiramente refletir sobre quem ele é para então contrapor sua existência à do outro”, Carla e sua dupla propuseram a aula sobre refugiados, que foi um sucesso, segundo ambas, nas duas diferentes salas de aula em que as ministraram.

Aqui retomo as ideias de Zeichner (2014) para um ensino democrático na formação de professores. Ele salienta a necessidade de se formar parcerias, de se colaborar quando se trata de um ensino crítico e que expanda perspectivas, na escola e na universidade. Atentar-se para o que a comunidade precisa, para seus saberes e respeitá-los é vital para essa democratização. Carla e Leidiane escolheram o tópico sobre refugiados por entenderem que tal assunto estava sendo comentado pela mídias e pela comunidade escolar, mas não nas aulas de língua inglesa, que continuavam focadas no ensino gramatical. A nota de campo abaixo mostra que o aspecto comunitário/local foi mencionado pela professora colaboradora ao explicitar a tarefa de planejar aulas baseadas nos letramentos críticos.

Ela traz algumas atividades feitas pelos alunos, no ano passado, na mesma disciplina, para exemplificar o que esperava que os alunos fizessem. Ela vai analisando as atividades. Pergunta “Como adaptar o que eu tenho para letrar criticamente naquela determinada comunidade?” “É preciso levar em conta as necessidades da turma, dos alunos, seus objetivos”, por exemplo. Notas de campo do dia 21/09/2015

Zeichner (2014) entende que não somos respeitosos o suficiente diante do conhecimento da comunidade e dos professores da escola. Ele acredita que somente na interface dos saberes da escola, da universidade e da comunidade a formação inicial de professores pode se realizar e promover uma educação mais rica para nossas crianças que auxilie na diminuição das desigualdades como um todo. Jorge (2017) também enfatiza que é preciso envolver a comunidade, a escola e as famílias no processo de educação para que ela realmente seja profícua e escape ao círculo vicioso que ainda parece se perpetuar, em relação ao ensino/aprendizagem de inglês, em várias escolas.

O estágio, ao permitir esse contato com a sala de aula real, viabiliza reflexões, tomadas de atitude, sobre a postura do aluno em formação. Piconez (2010) acrescenta que

a prática da reflexão tem contribuído para o esclarecimento e o aprofundamento da relação dialética prática-teoria-prática; tem implicado um movimento, uma evolução, que revela as influências teóricas sobre a prática do professor e as possibilidades e/ou opções de modificação da realidade, em que a prática fornece elementos para teorizações que podem acabar transformando aquela prática primeira. Daí, a razão de ser um movimento na direção da prática-teoria-prática recriada. O processo de conscientização inicia-se com o desvelamento da realidade (p.23).

Segundo Piconez (2010) a conscientização se dá pelo desvelamento da realidade. Percebemos isso nos excertos elencados neste tópico em que os alunos participantes conhecem a realidade da sala de aula da escola regular, refletem, discutem sobre ela e repensam como procederiam, uma vez no lugar do professor co-formador. No caso de nosso estudo, eles ainda puderam confeccionar planos de aula para a turma observada, pensando em transformações para o ensino de inglês nesta esfera, naquela determinada comunidade em que a escola se localiza. Janete (E13), ao observar as aulas na escola regular e depois das discussões realizadas na universidade, relata que “teria feito tudo diferente”.

Janete E13: Seria mais fácil se eu dissesse aqui algumas coisas que teria tentado fazer diferente da professora, mas não conseguirei, pois eu teria feito tudo diferente. Tentaria colocar em prática tudo o que venho aprendendo ao longo do curso de Letras e, principalmente, com as disciplinas de prática de ensino e estágio que estou cursando neste semestre. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Ao afirmar que “tentaria colocar em prática tudo o que venho aprendendo ao longo do curso de Letras e, principalmente, com as disciplinas de prática de ensino e estágio que estou cursando neste semestre” ela não só relaciona teoria e prática, mas também percebe o distanciamento entre as aulas na universidade, as discussões, os textos, dos acontecimentos na sala de aula da escola regular. Penso que esse distanciamento ocorre também devido ao abismo que ainda se instaura entre universidade e escola, entre novas teorias, novos meios de aprendizagem e a sala de aula da escola regular. As mudanças drásticas e frequentes em nossa sociedade não parecem estar em consonância com o que a escola tem oferecido aos seus alunos. Como esse professor, muitas vezes formado há décadas, entrará em contato com novos métodos e abordagens para o ensino de línguas, por exemplo, sem um curso de formação continuada, sem possibilidades de refletir sobre sua prática? E mesmo na universidade, será que todos os professores formadores se preocupam em promover uma formação crítico-reflexiva com vistas a um ensino que fomente a práxis e a criticidade?

Se procurarmos, como reitera Zeichner (2014), uma relação respeitosa com este professor e se ousarmos sair de nossa bolha acadêmica e ouvir este profissional, muito seria alcançado. Se Janete procurasse conversar com a professora co-formadora, entender um pouco mais suas concepções e compartilhar seu conhecimento com ela, como Helton o fez, talvez isso já seria o início de uma formação de professores diferente, transformadora, não só para o aluno em formação, mas para todos os envolvidos no estágio. No entanto, antes de Helton tomar a atitude de compartilhar os textos discutidos com a professora co-formadora, este comportamento era incentivado em nossos estágios? Acredito que não. Pensava-se mais em levar o conhecimento da universidade para a escola e não o contrário, por mais que o discurso seja de que o estágio é uma via de mão dupla.

As disciplinas da graduação, em geral, devem reforçar a necessidade do professor se atualizar, jamais parar de estudar, de evoluir enquanto profissional, mas a universidade precisa investir em mais congressos, cursos, workshops gratuitos para este professor. Na cidade em que a pesquisa foi conduzida a formação continuada fica a cargo de cursos de idiomas, notadamente, enfatizando o tecnicismo, em que determinadas técnicas são privilegiadas, bem como preconizando um ensino prioritariamente linguístico, em que a língua se torna produto, instrumento para ascensão social, por exemplo. Além disso, deve-se reforçar o estreitamento das relações do aluno em formação com o professor da escola e da comunidade escolar como um

todo a fim de se aprofundar a experiência de estágio, de se respeitar o local de estágio e seus atores em busca da produção conjunta de conhecimento.

Janete (E14) também relaciona o aprender inglês a fomentar o senso de cidadania, e o percebe, pelo contato com a sala de aula e a partir do estudo dos textos, no caso, de Menezes de Souza (2011).

Janete E14: Pergunto-me qual objetivo a professora tem com a LE para seus alunos. Seja qual for, imagino que seja com os métodos tradicionais. Mas, pelo que vi, os alunos precisam de algo que seja próximo de suas realidades e que também seja útil. Uma breve citação de Menezes de Souza: “Tendo em vista a sociedade globalizada atual, o ensino de LE passa a ter como objetivo permitir o acesso do aluno, principalmente o aluno da escola pública, a novas tecnologias, criando possibilidades de o cidadão (aluno) dialogar com outras culturas sem que haja necessidade de abrir mão de seus valores locais” (2011). (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Ao ressaltar que, em relação ao objetivo de se ensinar a língua inglesa, “pelo que vi, os alunos precisam de algo que seja próximo de suas realidades e que também seja útil” entendo que Janete concebe a língua inglesa para além de sua estrutura, além de perceber como o local, a comunidade e o estudante devem ser considerados e reconhecidos quando se deseja planejar aulas mais significativas e para que se perceba a “utilidade” do inglês na vida deles no “dialogar com outras culturas”, de acordo com o texto de Menezes de Souza (2011). Ela também nomeia o aluno “cidadão” o que parece indicar a vontade e a necessidade de se formar cidadãos e não só estudantes proficientes.

Giane (E3) também procura entender os acontecimentos em sala de aula a partir dos “textos estudados em sala” e consegue estabelecer a relação entre “muitos dos assuntos abordados aos alunos da classe”.

Giane E3: Durante tais acontecimentos, me questionava o que levava os alunos a não compreenderem a importância das aulas de inglês e porque, somente com a ameaça envolvendo a diretora, comportaram-se. Recorri então aos textos estudados em sala e relatei muitos dos assuntos abordados aos alunos das classes. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Percebemos, tanto na fala de Carla (E19 e E20), anteriormente, quanto de Janete (E14) e Giane (E3) esse entrelaçamento entre teoria e prática. Não consigo percebê-las como separadas, uma vez que uma embasa a outra mesmo que não tenhamos plena consciência disso. Entendo que parece haver o desejo pela sua separação em determinados contextos. Os cursos de idioma, por exemplo. Há um discurso que

permanece nesta esfera que enfatiza que lá os professores são mais qualificados por priorizarem a prática, diferentemente dos professores universitários que prezam pela teoria. Zeichner (2014) nomeia os defensores da prática de “reformadores” que entendem que não há como teoria e prática funcionarem juntas requerendo que a teoria seja extirpada da formação de professores. Ele entende essa separação como falsa e cerne de práticas caducas e fadadas ao fracasso. Na fala de Leidiane (E20), percebemos que a professora co-formadora que foi observada por ela, concebe teoria e prática como polos opostos “aqui você precisa esquecer tudo o que aprendeu na faculdade, o que parece que funciona lá, não funciona aqui. A realidade é outra, preste bem atenção e você verá como as coisas funcionam”.

Leidiane E20: Assim que entregou as folhas, direcionou-se até mim e disse: “aqui você precisa esquecer tudo o que aprendeu na faculdade, o que parece que funciona lá, não funciona aqui. A realidade é outra, preste bem atenção e você verá como as coisas funcionam”. Logo no primeiro contato, é possível perceber traços da fala da educadora que remete ao texto “É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas” de Hilda Simone Henrique Coelho, que aborda as crenças como “teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes” (COELHO, 2005, p. 128). (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

A fala da professora co-formadora parece conceber a formação inicial de professores como generalista, ou seja, que ensina a mesma fórmula de dar aulas em todos os contextos para todo mundo. No entanto, ao frisarmos o protagonismo do contexto, do local, ou como fomentar a criticidade, não há como ensinarmos receitas de bolo, aplicáveis em qualquer escola de qualquer lugar e de modo atemporal. Leidiane entende esta fala como sendo uma “crença” da professora em relação ao que se ensina na universidade. Esse modo de conceber o que os alunos em formação aprendem na universidade como não “aproveitável” para o cenário da escola pode advir de uma formação inicial que não foi crítico-reflexiva, que não enfatizou a interdependência entre teoria e prática, ou mesmo a distância que essa professora co-formadora está da universidade nos dias atuais, podem ajudar a explicar tal visão.

Há uma clara oposição entre teoria e prática no que a professora co-formadora explicita, além da ênfase no distanciamento entre universidade e escola. Novamente, saliento a necessidade de se conceber o estágio como um espaço rico e essencial para a formação em que a práxis possa ser exercida e em que se reconheça a importância de se compartilhar conhecimento tanto por parte dos professores formador e co-formador

quanto por parte do aluno em formação. Saviani (2005) aponta para a indissociabilidade de prática e teoria bem como o fato de uma auxiliar no desenvolvimento da outra.

Quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente, e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria (p. 107).

Ademais, o distanciamento dos professores da escola em relação não só à universidade, mas ao que há de novo no âmbito do ensino/aprendizagem, no caso, da língua inglesa dificulta a inovação, a aproximação dos conteúdos, das discussões dentro da escola com o que acontece no “mundo real”. Assomado a isso, ainda temos a concepção de que não é possível aprender na escola, de que aprender línguas na escola ensina somente aprender sua gramática, que não é possível falar inglês, nem para o estudante, nem para o professor, de que não há como se aproximar o conhecimento acadêmico da prática, para citar alguns.

O professor da escola regular precisa de amparo, precisa ser mais valorizado e também se beneficiar mais do estágio, o que ainda parece não acontecer na realidade. Tudo isso requer uma formação crítico-reflexiva em que o aluno em formação tome responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional e pelo desenvolvimento do estudante a fim de sempre procurar entender, respeitar e dialogar com a comunidade em que a escola se insere, a fim de perceber e ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes, além de primar por um ensino de inglês para além da parte linguística, contemplando a cidadania, a criticidade. Joel (E7) entende que o estágio supervisionado viabilizou “uma posição mais crítica sobre a importância do profissional de educação e dos desafios enfrentados e que estão por vir”.

Joel E7: Analisando as crenças da professora em sala de aula, também os textos teóricos assim como as discussões nas aulas de graduação me permitiram uma visão clara da dimensão social e a profissão do professor. Por sua vez, as observações me permitiram uma posição mais crítica sobre a importância do profissional de educação e dos desafios enfrentados e que estão por vir. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Relembramos que “só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 23), ou seja, alia-se a reflexão à crítica, superando-se “a identidade necessária dos professores de *reflexivos*

para o de *intelectuais críticos e reflexivos*” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 17, itálico do autor). No excerto de Joel além da reflexão e do desenvolvimento do senso de criticidade, evidenciado em “uma visão mais clara” e “uma posição mais crítica”, percebemos que não só os textos contribuíram para tanto, mas as discussões sobre as concepções sobre ensino/aprendizagem da língua inglesa, verbalizado, por ele, como crenças; as discussões, em geral, na universidade; as observações do estágio; o contato com a sala de aula da escola regular que além de mostrarem o que têm acontecido ali aqui e agora, levanta questões e permite o antever de desafios futuros. “Essa ‘reflexão crítica’ que é essencial para os professores como participantes intelectualmente independentes nas escolas de hoje e agentes da mudança, criticamente conscientes, auxiliando a formar as escolas de amanhã”¹⁸⁵ (YOUNG, 2000, p. 2). Vivenciar os acontecimentos da sala de aula tendo como base uma formação crítico-reflexiva com vistas à expansão de perspectivas pode propiciar não somente outros olhares, outras decisões sobre o agora, mas também sobre as decisões futuras que o professor irá tomar diante de sua própria turma auxiliando na não repetição de um ensino baseado em copiar, decorar, observar regras gramaticais.

4.8 Do significado do estágio para os alunos participantes

Os excertos referentes a este tópico se relacionam ao modo como os alunos participantes conceberam a experiência de estágio supervisionado bem como suas percepções de como o estágio influenciou na construção do ser professor e colaborou ou não para seu desenvolvimento na área. Samira (E23) e Helton (E9), por exemplo, relatam que, mesmo antes do estágio, estavam motivados a realizá-lo, o que, segundo eles, não acontece com todos os alunos em formação.

Samira E23: Muita gente reclama de fazer estágio, que é muito chato, cansativo, mas para mim que ainda não trabalho em sala de aula e o meu serviço não tem nada a ver com escola, esse é o momento que eu mais tenho oportunidade de estar perto dos alunos e da escola. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Helton E9: A ideia de realizar um estágio não representou para mim, desde o início, algo obrigatório a ser cumprido. (...) Acredito que a ensanchar de estagiar sobre o tema “a profissão do professor de língua estrangeira e sua dimensão social” pôde nos dar uma noção muito proveitosa da relação que o professor estabelece na sociedade, na relação

¹⁸⁵ Tradução minha do inglês: “It is this “critical reflection” which is essential for teachers as intellectually independent participants in the schools of today and critically-aware change agents helping to form the schools of tomorrow” (YOUNG, 2000, p.2)

Samira (E23) entende que “muita gente reclama de fazer estágio, que é muito chato, cansativo”, enquanto Helton (E9) pontua que “a ideia de realizar um estágio não representou para mim, desde o início, algo obrigatório a ser cumprido”. Segundo ambos, o estágio ainda é visto, por muitos alunos em formação, como um processo cansativo, chato e que só é realizado pela sua obrigatoriedade. A concepção do estágio supervisionado como chato ou cansativo pode estar atrelada a vários fatores, a meu ver: o cumprimento da carga horária que, muitas vezes, pressupõe que o aluno em formação pode se dedicar integralmente ao curso de graduação (já que os estágios, normalmente, acontecem no turno matutino ou diurno, durante o horário comercial) e as dificuldades que podem aparecer antes e durante o estágio, tais como: a não possibilidade do aluno reger aulas, obstáculos ainda encontrados para ser aceito pela instituição de ensino, o não-lugar do estagiário na escola, distanciamento entre universidade e escola, entre outros.

O modo como o estágio é conduzido também corrobora essa concepção negativa. Assim, faz-se primaz que o aluno tenha uma formação crítico-reflexiva a fim de refletir sobre as práticas na sala da escola regular e o que a teoria traz para a sala de aula da universidade com vistas à uma práxis que possa ser desenvolvida em relação ao ensino/aprendizagem da língua inglesa. Ademais, a regência de aulas se configura em uma oportunidade única em que esse professor em formação possa vivenciar o ser professor de maneira segura, supervisionada, além de ser o momento em que ele pode testar as teorias estudadas, tentar novas abordagens e perceber que é possível se fazer aprender/ensinar em qualquer âmbito.

Samira (E23) explicita que a importância do estágio, para ela, reside no fato de que este se torna um momento singular para ter contato com o ambiente escolar e seus atores “mas para mim que ainda não trabalho em sala de aula e o meu serviço não tem nada a ver com escola, esse é o momento que eu mais tenho oportunidade de estar perto dos alunos e da escola”. É dever da universidade e da escola proporcionar um estágio rico, acolhedor e significativo para os alunos em formação garantindo que todas as etapas sejam cumpridas, inclusive a regência e que este aluno tenha espaço para discutir, refletir, tirar dúvidas, fazer tentativas, argumentar, sendo sujeito ativo de seu desenvolvimento profissional.

Helton (E9) se refere ao nome da disciplina de estágio “a profissão do professor de língua estrangeira e sua dimensão social” para mostrar o que aprendeu a partir desta experiência “pôde nos dar uma noção muito proveitosa da relação que o professor estabelece na sociedade, na relação ensino/aprendizagem e também o inverso”. A disciplina bem como o estágio parecem ter possibilitado a Helton perceber o professor como sujeito social, o ensino como prática social, que deve ser sensível ao contexto, à comunidade envolvida, à língua como prática social, além de entender como a sociedade interfere no processo de ensino/aprendizagem também.

O excerto de Helton nos remete ao título de um capítulo de livro escrito por Morgan (2011) “*Learning how to read from students!*” em que o autor descreve sua experiência com o ensino de inglês na China e, a partir disso, acentua a importância de se conhecer o estudante para se dar aulas melhores, com mais sentido para eles. “Aprender a ‘ler’ os alunos é baseado em escutar com cuidado o que eles têm a dizer”¹⁸⁶ (p.96). Morgan (2011) lecionou por anos na China e ao querer propor um método inovador, indo além da repetição ou do ensino de estruturas gramaticais, se surpreendeu ao ser pedido, pelos chineses, que focasse mais na cópia, nas estruturas. Diante disso, ele decidiu negociar com seus alunos para atingir um meio termo entre o que os estudantes queriam e o que ele acreditava.

Durante todo o estudo venho pontuando essa fala dos alunos participantes em relação à primazia do contexto, do reconhecimento das necessidades, características e objetivos dos estudantes e que também pode ser percebida nas aulas planejadas por eles, uma vez que procuraram meios de motivar, atrair e fomentar a criticidade dos estudantes na escola regular. Bloome (2017)¹⁸⁷ também entende que a prática não envolve somente a tomada de ação, mas nossos sentimentos, o contexto social, práticas sociais o que relaciono à dimensão social do professor ressaltada por Helton.

A partir da experiência de Morgan (2011) e do que foi relatado pelos alunos participantes percebo que a proposta de embasar aulas nos letramentos críticos¹⁸⁸ é só

¹⁸⁶ Tradução minha do inglês: “Learning how to read-from students”(…) is based on listening carefully to what they have to say” (MORGAN, 2011, p. 56).

¹⁸⁷ Fonte: Mesa Redonda apresentada no “Colóquio Internacional sobre letramento e cultura escrita” realizado na Faculdade de Educação da UFMG entre 30/07/2017 e 01/08/2017. O trabalho do prof. David Bloome se intitulava “Reading comprehension as intertextual practice: language, literacy and power in the classroom”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qIWtKrxG0QE>. Acesso em: 10 ago. 2017.

¹⁸⁸ Digo isso a partir da concepção dos letramentos críticos como método ou abordagem. Na qualidade de perspectiva educacional, eles devem perpassar toda a formação inicial se desejarmos uma educação cidadã e para a justiça social nas escolas e nas universidades.

uma parte do que pode ser feito em sala. Por isso é necessário que, na universidade, os alunos em formação tenham contato com as mais variadas abordagens, perspectivas educacionais e métodos possíveis a fim de realizar suas escolhas pautadas pelo contexto e adequar o modo de ensinar ao contexto específico, tomando o pós-método como um caminho (KUMARAVADIVELU, 2006a).

Assim como Samira, o primeiro contato de Pablo (E12) com a escola regular, como aluno em formação, se deu através do estágio supervisionado. A diferença é que ele já é professor de cursos de idiomas “há quase 6 anos”.

Pablo E12: Através do estágio “A profissão do professor de língua estrangeira e sua dimensão social”, tive meu primeiro contato com a escola regular enquanto estagiário. Apesar de sempre ter sido aluno de escola pública, a realidade de hoje é, sem dúvida, diferente da de minha época de escola, e participar das aulas me deu uma nova visão do ensino de língua inglesa nas escolas regulares. A forma de trabalho é consideravelmente diferente de como cursos livres de idiomas trabalham, apesar de terem um objetivo em comum: ensinar o idioma efetivamente. Sendo professor de cursos de idiomas há quase 6 anos, minha mentalidade em relação ao ensino de línguas mudou notavelmente e, mesmo vendo a realidade da escola pública, tive uma mudança significativa em meu próprio trabalho em um curso livre. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Pablo (E12), ao realizar o estágio supervisionado em uma escola pública, relaciona sua vivência às aulas que teve neste ambiente no passado e também às aulas que ministra no curso de idiomas. “Apesar de sempre ter sido aluno de escola pública, a realidade de hoje é, sem dúvida, diferente da de minha época de escola, e participar das aulas me deu uma nova visão do ensino de língua inglesa nas escolas regulares. A forma de trabalho é consideravelmente diferente de como cursos livres de idiomas trabalham, apesar de terem um objetivo em comum: ensinar o idioma efetivamente”. Percebemos na fala de Pablo um contraste entre suas concepções sobre o ensino de inglês na escola pública e o que de fato encontrou na escola, já que ele ressalta que ao participar das aulas teve uma nova visão do ensino da língua na escola regular.

Ele também depreende de sua experiência de estágio que há uma grande diferença entre a forma de se trabalhar na instância dos cursos de idiomas e da escola regular, o que é enfatizado nas OCEM (BRASIL, 2006) e é de suma importância que o aluno em formação saiba isso a fim de repensar objetivos e o modo de se trabalhar em prol de “ensinar o idioma efetivamente”, como reitera Pablo. E com vistas a melhorar a qualidade do ensino de inglês em escolas regulares, o que, pelo que percebemos neste

estudo, ainda precisa ser perseguido, apesar de muitos ganhos já terem sido alcançados neste terreno. A fala de Pablo nos remete ao excerto de Januário (2008)

o Estágio Supervisionado poderá ser um agente contribuidor na formação do professor, caracterizando-se como objeto de estudo e reflexão. Ao estagiar, o futuro professor passa a enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem. Com isso faz uma nova leitura do ambiente (escola, sala de aula, comunidade), procurando meios para intervir positivamente (p.3).

Pablo pôde refletir sobre o passado, o presente e o futuro do inglês em sala de aula da escola regular e passou a enxergar o ensino neste ambiente de modo diferente de outrora, com outro olhar, expandindo perspectivas em relação ao seu próprio ambiente de trabalho: o curso de idiomas, a saber: “minha mentalidade em relação ao ensino de línguas mudou notavelmente e, mesmo vendo a realidade da escola pública, tive uma mudança significativa em meu próprio trabalho em um curso livre”. Pablo consegue, como Januário (2008) descreve, realizar uma leitura nova do ambiente de estágio e utilizar as experiências ali vividas como base para transformação na forma como leciona no curso livre, demonstrando o quão satisfatório e transformador foi o estágio para ele.

Cabe lembrarmos que Pablo (E13), em dado momento do estudo, parecia entender que os letramentos críticos poderiam somente ser considerados para escolas públicas. Diante do excerto acima, percebemos uma mudança de postura em relação a isso, na medida em que ele considera sua transformação em relação à sua prática no curso de idiomas, sendo os letramentos críticos fundamentais para o processo como abaixo exposto.

Pablo E13: Aprendemos na disciplina de estágio esse semestre sobre o letramento crítico, que para mim, foi algo bem diferente do que estou acostumado. De acordo com Mattos (2012, p. 193), “(...) letramento crítico tem por objetivo aprender a se relacionar com o mundo e a pensar o mundo de formas diferentes das tradicionais”. Em sala de aula, acredito que Roberto e professores de inglês em geral, mesmo que tenham que seguir as atividades do livro e os textos incluídos nele, podem abrir um debate ocasionalmente de forma a induzir os alunos a expressarem suas opiniões em relação a um determinado texto, por exemplo. Essa ideia vai ao encontro do que é proposto pelos PCNEM: (...) o conhecimento que se quer proporcionar ou construir deve ser reflexivo e crítico (...).(Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Como já mencionado anteriormente, Pablo fala sobre os letramentos críticos várias vezes em seu diário reflexivo como sendo a grande aprendizagem do estágio,

sendo que parte do título de nosso trabalho advém de um excerto de Pablo “Nossa eu nunca imaginei preparar uma aula desse jeito” dada sua satisfação em relação à essa aprendizagem de “algo bem diferente do que estou acostumado”. Ele menciona os excertos de Mattos (2012) e dos PCN (BRASIL, 1996) para frisar a importância de um ensino crítico-reflexivo que conceba o mundo a partir de sua diversidade e não de uma história única (ADICHIE, 2009).

Ele parece relacionar teoria e prática ao citar dois textos teóricos e mencionar o que aconteceria na prática, no caso, na sala de aula em que fez estágio “em sala de aula, acredito que Roberto e professores de inglês em geral, mesmo que tenham que seguir as atividades do livro e os textos incluídos nele, podem abrir um debate ocasionalmente de forma a induzir os alunos a expressarem suas opiniões em relação a um determinado texto, por exemplo”. Diante do engessamento do currículo escolar, Pablo sugere abrir espaços para debates em que os aprendizes expressem suas opiniões. Percebemos que Pablo ao utilizar a palavra “induzir” parece assumir uma postura de imposição, um pouco rígida que não condiz com os letramentos críticos. Contudo, diante do restante de suas considerações no diário reflexivo, relato na entrevista final e de seus planos de aula entendo que isso possa ter sido uma maneira de se expressar ou mesmo uma tentativa de fazer um ensino diferente, o que enseja tentativas no processo, como observamos em relação à maioria dos rascunhos dos planos de aula.

Sendo um professor de curso de idiomas, ele diz não “estar acostumado” a nada parecido com os letramentos críticos antes da disciplina de estágio. Entretanto, como visto no excerto anterior, ele consegue por meio da expansão de perspectivas e do novo olhar que lança à escola pública, operar mudanças em sua própria maneira de ministrar aulas mesmo no curso de idiomas, assim como Carla (E21).

Carla E21: é, eu acho legal, porque a gente cria bagagem. Porque assim a gente tá lá no estágio, e aí você vê acontecer um problema, uma situação lá e você tem como trazer isso pra sala de aula, discutir eh... ter novas alternativas, uma teoria que pode te ajudar naquilo ali. E se você... se não fosse o estágio, se você não tivesse dando aula, você não teria essa oportunidade, né? Então, é um momento de você criar experiências pra poder usar no futuro na sua sala de aula. É muito interessante. (Excerto da entrevista com o grupo focal de 30/11/15).

Carla (E21) fala da relevância do estágio para “criar bagagem” e “experiências pra poder usar no futuro na sua sala de aula”. A partir dessa conclusão entendo que Carla refere-se não só aos colegas em formação que “se não fosse o estágio, se você não tivesse dando aula, você não teria essa oportunidade, né?”, mas a ela também como

meio de aprender mais e de realizar uma ponte entre estágio e a sala de aula em que Carla já exerce sua profissão no curso de idiomas. Lima e Pessoa (2010) reiteram que o estágio supervisionado pode se configurar em um momento “de extrema importância na e para a formação do profissional docente, pois propicia, aos professores em formação que ainda não exercem a profissão, os primeiros contatos com a prática profissional, proporcionando-lhes uma visão geral dos fatores que podem influenciar o seu trabalho” (p.251). Eu acrescentaria que a essencialidade do estágio para aqueles profissionais que já lecionam, por sua vez, reside na reflexão sobre sua prática, bem como a prática da sala de aula da escola em que estagiam a fim de repensar o modo como eles próprios ensinam a língua, sobre suas concepções acerca do processo de ensino/aprendizagem da mesma, bem como de que maneira a teoria pode oferecer respaldo a uma prática informada e reflexiva.

Carla também entende que é possível recorrer à teoria para a procura de alternativas, de solução de problemas em sala “porque assim a gente tá lá no estágio, e aí você vê acontecer um problema, uma situação lá e você tem como trazer isso pra sala de aula, discutir eh... ter novas alternativas, uma teoria que pode te ajudar naquilo ali”. Novamente, percebemos como o estágio pode oferecer um lugar seguro para a tentativa de novas abordagens, de novas configurações e perspectivas de ensino a partir do momento em que o aluno em formação tem o amparo da escola e da universidade. Lane (E9) entende e ressalta essa segurança no período de estágio no excerto abaixo.

Lane E9: Vi o estágio como um ensaio: um momento em que é possível errar e acertar sem tantas cobranças para depois tentar aprimorar. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Lane (E9) entende que a partir dos “erros e acertos” que irá se aprimorar e aprender melhor o “ser” professora. Mizukami (2002) acrescenta que essa reflexão sobre o ser professor e esse contato com a situação real de ensino pode conduzir ao “aprimoramento da prática e a formação dos professores, por ajudar a refazer o caminho trilhado possibilitando descobrir acertos e erros, e tentar construir novos rumos para a atuação, quando necessário” (p. 167). Acredito que oferecer um ensino de qualidade está atrelado à ideia de ser capaz de tomar “novos rumos” caso seja necessário e não se ater a uma prática falida e repetitiva por limitar o ensino da língua à ela.

Ademais, é vital que o aluno em formação perceba que muitas vezes o que é planejado precisa ser modificado no momento em que a aula acontece e que, o resultado

do que foi planejado pode não ser condizente com o que acontece e que isso não deve ser considerado fracasso, mas entendido como parte do processo de ser um professor, sendo imprescindível, pois, a regência de aulas. Por mais que o aluno em formação aprenda com as observações, é na regência que ele poderá testar suas concepções, o que aprendeu na universidade e na escola, por exemplo. O estágio possibilita também um relacionamento mais estreito entre alunos em formação e os estudantes na escola, como atesta Jordana (E21).

Jordana E21: Você já... o estágio, ele te prepara pra realidade, tipo assim, você não entra na escola assim cru. ((inint)) já está acostumado com o ambiente. (Excerto da entrevista com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15).

Jordana (E21) entende que, a partir da preparação do estágio para a “realidade”, o aluno em formação se acostuma com o ambiente escolar e não se sente “cru”. Concordamos que o estágio não dará (nem deve oferecer) técnicas ou prescrições para os estagiários, mas contribuirá para que este tenha experiências em sala, perceba diferentes modos de se interagir com os estudantes, bem como diversos modos de se ensinar determinados conteúdos exemplificados na prática, a que o aluno em formação possa recorrer durante suas aulas e modificar de acordo com seus contextos. Pimenta (1995) enfatiza que o ser e o fazer do professor não se tratam de “uma conquista perene, duradoura e transferível para qualquer circunstância, contexto ou época. É uma identidade em permanente construção” (p. 59), por isso, o aluno em formação precisa de vivências e teorias que o auxiliem a se construir e reconstruir, quando preciso for, tendo como base seu contexto de atuação. Fontana (2011) acrescenta ainda que

essa formação envolve as pressuposições sobre o outro, sobre o que faz e por que faz, sobre seus valores e como eles têm sido vividos, pressuposições acerca dos próprios saberes e projetos e as surpresas diante desse outro, que escapam às pressuposições, na medida em que a docência, como toda atividade de trabalho, envolve escolhas e julgamentos, tomadas de decisão em situações que, a despeito das determinações, escapam às prescrições (p. 21)

Giane (E16) e Leidiane (E21) também concebem a experiência de estágio como positiva e cerne de crescimento e esperança.

Giane E16: Contudo, minha participação nas aulas de estágio e minhas observações dentro do contexto escolar só me trouxeram crescimento. Os textos teóricos estudados têm muito a dizer sobre a realidade escolar e podem fundamentar muitas atitudes minhas enquanto professora. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Leidiane E21: é eu achei assim... Na realidade, eu achei bem mais legal do que eu estava esperando, porque... eh... como eu dei aula num cursinho, é muito diferente uma sala de aula cheia de alunos. E foi mais positivo do que eu estava esperando que fosse. Então, me deixou mais esperançosa do que desanimada... a experiência em sala de aula. Achei bem legal lidar com os alunos e tal. ((inint.)). (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Giane (E16) consegue conectar os textos teóricos estudados com a realidade escolar e acredita que “eles têm muito a dizer” sobre essa realidade e “podem fundamentar muitas atitudes” delas “enquanto professora”. Entendemos aqui que Giane pretende recorrer aos textos teóricos ao planejar suas aulas, a fim de embasá-las e possivelmente oferecer um ensino mais relevante aos estudantes. O fato dela não distanciar o que se faz na universidade e o que se faz na escola é um grande ganho, uma vez que ambas precisam trabalhar juntas em prol de uma educação transformadora, que empodere cidadãos.

Pimenta e Lima (2006) ressaltam a necessidade de não se conceber teoria e prática como polos opostos, em que se acredita que o que se vê na universidade, não tem cunho prático. As autoras caracterizam o estágio como um campo de conhecimento, “o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental (...) o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (Ibid., p. 6). Pelas aulas planejadas pelos alunos participantes, por meio de seus relatos, bem como da regência das aulas, percebemos que a grande maioria conseguiu relacionar o aprendizado teórico ao prático em uma práxis embasada, o que deve ser o foco do estágio supervisionado, a meu ver.

Retomando os excertos de Samira (E23) e Helton (E9), que relataram, no início deste tópico, que estavam motivados a fazer o estágio, temos o excerto de Lediane (E23) em que ela parece ter começado o estágio sem muito ânimo, mas terminá-lo esperançosa “eu achei bem mais legal do que eu estava esperando (...) E foi mais positivo do que eu estava esperando que fosse. Então, me deixou mais esperançosa do que desanimada... a experiência em sala de aula”. Ela também compara sua experiência do curso de idiomas com a experiência que esperava ter antes do estágio e transparece que o número de estudantes em sala se tratava de um fator desmotivante para ela “é muito diferente uma sala cheia de alunos”.

Percebemos aqui que a concepção de Lediane sobre o dar aula na escola regular não condizia com os acontecimentos reais neste ambiente. Ele parecia muito mais difícil, sombrio e desanimador do que realmente era, pela fala de Leidiane. Se ela não

tivesse a experiência de estar nessa sala de aula, de planejar aulas e ministrá-las, talvez seu desânimo não tivesse dado lugar à esperança. Esperança essa presente na fala de Lediane e de Carla, como já discutido no capítulo 3.

Essa aproximação do aluno em formação com a realidade escolar deve ser melhor entendida e mais valorizada porque só ela permite uma reflexão mais aprofundada sobre o que é ser professor. Não cabem mais estágios de fachada ou proibição quanto à regência de aulas. É preciso que o estágio se renove, se baseie em propósitos claros e ofereça, a quem dele participar, crescimento pessoal e profissional, a fim de que seja protagonista e não vilão (alunos em formação desanimados com o estágio, professores universitários que preferem não ministrar essa disciplina, empecilhos para aceitar o estagiário na escola, para citar alguns) na formação inicial de professores.

4.9 Conclusão

Percebemos, na análise deste capítulo, o quanto as concepções dos próprios formadores, no caso, professores formadores e co-formadores, podem influenciar os alunos em formação enfatizando a importância tanto desse profissional ter uma formação crítico-reflexiva quanto do professor formador oferecer tal formação em prol de uma educação transformadora.

As próprias concepções dos alunos participantes acerca do processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa os influenciam, como percebemos em nosso estudo. No questionário inicial, acerca das atividades que devem ser abordadas no estágio supervisionado, nove dos quatorze participantes assinalaram atividade de conscientização e reflexão e doze, discussões sobre temas sócio-políticos o que evidenciou, a nosso ver, uma brecha para o trabalho com letramentos críticos.

Evidenciamos uma formação de professores que precisa ser transformadora para orientar ações que quebrem o círculo vicioso da “*pedagogy of the sameness*” (JORGE, 2017) e que diminua o distanciamento entre a “realidade” e a sala de aula e entre a universidade e escola. A formação deve prezar por um estágio que garanta que todas as etapas, observação, co-regência e regência, sejam cumpridas, forneça boas experiências aos alunos em formação e que extrapole o estágio e a prática para envolver todas as disciplinas de modo a ser menos fragmentado e mais rico. Muitos alunos em formação anseiam por ministrar aulas, por experimentar o “ser professor” e têm, muitas vezes,

como única oportunidade, o estágio supervisionado, como aconteceu com Samira, em nosso estudo.

Além disso, é necessário que se ampare, acolha e auxilie o professor co-formador, a fim de que ele também possa aprender, ensinar e se beneficiar com o processo de estágio, compartilhando conhecimentos com o aluno em formação e o professor formador. É importante também pesquisar o que os professores co-formadores querem dessa parceria escola-universidade, para que ela não ocorra de maneira *top-down*.

Em suma, os alunos participantes demonstram, a partir de seus relatos e aulas, ter expandido perspectivas e visualizado caminhos para modificar situações que não sejam profícuas no contexto da escola em prol de uma educação transformadora.

5. E AINDA HÁ MUITO A SER FEITO... CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante. (FREIRE, 1996a, p. 30)

O presente estudo buscou investigar e criar conhecimento sobre as oportunidades para a promoção dos letramentos críticos em uma disciplina de estágio supervisionado de língua inglesa, do curso de Letras, em uma universidade do interior de Minas Gerais, a fim de possibilitar a “expansão de perspectivas” dos alunos participantes, bem como oferecer subsídios para o fomento de práticas crítico-reflexivas na formação inicial.

Minha pesquisa de mestrado sobre representações midiáticas da língua inglesa, minha experiência como professora de cursos de idioma e como substituta em uma universidade federal, tendo sob minha responsabilidade disciplinas de estágio supervisionado, bem como por meio de minha participação como aluna de uma disciplina isolada, sobre perspectivas críticas, no POSLIN/UFMG representam o cerne de minhas inquietações e questionamentos quanto à formação inicial de professores de língua inglesa e culminaram no desenho desta pesquisa-ação colaborativa e nos seguintes objetivos específicos, quais sejam:

- Identificar e investigar as concepções dos alunos participantes em relação ao ensino/aprendizagem da língua inglesa.
- Problematicar as concepções dos alunos participantes em relação ao ensino/aprendizagem da língua inglesa, relacionando-as a ações em sala de aula, a fim de criar espaço para os letramentos críticos e para a ressignificação das referidas concepções.
- Compreender e problematizar as percepções dos alunos participantes acerca dos possíveis efeitos das atividades, em sua formação inicial e na sala de aula da escola em que estagiaram.
- Confeccionar atividades com o intuito de abrir espaço para os letramentos críticos, em sua formação inicial e na sala de aula da escola em que estagiaram.
- Compreender e problematizar as concepções dos alunos participantes, em formação inicial, relativas aos letramentos críticos durante o estágio supervisionado e à sua formação inicial, em geral.
- Compreender e problematizar as vivências e relatos sobre o estágio supervisionado.

Mais detidamente esperei responder as perguntas de pesquisa que seguem:

- Quais são as concepções, dos alunos participantes, em relação ao ensino/aprendizagem da língua inglesa?
- A discussão e reflexão sobre as concepções acerca do ensino/aprendizagem da língua inglesa podem promover a “expansão de perspectivas” e também os letramentos críticos?
- Como o trabalho com as atividades baseadas nos letramentos críticos pode afetar sua formação inicial e a sala de aula em que estagiaram?
- Como o trabalho com as atividades baseadas nos letramentos críticos podem abrir espaço para a formação crítico-reflexiva em sala de aula?
- Quais são as percepções dos alunos participantes em relação à implementação dos letramentos críticos nas aulas do estágio supervisionado na escola regular e na universidade?

No capítulo 1, contextualizamos a pesquisa a partir da formulação do problema, da justificativa para o estudo, bem como da especificação dos objetivos geral e específicos e das perguntas de pesquisas. Além disso, tratamos das considerações metodológicas desde o questionamento sobre pesquisa qualitativa e quantitativa até a escolha dos instrumentos de geração de dados e do relato das atividades e textos trabalhados durante nossa pesquisa-ação colaborativa.

Como trabalhamos com a cristalização de temas, os capítulos 2, 3 e 4 se referiram a cada tema estudado, a saber: concepções sobre o ensino/aprendizagem da língua inglesa; letramentos; formação inicial de professores e estágio supervisionado, respectivamente. Em cada capítulo, apresentamos uma breve revisão de literatura, seguida da apresentação de excertos advindos dos instrumentos de pesquisas utilizados para gerar dados, bem como uma análise e discussão sobre eles. O capítulo 5 versa sobre possibilidades de pesquisas futuras além de revisitar tudo o que foi realizado nesta pesquisa-ação e também discutir possíveis caminhos para a formação inicial de professores de cunho crítico-reflexivo e tendo como suporte a teoria dos letramentos críticos.

A pesquisa-ação colaborativa foi realizada no segundo semestre de 2016 na disciplina “A profissão do professor de língua estrangeira e sua dimensão social” que se constitui em um estágio supervisionado, sendo realizada, uma vez por semana, em uma universidade federal do interior de Minas Gerais. A geração de dados aconteceu por meio dos seguintes instrumentos: questionário inicial (professora colaboradora e alunos participantes); fórum 1 e fórum de discussão sobre os textos de letramentos críticos;

entrevista final (com as alunas que ministraram aulas, alunos participantes e professora colaboradora); diário reflexivo. As observações de aula e notas de campo da professora pesquisadora foram consultadas ao longo das análises para embasar nossos resultados, assim como todos os dados gerados pela professora colaboradora.

As atividades realizadas ao longo das quatorze aulas em que a pesquisa foi conduzida, sendo quinze aulas no total dessa disciplina, foram tecidas a partir de conversas frequentes entre professora colaboradora e professora pesquisadora e ao longo da disciplina, a partir das respostas aos questionários e atividades propostas.

Em relação à revisão de literatura e análise dos dados, com destaque para o relato dos alunos participantes bem como o planejamento das aulas baseadas nos letramentos críticos, entendemos que houve a expansão de perspectivas em relação à necessidade de se fomentar a criticidade e o senso de cidadania do estudante, com vistas a uma real transformação do panorama educacional no Brasil e, mais detidamente, para um ensino de inglês de qualidade e significativo na escola regular.

Muitos encontraram nos letramentos críticos uma nova maneira de se dar aulas de inglês, um meio de ter esperança no tocante a um ensino efetivo na escola, um modo de se aproximar dos estudantes e de contemplar seus interesses e realidades, tornando o ensino mais atrativo a eles. Enfatizo que os letramentos críticos oferecem uma perspectiva educacional, mas que outras perspectivas, métodos e abordagens não são descartados com seu uso. Entendo que a busca da ruptura com o lugar comum, com a neutralidade dos discursos, a busca pela crítica problematizadora deve permear nossa prática, em prol de uma educação cidadã, mas também que devemos buscar sempre meios diferenciados de se ensinar e produzir conhecimento na atualidade, visto que o ensino muda de acordo com as mudanças sociais, históricas, econômicas e culturais. Me questiono como os professores co-formadores podem deixar o ensino prioritário de regras do verbo *To be* de lado, se muitos, apesar de terem estudado a teoria, não sabem como ensinar gramática de outro modo, por exemplo.

Outro aspecto da vitalidade dos letramentos críticos é o de “enxergar” o estudante, de se pensar em aulas contextualizadas, que digam algo a eles, que os empoderem. Em meus estágios, como aluna em formação, a invisibilidade do estudante me incomodava muito. O fato dele não ser ouvido, nem ter participação ativa na construção de seu próprio conhecimento já não cabe nos dias de hoje.

Desse modo, reitero a relevância de se articular uma formação crítico-reflexiva baseada na perspectiva educacional dos letramentos críticos, na universidade, na escola

regular, nos contextos educacionais, em geral, principalmente, em tempos austeros em que o panorama brasileiro se transforma à mercê de um governo que aprova privatizações em tempo recorde, deixa seus réus impunes e pensa em uma educação menos crítica e mais voltada à profissionalização, com vistas à manutenção do *status quo*.

Consideramos, na atualidade, a BNCC e o Novo Ensino Médio que, diferentemente das OCEM, não trazendo em seu bojo a vitalidade do ensino crítico. Isso se torna mais problemático se considerarmos dois fatores, a saber: o ensino de inglês, normalmente, já parece desconsiderar um universo mais amplo que poderia englobar “*World Englishes*, Pedagogia Crítica, Estudos Culturais, Educação para a Cidadania, para citar algumas” (SIQUEIRA, 2010, p. 27, *italico do autor*), como já mencionado e outro fator é a questão da formação crítico-reflexiva. Como essa formação será fomentada, bem como um ensino para além do linguístico se os próprios documentos que regem o ensino de língua inglesa, as reformas curriculares, as diretrizes curriculares para cursos de graduação, enfim, documentos que orientam o ensino de inglês e educação escolar, como um todo, não os prioriza? Além disso, o que as práticas da educação superior têm feito diante das reformas curriculares para a licenciatura e das possíveis parcerias com a escola?

Entendemos que há professores, tanto universitários quanto em outros contextos, que oferecem uma formação crítico-reflexiva não só por entender sua importância, mas principalmente, pelos documentos oficiais enfatizarem essa necessidade. Temo que o progresso que vem sendo realizado em prol de uma educação transformadora retroceda ou diminua por essas novas medidas tomadas pelo governo, que voltam a enfatizar a língua inglesa como franca e seu uso instrumental, com pouca ou nenhuma preocupação sobre as concepções ideológicas desse uso.

Uma vez que a escola e a universidade são produtoras e suporte de práticas dominantes de letramento (BARTON; HAMILTON, 1998) é preciso resistir, é preciso ainda mais focar em uma formação inicial “desformatada” e que, como já mencionado, valorize o estágio supervisionado e garanta que ele seja, realmente, uma possibilidade formativa de qualidade aos alunos em formação. Eu acrescentaria que, além dessa valorização, faz-se premente extrapolar a formação de professores para além das disciplinas de estágio e prática. Na universidade em que conduzimos a pesquisa, por exemplo, os alunos em formação têm quinze aulas de estágio e, normalmente, o mesmo volume na prática de ensino, além das horas na escola regular, no caso do estágio.

Todavia, acredito que para que haja um investimento maior e mais valioso na formação inicial, é preciso que ela permeie todas as disciplinas da graduação, o que, pelo menos na universidade em questão, ainda não é realidade.

Proponho uma formação crítico-reflexiva em que toda disciplina pudesse ir além dos aspectos teóricos e contemplar uma práxis assim como o fizemos na disciplina de estágio em que realizamos a pesquisa. Em outras palavras, nas disciplinas consideradas “teóricas”, pode-se pedir aos alunos em formação que planejem aulas em conjunto, baseadas no que se está estudando naquele momento, que se analisem aulas, que se rejam micro-aulas, não no intuito de fornecer modelos ou receitas, como quis a formação do professor no passado, mas para abrir espaço para se pensar em como as teorias estudadas poderiam se coadunar a práticas embasadas, na sala de aula. Ademais, os próprios professores formadores são modelos para seus alunos, o que precisa ensejar uma constante reflexão e ação sobre suas concepções e práticas em sala.

Uma formação inicial mais ampla engloba o preparo, do início ao fim do curso, do aluno em formação para a sala de aula, de modo consciente e planejado, abrindo espaço para que ele se sinta professor e também para aqueles que já lecionam compartilharem suas experiências com os colegas. Um banco de dados com o compartilhamento de aulas pelos alunos em formação pode ser criado, os alunos também podem ser convidados a observarem as aulas tanto dos colegas quanto do professor formador¹⁸⁹, que podem somar horas para atividades extra curriculares.

Enfim, propomos ações formativas conjuntas em que os alunos em formação e os professores formadores se apoiem em busca de novos instrumentos, meios e formas de aprendizagem (MENEZES DE SOUZA, 2011) que sejam apropriados à nossa realidade e que comporte a justiça social durante toda a graduação, criando pontes entre os conhecimentos construídos e não os engavetando ao término das disciplinas.

Não é possível mais sustentar uma “*pedagogy of the sameness*” (JORGE, 2017) em um mundo cada vez mais globalizado, cujos recursos tecnológicos progridem velozmente, em que o inglês sem dono, ou diante do qual todos podemos ser donos, se agiganta, em que a injustiça social, o sucateamento da educação voltam a ser realidade. E para que essa situação possa mudar carecemos de grupos engajados na transformação,

¹⁸⁹ Na universidade em que realizamos a pesquisa, há disciplinas de inglês elementar, pré-intermediário e intermediário que os alunos em formação podem dispensar por meio de provas de nivelamento ou certificados internacionais. Desse modo, tais alunos em formação, ao serem dispensados das aulas, perdem a parte didática das mesmas. Eles poderiam observar as aulas, co-regê-las com o professor formador e ampliar suas opções formativas.

no empoderamento dos estudantes e professores que precisam estar abertas, expandidas em prol da busca por “possíveis contribuições para a transformação social e para um futuro melhor para todos os envolvidos” (MATTOS, 2012, p. 191).

Por meio de nosso estudo, percebemos o quanto os alunos participantes e os professores formadores e co-formadores puderam se beneficiar da troca de conhecimentos, de uma formação crítico-reflexiva e da expansão de perspectivas. Entendemos que não há como atribuir todos os louros a nosso estudo, posto que outras variáveis podem ter influenciado os alunos em formação. Entretanto, as oportunidades de aprendizagem criadas foram aproveitadas e não houve sinais de rejeição.

Diante do que nosso estudo nos trouxe sobre as concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa, os letramentos críticos e a formação inicial crítico-reflexiva, tendo como foco o estágio supervisionado, entendemos que ainda há muito a ser conquistado e realizado diante de um ensino de língua inglesa crítico, que fomente o senso de cidadania e que seja de qualidade para todos em nosso país. Nesse ensejo, procuro, neste capítulo, sugerir pesquisas futuras a partir dos resultados e considerações acerca dessa pesquisa-ação colaborativa.

Em primeira instância, acredito que, a fim de garantir um estágio supervisionado mais rico e frutífero ao aluno em formação, é preciso que se lance um olhar mais cuidadoso à regência e à diminuição da distância entre universidade e escola em termos de ações práticas. Entendemos que muitos alunos em formação têm no estágio a única oportunidade de entrar em contato com a sala de aula, por trabalharem em outras áreas, como percebido em nosso estudo. Além disso, o estágio apresenta um terreno seguro em que tentativas são parte do processo de se assumir uma identidade profissional e em que o aluno em formação tem amparo dos professores, formador e co-formador, daí a importância de se realmente viabilizar a regência durante este período.

Como observamos em nosso estudo, somente quatro dos quatorze alunos participantes puderam ministrar suas aulas, três deles, somente uma aula e precisaram implorar por isso, como Samira (E10) relatou.

Samira E10: Não é assim, falar... aí já chegou “ai, que essa aula não reprova, tá muito calor e eles não faz, não sei o quê”. E a primeira pergunta, assim, que eu falei, que eu fui pedi pra poder fazer o estágio foi “você tem absoluta certeza disso?” ((inint)) perguntaram “cê tá querendo? Cê vai fazer mesmo?”. Eu falei, “eu vou. Vou fazer.” “Ah, mas inglês não reprova”. Foi que descobri que tinha esse negócio que eu não sabia. E foi aquele negócio “vai querer”, eu “não, eu quero fazer a diferença. Eu sei, mas, pelo amor de Deus, me dá uma oportunidade”. Eu falei, “mesmo se não der certo, mas me dá oportunidade”. Eu falei,

"eu não tenho contato", que eu trabalho em fábrica. Eu falei, "eu não tenho contato, pelo amor de Deus, abre as portas pra mim" ((sorrindo)). (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

Isso é indicador de que o direito a reger aulas não está sendo assegurado, mesmo sendo previsto pela legislação, o que ocasiona danos a uma formação de qualidade e que viabilize o fazer profissional a todos os alunos em formação. Nesse sentido, é preciso que se proponham pesquisas que indiquem ações em direção a um estágio supervisionado mais coerente com o que é proposto e com o que seria o mais apropriado para uma formação inicial relevante.

Essas considerações nos levam ao segundo ponto: distanciamento entre universidade e escola que ainda existe em alguns lugares. Ao considerarmos o que foi analisado e relatado durante esta pesquisa, ainda encaramos tal distanciamento, percebido, por exemplo, na fala da professora co-formadora que pede à Leidiane (E20) que esqueça tudo o que foi aprendido na faculdade.

Leidiane E20: Assim que entregou as folhas, direcionou-se até mim e disse: "aqui você precisa esquecer tudo o que aprendeu na faculdade, o que parece que funciona lá, não funciona aqui. A realidade é outra, preste bem atenção e você verá como as coisas funcionam". Logo no primeiro contato, é possível perceber traços da fala da educadora que remete ao texto "É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas" de Hilda Simone Henrique Coelho, que aborda as crenças como "teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes" (COELHO, 2005, p. 128). (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Ainda há que se pensar em mais alternativas que assegurem uma práxis em todas as disciplinas de estágio e prática de ensino, notadamente, já que esse momento é vital para que os alunos em formação possam oferecer aos seus futuros estudantes uma prática embasada e que garanta a qualidade das aulas de inglês na escola regular. Assim, ainda há que se fazer pesquisas que proponham ações para se aproximar, de modo efetivo, os dois espaços de formação: acadêmico e escolar, estabelecendo um diálogo constante e aberto entre eles.

Um terceiro ponto seria o uso da língua-alvo na escola regular. Pelos relatos dos alunos participantes antevemos que isso ainda se mostra como algo complicador para um ensino de excelência na escola regular. Muitos professores co-formadores, segundo os alunos participantes, ministraram as aulas em português e apesar destes alunos não concordarem com isso, e escolherem o inglês para confeccionarem suas atividades para

as aulas, as alunas que ministraram as aulas reportaram a dificuldade em utilizar a língua inglesa em sala, Carla (E9).

Carla E9: Na realidade, eu fui mais pro português, porque o tópico era muito difícil, e aí, como eles estavam trabalhando reading e a professora não queria me ceder muitas aulas, ela me cedeu só uma, então ela pediu para eu trabalhar alguma coisa que eles já estivessem trabalhando. Então, eu abordei mais o Reading do que uma atividade de speaking ou qualquer outra coisa assim. Acho que assim, por ser diferente, por ser uma pessoa diferente. E se a professora resolvesse do nada chegar lá e começar a falar em inglês, talvez eles estranhassem. Como eu era outra pessoa, então foi uma recepção, foi bem tranquilo. Os alunos participaram bastante. No final, até saíram umas produções legais, do que eles fizeram, sobre refugiados ... (Excerto da entrevista final com as alunas que ministraram aulas em 30/11/15)

Obviamente, não estamos falando aqui do uso exclusivo do inglês em sala, mas do uso efetivo e necessário para que os estudantes realmente aprendam a língua, aprendam sobre a cultura do outro e informem sobre sua cultura. Um ambiente em que se possa recorrer à língua materna, mas que a língua inglesa seja protagonista é requerido, pois. A dificuldade de usar a língua inglesa também perpassa as aulas da universidade em que a pesquisa foi conduzida. Em nosso estudo, deixamos a língua à escolha dos alunos participantes e muitos deles não usaram a língua inglesa, nem para falar, nem para escrever. Houve casos, nesta instituição, em que foi pedido aos professores, pelos alunos em formação, que se desse a aula em português ou se dessem os textos em português, mesmo em aulas de Literatura de língua inglesa, o que evidencia a dificuldade em lidar com a língua inglesa.

Ainda há a necessidade de pesquisas que investiguem e/ou fomentem o uso da língua-alvo na sala de aula da escola regular e da universidade; que investigue experiências positivas e sugira ações para propiciar o uso da língua em sala a fim de se oferecer um ensino de qualidade aos estudantes e aos alunos em formação, sabendo que isso está interligado. Em outros termos, um professor proficiente poderá se sentir mais seguro para utilizar a língua-alvo em sala. Paiva (2005) acrescenta que saber a língua inglesa é um dos pré-requisitos para ser bem sucedido na profissão:

o professor mal formado é ele próprio vítima de currículos inadequados, vítima de sua situação econômica, vítima de um contexto desfavorável que não lhe dá acesso a falantes ou a tecnologias que possam compensar essa ausência de contato com uma comunidade de prática em língua estrangeira. Sem o domínio de sua ferramenta básica, fica difícil a qualquer pessoa exercer sua profissão com competência (p.150-1).

Reitero que o professor da escola precisa ser acolhido, amparado e ter suas boas práticas reconhecidas para que se mude o cenário da língua inglesa no contexto escolar. Apresento, a seguir, as considerações finais em que retomo todo o percurso de pesquisa e discuto sobre o panorama geral que nosso estudo nos mostrou.

Assim, enfatizamos a formação com vistas a uma práxis durante todos os anos da graduação, um estágio supervisionado reconstruído, com menos obstáculos e mais possibilidades, unindo escola e universidade, uma formação que enfoque a criticidade e a formação cidadã, que permita mais diálogo entre professor formador, co-formador e alunos em formação para que construam e compartilhem conhecimento e mantenham a escola atualizada, renovada e parceira.

Finalizo este estudo com uma citação de Jorge (2017) que resume bastante a postura que nós, professores e pesquisadores, precisamos tomar diante da situação do ensino de língua inglesa na escola regular e consequentemente, da formação de professores, já que uma interfere na outra, “as coisas precisam mudar. Nós não desejamos persistir e continuar com a experiência de ensino que nos leva a fazer tantas piadas sobre *where the book is*” (*online*). Em outros termos, é preciso agir mais na direção de práticas transformadoras na aula de língua inglesa da escola regular, o que, a meu ver, está intimamente atrelado a uma formação inicial de qualidade, que enfoque a formação do educador crítico-reflexivo e que trabalhe na valorização e viabilização plena do estágio supervisionado, bem como das disciplinas da graduação em busca de uma práxis constante e significativa.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. A formação e o desenvolvimento do professor de línguas. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco, 2011, p. 155-174.
- ADELMAN, C. Kurt Lewin and the Origins of Action Research. *Educational Action Research*, v. 1, p. 7-24, 1993.
- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma única história*. 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>. Acesso em: 2 abr. 2017.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.p. 73-88.
- AMARAL, M. G. C. *Aprendizagem de uma língua estrangeira com processo de construção para o desenvolvimento de uma identidade em educação ambiental*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2000.
- AMBURAD, C. *União cultural amplia leque de cursos e idiomas*. 2009. Disponível em: <http://www.uniaocultural.com.br/s2/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=163>. Acesso em: 14 mar. 2017.
- ANDRADE, V. L. C. de Q. *Colégio Pedro II. Um lugar de memória*. 1999. Tese (Doutorado em História Social)-Programa de Pós-graduação em História Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2003.
- ARRUDA, C. F. B. *É preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola: experiências bem-sucedidas para investir em uma mudança de paradigma*. 2014. 264 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada Estudos em Línguas Estrangeiras: ensino-aprendizagem, usos e culturas)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE FRANCHISING – ABF. *Franquias de escolas de idiomas*. 2017. Disponível em: <<http://www.portaldofranchising.com.br>>. Acesso em: 22 mar. 2017.
- BAILEY, K. M. Diary studies of classroom language learning: The doubting game and the believing game. In: SADTONO, E. *Language acquisition and the second/foreign language classroom*. Singapore: SEAMEO Language Centre, 1991. p. 60-102.
- BAILEY, K. M.; OCHSNER, R. A methodological review of the Diary Studies: windmill tilting or social science? In: BAILEY, K. M.; LONG, M. H.; PECK, S. (Ed.). *Second language acquisition studies*. Rowley, Mass: Newbury House, 1983. p. 188-198

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 147-158.

BARTON, D. *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK e Cambridge, USA: Blackwell, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Understanding literacy as a social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies*. London: Routledge, 1998. p. 3-22.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1989.

BAUMANN, J. F.; DUFFY-HESTER, A.M. Making Sense of Classroom Worlds: Methodology in Teacher Research. In: KAMIL, M. *et al. Methods of Literacy Research: The methodology chapters from the Handbook of Reading Research*. Nova Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 2002. v. 3, p. 1-22.

BIAZZOTO, V. L. A. *Eu já dou aulas de inglês!* A formação do aluno-professor no curso de Letras. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2004.

BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. *Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods*. 4. ed. New York: Pearson Education Group, 2003.

BORGES, W. *Universidade Federal*. 2014. Disponível em: <<http://vestibular.mundoeducacao.bol.uol.com.br/universidades/universidade-federal-sjdr.htm#ixzz3v9FnueBg>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-novapdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 ago. 2016.

BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2015.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 28 set. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos (da 5ª à 8ª série) do ensino fundamental*: LE. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. FNDE. *ProInfo*. 1997. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-apresentacao>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

BRASIL, IBGE. *Minas Gerais: cidade*. 2014. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=316250&search=minas-gerais|sjdr|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

BRASIL. INEP. *Censo de Educação do Ensino Superior*. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

BROWN, D. H. Intrinsic Motivation in the classroom. In: BROWN, D. H. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Nova York: Pearson Longman, 2007. p. 84-99.

BRÜGGEMANN, O. M.; PARPINELLI, M. A. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção de conhecimento. *Revista Esc. Enferm. USP*, v. 42, n.3, p. 563-568, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v42n3/v42n3a20.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BRYDON, D. Local needs, global contexts: learning new literacies. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco, 2011. p. 93-109.

BURBULES, N. C.; BERK, R. Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences and Limits. In: POPKEWITZ, T. S.; FENDLER, L. (Ed.). *Critical Theories in Education*. New York: Routledge, 1999. p. 45-65.

BURNS, A. Action Research: Contributions and future directions in ELT. In: CUMMINS, J.; DAVIDSON, C. (Ed.). *The international handbook of English language teaching*. New York: Springer, 2007. p. 987-1002.

CAETANO, E. A. *Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa: um olhar autoetnográfico*. 2017. Tese (Doutorado)-Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. Mapeamento de estudos nacionais sobre inglês como língua franca: lacunas e avanços. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-44.

CAMARGO, F. C. S. *Tradução e língua materna na aula de língua inglesa: o(s) discurso(s) dos professores*. 2012. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

CARDOSO, D. C. *Letramento Crítico e Discurso do livro didático de inglês: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <www.letras.ufmg.br/poslin/disslistagem.asp>. Acesso em: 15 jun. 2013.

CARMAGNANI, A. M. G. (Org.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas, 2001.

CARMAGNANI, A. M. G. O discurso da mídia sobre línguas estrangeiras e o desejo do lugar do outro. In: MAGALHÃES, J. S. de M.; TRAVAGLIA, L. C. (Org.). *Múltiplas Perspectivas em Linguística*. Uberlândia: EDUFU, 2008. v. 1, p. 413-421.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London; Philadelphia: Palmer, 1986.

CARRANO, S. A. *Percepções de professores e alunos sobre o uso da língua materna na sala de aula de inglês como língua estrangeira*. 2013. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <[file:///D:/User/Downloads/CarranoSuzaneAcquaviva%20\(1\).pdf](file:///D:/User/Downloads/CarranoSuzaneAcquaviva%20(1).pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

CASIMIRO, G. S. *A língua inglesa no Brasil: contribuições para a história das disciplinas escolares*. Campo Grande: Ed. da UNIDERP, 2005.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. M. Aproximación a La literacidad crítica. *Revista Perspectiva*, Florianópolis: UFSC, v.28, n.2, p. 353-374, 2010.

CASTELL, S.; LUKE, A.; MACLENNAN, D. On defining literacy. In: CASTELL, S. LUKE, A.; EGAN, K. (Ed.). *Literacy, Society and Schooling: A reader*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.p. 3-15.

CELANI, M. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010. p. 57-69.

CERVETTI, G.; PARDALES, M.; DAMICO, J. *A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy*. 2001. Disponível em: <www.readingonline.org>. Acesso em: 13 jun. 2013.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. *A técnica do questionário na pesquisa educacional*. 2011. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2016.

CHAGAS, V. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHIMIM, R. *O fazer, o saber e o ser: reflexões de/sobre professores de inglês de uma escola de idiomas*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

COCHRAN-SMITH, M.; FEIMAN-NEMSER, S.; MCINTYRE, D.J.; DEMERS, K.E. *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Routledge, 2008.

CODO, W. (Org.). *Burnout, a Síndrome da Desistência do Educador que pode levar à falência da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Crenças e Ensino de Línguas*. Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006.p. 125-143.

COLL, C. S. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COPE, B.; KALANTZIS, M.(Ed.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000. 350p.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Language education and Multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (Ed.). *Encyclopedia of Language and Education*. The Netherlands: Springer, 2008a. v. 1: Language Policy and Political Issues in Education Dordrecht, p. 195-211.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *New Learning: elements of education*. Australia: Cambridge University Press, 2008b.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Expanding the scope of literacy pedagogy*. 2011. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/multiliteracies/>>. Acesso em: 23 mar.2016.

CORACINI, M. J. R. F. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COSTA, E. A. S. *Práticas de leitura na formação de professores*. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

COSTA, E. G. M. *Jornada Internacional de Novos Letramentos– FALE-UFMG*. 2011. Disponível em: <vimeo.com/27681663>. Acesso em: 4 jul. 2013.

COSTA, E. G. M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/v12n4a12.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2013.

COSTA, G. *Letramento crítico-visual no ensino de línguas*. 2015. Disponível em: <<http://www.giseldacosta.com/wordpress/letramento-critico-visual-no-ensino-de-linguas-2/>>. Acesso em: 24 maio 2017.

COSTA LEITE, P. M. C. *Yes, vamos correr para “dominar” a língua: como a língua inglesa é representada em dois textos da Veja*. 2013. Acesso em: 24 de jul. de 2016. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestletras/Dissertacoes%202013/Dissertacao Patricia Mara de Carvalho Costa Leite.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestletras/Dissertacoes%202013/Dissertacao%20Patricia%20Mara%20de%20Carvalho%20Costa%20Leite.pdf)>.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p.433-452, 1999.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O professor de inglês: Entre a alienação e a emancipação. *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 1, p.11-36, 2001.

CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. 2nded. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.

CROOKES, G. V. *Critical ELT in Action: Foundations, promises, praxis*. New York: Routledge, 2013.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CUMMINS, J.; DAVIDSON, C. Research and teacher education in ELT: Meeting new challenges. In: CUMMINS, J.; DAVIDSON, C. (Ed.). *The international handbook of English language teaching*. New York: Springer, 2007. p. 961-973.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e Abordagens*. 2.ed. São Paulo: Artmed, 2006a.p. 15-41.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O sétimo momento: deixando o passado para trás. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e Abordagens*. 2.ed. São Paulo: Artmed, 2006b.p. 389-406.

DIAS, M. *Sete décadas de história: Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa*. Rio de Janeiro: Sextante Artes, 1999.

DIDONE, A. M. *Estágio: teoria e prática Caminhos e Possibilidades na Proposta da SEED/PR*. 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/985-2.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

DÖRNYEI, Z. Motivation theories. In: BYRAM, M.(Ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, 2000. p. 432-435.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos Críticos e Formação de Professores de Inglês: Currículos e Perspectivas em Expansão. *Revista X*, v.1, p. 19-32, 2011.

DUBOC, A. P. M. *Atitude Curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras*. 2012. Tese (Doutorado)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de língua estrangeira. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. *Letramentos em terras de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014. p. 209-230.

EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. L. Notas de Campo na Pesquisa Etnográfica. *Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais*, n. 7, p. 355-388, 2013.

EL ANDALOUSSI, K. *Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

ELLINGSON, L. L. Introduction to crystallization. In: ELLINGSON, L.L. *Engaging crystallization in qualitative research: an introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009. p. 1-28.

ELLIOT, J. *Action Research for educational change: Developing teachers and teaching series*. Buckingham: Open University Press, 1991.

FERREIRA, E. P. *Oralidade em língua estrangeira (inglês)– representações discursivas*. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15386/1/Diss%20Edilson.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

FERRAZ, D. Prof. Dr. Daniel Ferraz *Visual Literacy Letramento Visual*. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=W7BgXnbeDc>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

FOLHA ONLINE. *Entenda os critérios para considerar alguém analfabeto*. 2000. Disponível: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u76.shtml>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

FONSECA, J. P. *Escola sem Partido não resolve o problema e torna o professor refém*. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2016/07/1796531-escola-sem-partido-nao-resolve-o-problema-e-torna-o-professor-refem.shtml>>. Acesso em: 3 ago. 2016.

FONTANA, R. A. C. Estágio: do labirinto aos frágeis fios de Ariadne. In: GONÇALVES, A. V. et al. (Org.). *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados: UEMS, 2011.p. 19-32.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011. (Coleção Cibercultura). 239 p.

- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. Alfabetização e conscientização. In: FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação— Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001. p. 29-46.
- FREIRE, P. S. *Pedagogia da práxis— o conceito do humano e da educação em Paulo Freire*. 2010. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- GARDNER, R. C. Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher. *Papers in Foreign Language Education*, Texas, v.6, 1, p. 1-18, 2001. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464495.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2017.
- GEE, J. P. What is literacy? *Teaching and learning*, v. 2, n.1, p. 1-11, 1987.
- GEE, J. P. Social Linguistics and Literacies: Ideology in discourses. In: GEE, J. P. *Meaning and Ideology*. New York, and Canada: Routledge, 2012. p.1-5.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIMENEZ, T. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? In: LIMA, D. C. *Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 107-112.
- GIMENEZ, T. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. de (Ed.). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão de múltipla escolha*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 47-54.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GIROUX, H. Um livro para os que cruzam fronteiras. In: GADOTTI, M. (Org.). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996. 603 p. 566-570.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

GISI, M. L.; MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. O estágio nos cursos de licenciaturas. In: ENS, R. T.; VOSGRAU, D. S. A.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Trabalho do professor e saberes docentes*. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 201- 215.

GREEN, B.; BIGUN, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 208-243.

GREENWOOD, D. J.; LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e Abordagens*. 2.ed.São Paulo: Artmed, 2006. p. 91-113.

GUBA, E. G. Foreword. In: STRINGER, E. T. *Action Research*. Reino Unido: Sage, 2014.p. x-xiii.

GUEDES, S. T. R. *A relação teoria e prática no estágio supervisionado*. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3582_2162.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2017.

HEATH, S. B. The functions and uses of literacy. In: CASTEL, S.; LUKE, A.; EGAN, K. (Ed.). *Literacy, Society, and Schooling: A reader*. USA: Cambridge University Press, 1986. p. 15-26.

IYER, R.; KETTLE, M.; LUKE, A.; MILLS, K. Critical applied linguistics as a social field. In: LEUNG, C; STREET, B. (Ed.). *The Routledge Handbook of English Language Studies*. London: Routledge, 2014, p. 317-332.

JANKS, H. The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, v, 11, n.1, p. 150-163, May 2012. Disponível em: <<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n1dial1.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

JANKS, H. (Org.). *Doing Critical Literacy: texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge, 2014.

JANUÁRIO, G. *O estágio supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor*. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Gilberto_06.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

JORDÃO, C. M. Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos. In: GIMENEZ, T. et al. (Org.). *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública*. Pelotas: Educat, 2005.p. 23-36.

JORDÃO, C. M. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: ORTENZI, B. G.; SILVA, K. A.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil*. Campinas: Pontes, 2013, p. 351-371.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J.; HALU, R. (Org.). *Formação “Desformatada”*: práticas com professores de língua inglesa. 1. ed. São Paulo: Pontes, 2011. v. 1, 307p.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. de. *Inglês em escolas públicas não funciona*. Uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2009. p. 161-168.

JORGE, M. L. S. Critical Literacy, Foreign Language Teaching and the Education about Race Relations in Brazil. *The Latin Americanist*, v. 56, issue 4, p. 79-90, Dec. 2012.

JORGE, M. L. S. *Standards-based EFL teaching in Brazil and the intentionality of critical teacher education*. 2017. Mesa-redonda.VI Colóquio Internacional sobre letramento e cultura escrita. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 30/07/2017-01/08/2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qIWtKrxG0QE&t=9922s>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

JORGE, M. L. S.; MELLO, H.; DUTRA, D. P. Pesquisa-ação como instrumento para a autonomia do professor. *DELTA [online]*, v.24, p.512-528, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502008000300007>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

KAMBERELIS, G.; DIMITRIADIS, G. Focus groups: strategic articulations of pedagogy, politics, and inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *The Sage handbook of qualitative research*. 3rded. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2005. p. 887-907.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político*: Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

KNOBLAUCH, C. H.; BRANNON, L. *Critical teaching and the idea of literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1993.

KOBIELSKI, N. L. *Reflexões sobre o uso exclusivo da língua-alvo em sala de aula de inglês (LE)*: Perspectiva dos professores de um curso livre. 2010. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *Tesol Quarterly*, v. 35, n. 4, p.537-560, 2001.

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

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 129-148.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. Buckingham: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C.; MCLAREN, P. (Ed.). *Critical literacy: Radical and postmodernist perspectives*. Albany, NY: SUNY Press, 1993.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and techno literacy: managing literacy technology and learning school*. Australia: Allen & Unwin, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. Research Methodology on language development from a complex system perspective. *The Modern Language Journal*, v. 92, n. ii, p. 200-213, 2008.

LEE, C. J. Myths about critical literacy: What teachers need to unlearn. *Journal of Language and Literacy Education*[Online], v. 7, n.1, p. 95-102, 2011. Disponível em: <http://www.coa.uga.edu/jolle/2011_1/lee.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2017.

LEFFA, V. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas, APLIESP*, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. *O Professor de Línguas Estrangeiras– Construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 353-376.

LEFFA, V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: DE LIMA, D. (Org.). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 275-295.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. p. 261-279.

LEITE, P. M. C. *Yes, vamos correr para “dominar” a língua: como a língua inglesa é representada em dois textos da Veja*. 2013. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestletras/Dissertacoes%202013/Dissertacao_Patricia_Mara_de_Carvalho_Costa_Leite.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2016.

LEITE, P. M. C.; SILVA, R. A. P. *O letramento crítico na formação inicial de professores de língua inglesa: sugestões de atividades práticas*. 2016. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 49.2, p.455-479, 2010.

LEWIN, K. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, Malden, v. 2, n. 2, p. 34-36, 1946.

LIMA, C. V. A. *“Eu faço o que posso”*: experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa. Tese (Doutorado)- Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

LIMA, D. S.; PESSOA, R. R. Problematizando o estágio supervisionado de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 249-269, 2010.

LIMA, G. P. *Breve trajetória da LI e do livro didático de inglês no Brasil*. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/resumos-anais/GislaineP Lima.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2016.

LOPES, L. P. M. *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*. São Paulo: Conferência TIRF, 2005. 5 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. *Unesp em pauta– O papel do estágio*. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=imWuQzr4ki8>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). *Critical pedagogy and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 21-29.

MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco, 2011.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas: um profissional reflexivo. *Boletim APLIEPAR*, Ano 8, v. 31, p. 39-58, 1997.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A Formação do professor como um profissional reflexivo: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras: 2009. p. 45-62.

MAIA, S. F.; MENDES, M. M. B. *A formação do professor de inglês no Brasil: aspectos de história, ensino básico e superior*. 2009. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/24_sid clay% 20Ferreira%20Maia.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.

MARTINS, L. C. P. *Estágio supervisionado e manifestações de subjetividade do professor em formação de língua inglesa*. 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/715_647.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

MATTOS, A. M. A. Estudo com diários. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v.8, n.1, p.147-158, jan./jun. 1999.

MATTOS, A. M. A. Education for Citizenship: Introducing Critical Literacy in the EFL Classroom. In: GILLIES, R. M. (Ed.). *Pedagogy: new developments in the learning sciences*. New York: Nova Publishers, 2012. p. 191-212.

MATTOS, A. M. A. Atividades de grupo em aulas de língua estrangeira: “ação profunda”, fontes de estresse e problemas entre participantes. *Calidoscópio*, v. 12, n. 1, p. 105-112, jan./abr. 2014a.

MATTOS, A. M. A. Novos Letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. *Signum: Estudos Linguísticos*, Londrina, n. 17/1, p. 102-129, jun. 2014b.

MATTOS, A. M. A. *Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI*. 2011. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/viewFile/22474/16915>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento Crítico e Ensino Comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

McCLURE, R.D. Common data collection strategies effective in Qualitative studies using action research in Technical/operational training programs. *The Learning Corner*, Sept. 2002. Disponível em: <<http://evokedevelopment.com/blog/common-data-collection-strategies-effective-in-qualitative-studies>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

McLAREN, P. Critical Pedagogy: a look at the major concepts. In: DARDER, A. BALODANO, M.; TORRES, R. D. (Ed.). *The Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge Falmer, 2003. p. 61-83.

MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. *Critical Literacy*. Enhancing students' comprehension of text. New York: Scholastic, 2004.

MELLO, B. *Formação matemática de professores polivalentes: um estudo de caso*. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2008.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Da didática à pedagogia: uma desventura brasileira de proporções pedagógicas. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Org.). *Caminhos e Colheita*. Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Ed. da UnB, 2003, p. 100-135.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. *“Formação desformatada”* – práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011. p. 279-304.

MICCOLI, L. *Aproximando teoria e prática para professores de língua estrangeira*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. 240 p.

MICCOLI, L. Valorizar a disciplina de inglês e seu trabalho de professor. In: MICCOLI, L.; CUNHA, A. G. *Faça a diferença*– Ensinar línguas estrangeiras na educação básica. São Paulo: Parábola, 2016. p. 14-36.

MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 3 jan. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. *Proposta Curricular–CBC. LE: Ensino Fundamental e Médio*. 2006. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistemarv/index.aspx?id_projeto=27&id_objeto=39099&tipo=ob&cp=717905&cb=&n1=&n2=PropostaCurricular-CBC&n3=Ensino_Médio&n4=LE&b=s>. Acesso em: 3 nov. 2016.

MIRANDA, M. H. G. *Professor: quem sou eu?* 2012. Disponível em: <https://lesec.icb.ufg.br/up/263/o/Professor_quem_sou_eu.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2017.

MIZUKAMI, M. G. N. *Escola e Aprendizagem da Docência: processos da Investigação e Formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203 p.

MONTE-MÓR, W. Leitura, Literatura, Letramento Crítico em Garcia Márquez. In: *Programme for International Students Assessment and Non-OECD Countries*. UNESCO, 2000. p. 112-118.

MONTE-MÓR, W. Critical Literacies, meaning making and new epistemological perspectives. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, n.2, p. 1-18, dez. 2008.

MONTE-MÓR, W. Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacies Studies: Expanding Views. In: GONÇALVES, G. R. *et al.* (Org.). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 177-188.

MONTE-MÓR, W. *Caderno de Orientações Didáticas para EJA - Inglês*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2010. Disponível em: <www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orienta-ing-portal.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

MONTE-MÓR, W. Critical Literacies in the Brazilian university and in elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco, 2011. p. 307-318.

MONTE-MÓR, W. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p. 37-50.

MONTE-MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p.31-50

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, H. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2006.

MOREIRA, R. F.; STURN, I. N. *Um olhar sobre a representação da figura do professor no cinema*. 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117500/000966895.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MORGAN, B. Learning how to read from students! In: In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiá: Paco, 2011. p. 39-59.

MORGAN, B. Language teacher identity as critical social practice. In: BARKHUIZEN, G. *Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge, 2017.p. 203-209.

MORIN, E. *A Cabeça Bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

MORRELL, E. Critical English education. *English Education*, v. 37, n. 4, p. 312-322, 2005.

MORRELL, E. *Critical literacy and urban youth: pedagogies of access, dissent, and liberation*. New York: Taylor & Francis, 2008.

MOURA, G. *Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MUSPRATT, A.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Ed.). *Constructing Critical Literacies*. Cresskill, NJ & Sydney: Hampton Press and Allen & Unwin, 1997.

MYERS, J.; BEACH, R. Constructing critical literacy practices through technology tools and inquiry. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, v. 4, n.3, p. 257-268, 2004.

NEIRA, M. *Professor Dr. Marcos Neira falando Sobre a nova proposta do Ensino Médio e BNCC*. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aBFInfFY7Ps>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

NEY, V. *O uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira: tendências e motivações*. 2003. Dissertação (Mestrado)-Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2003.

NOFFKE, S. E.; SOMEKH, B. (Org.). Introduction. In: NOFFKE, S.E.; SOMEKH, B. *The Sage Handbook of Educational Action Research*. London: Sage, 2013.p. 1-5.

NOGUEIRA, M. C. B.; HEMAIS, B. *Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil*.2007. Dissertação (Mestrado em Letras)-Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtse=0510556_07_Indice.html>. Acesso em: 5 fev. 2017.

NOGUEIRA, M. G. *Letramento(s) Digital(is) e Jovens de Periferia: o transitar por (Multi)letramento(s) Digital(is) durante o Processo de Produção de Vídeos de Bolso*. 2014. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/13046/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20M%C3%A1rcia%20Gon%C3%A7alves%20Nogueira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

NORTON, B. Critical Literacy and International Development. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 1, n.1, p. 6-15, 2007.

NORTON PIERCE, B.; TOOHEY, K. Critical pedagogies and language learning: An introduction. In: NORTON PIERCE, B.; TOOHEY, K. (Ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2004.p.1-17.

NOVASKI, E.; WERNER, M. P. Abordagem cultural na aula de língua estrangeira. *Revista de Letras*, v. 14, n.1, 2011. Disponível em: <http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/14%20Abordagem_cultural....pdf>. Acesso em: 4 out. 2016.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OECHSLER, K. M.; SILVA, N. M. A. O bom professor na revista Nova Escola: do herói ao profissional ativo. *Atos de pesquisa em educação*, v. 7, n. 4, p. 1202-1223, dez. 2012.

OKAZAKI, T. Critical Consciousness and Critical Language Teaching. *Second Language Studies*,v. 23, n. 2, p. 174-202, 2005.

OLIVEIRA, F. F. B.; BÔTO, A. H. V.; SILVA, S. C.; CAVALCANTE, M. M. D. A *relação entre teoria e prática na formação inicial docente: percepções dos licenciandos de pedagogia*. 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_45_817429beae1565e20c320420a758723d.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017.

ORTENZI, D. I. B. G. Avanços e lacunas nos estudos em formação de professores de língua inglesa no Brasil. *Acta Scientiarum Human and Social Sciences*, Maringá, v. 29, n. 2, p. 121-127, 2007.

OSDE METHODOLOGY. *Open spaces for dialogue and enquiry: Critical literacy, independent thinking, global citizenship, global issues and perspectives*. 2005.

Disponível em: <<http://www.osdemethodology.org.uk/keydocs/osdebooklet.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

PACKER, L. L. B.; AISSA, J. C. *Reflexões sobre o Ensino de Gramática em Materiais Didáticos de Língua Inglesa*. 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/39634075/1943-8>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53-84.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes; São Paulo: ALAB, 2005. p.135-153.

PAIVA, V. L. M. O. *As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês*. 2007. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ /narorais.doc>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

PAIVA, V. L. M. O. *A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões*. 2010. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/endipe.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

PAIVA, V. L. M. O. *Como se aprende uma língua estrangeira?* 2011. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/comoseaprende.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

PENNYCOOK, A. Critical pedagogy and second language education. *System*, v. 18, n. 3, p.303-314, 1990.

PENNYCOOK, A. Introduction: Critical approaches to TESOL. *Tesol Quarterly*, v. 33, n. 3, p.329-348, 1999.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics– a Critical introduction*. New Jersey, London: LEA, 2001. 199 p.

PEREIRA, M. R. F. *A formação docente para o ensino de inglês no Brasil*. 2011. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-formacao-docente-para-o-ensino-de-ingles-no-brasil/59428/>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.p.10-26.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232 p.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. C. B (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 19. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 13-33.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.4, p. 58-73, ago. 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, v. 3, n. 3-4, p.5-24, 2006.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil– gênese e crítica de um conceito*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.p. 20-62.

PLYMOUTH UNIVERSITY. *Critical Thinking*. 2010. Disponível em: <<https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/1/1710/CriticalThinking.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

PORTAL CIDADE TRANSPARENTE. *Universidade Federal*. 2014. Disponível em: <<http://saojoaodelreitrtransparente.com.br/organizations/view/95>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

RAJAGOPALAN, K. TESOL and the question of learners' cultural identity: Towards a critical approach. *IRAL – International Journal of Applied Linguistics*, Belgium: Catholic University of Leuven, v. 145-146, p.1-13, 2005.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Espaços Linguísticos: Resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006.p.17-24.

RAYCHTOCK, S. *O “professor-herói”: a representação do professor no imaginário social*. 2014. Disponível em: <<http://revista.cfch.ufrj.br/images/edicao-jic2013/raychtock-sabryna.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

REVISTA GUIA. *Uma pessoa que sabe ler e escrever pode ser considerada analfabeta?* 2013. Disponível em: <<http://www.guiamedianeira.com.br/noticia/6516/Uma+peessoa+que+sabe+ler+e+escrever+pode+ser+considerada+analfabeta>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

ROCHA, C. H. O ensino de LE(inglês) para crianças do Ensino Fundamental Público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. In: SILVA, K. A. *Ensinar e Aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 53-79.

RODRIGUES, R. S. V. Saussure e a definição de língua como objeto de estudos. *ReVEL*, ed.esp., n. 2, p. 1-25, 2008.

ROGERS, R.; O'DANIELS, K. Critical Literacy Education: a kaleidoscopic view of the field. In: ROWSELL, J.; PAHL, K. *The Routledge handbook of literacy studies*. New York: Routledge, 2015. [Online]. (Kindle Edition). Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=76ZhCQAAQBAJ&pg=PR1&lpg=PR1&dq=the+routledge+handbook+of+literacy+studies>>. Acesso em: 9 jul. 2016.

ROJO, R. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.p. 7-9.

ROSENBERG, A. J. Multiliteracies and teacher empowerment. *Critical Literacies: Theories and Practice*, v. 4, n. 2, p. 7-15, 2010.

SAGOR, R. *How to conduct collaborative action research*. 1993. Disponível em: <<file:///D:/User/Documents/Doutorado%20UFMG/Material%20de%20leitura/how-to-conduct-collaborative-action-research-by-richard-sagor.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? *Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP*, Departamento de Computação/FCET/PUC-SP, v. 2,n. 1. p. 17-22,2010.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Almedina, 2010.

SANTOS, J. V. *Inglês: uma língua de prestígio e fracasso*. 2011. Disponível em: <<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.*, v.14, n.40, p. 143-155, 2009.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1987.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SCHÖN, D. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHOR, I. What is Critical Literacy? In: DARDER, A.; BALODANO, M.; TORRES, R. (Ed.). *The Critical Pedagogy Reader*. London; Routledge, 2009. p. 282-304.

SCHULZ, L. O.; CUSTODIO, M. M. C.; VIAPIANA, S. Concepções de Língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua

estrangeira. *Pensar línguas estrangeiras*, Ano 1, n. 1, mar./jul. 2012. Disponível em: <<file:///D:/User/Downloads/1434-5774-2-PB.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2016.

SCHÜTZ, R. *Uma rápida história do ensino de línguas no Brasil*. English Made in Brazil. 1999. Disponível em: <<http://www.english.sk.com.br/skpergs-html#284>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

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

SEVIGNY, M. Triangulated inquiry: A methodology for the analysis of classroom interaction. In: GREEN, J.; WALLET, C. (Ed.). *Ethnography and language in educational settings*. Norwood, N. J.: Ablex, 1981.p. 105-119.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. (Org.). *Crenças, discursos e aprendizagem*. Campinas: Pontes, 2011, v. 2, p.23-61.

SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C.(Org.). *Conversa com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes, 2013. 210 p.

SILVA, M. R. F. *A formação do educador crítico-reflexivo de língua inglesa no Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15649/1/Maiana%20Rose%20Fonseca%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

SILVA, T. T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. Tese (Doutorado)-Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010.p. 25-52.

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

SOARES, M. B. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura e letramento*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. p. 54- 67.

SOARES, T. S. R.; CONCEIÇÃO, M. P. Crenças e ações do professor na sala de aula: um processo de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em língua estrangeira? In: SILVA, K. A. da S. *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010. p.113-129.

SOARES, E. A. C. *Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa: um olhar autoetnográfico*. 2017. Tese (Doutorado)- Faculdade de Letras (FALE), Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SOBRINHO, A. F. O aluno não é mais aquele! E agora, professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010, Belo Horizonte. *Anais...*Belo Horizonte, p. 1-18, nov. 2010.

SOTO, U.; GREGOLIN, I. V.; ROZENFELD, C. A formação inicial de professores de línguas: ações virtuais colaborativas para a articulação teoria-prática-reflexão. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Campinas: Pontes, 2012.v. 2, p. 261-282.

SPEGIORIN, M. T. S.O currículo da graduação e a prática do professor: Que diálogo é esse? In: PHILIPPOV, R.; SCHETTINI, R. H.; SILVA, K. A. (Org.).*Integrando e desencapsulando currículos do Ensino Superior*. Campinas: Pontes, 2015. p.157-178.

SPOSITO, M. E. B. Novos conteúdos nas periferias urbanas das cidades médias do estado de São Paulo, Brasil. *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía*, UNAM, n. 54, p. 114-139, 2004.

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

STREET, B. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York: Longman, 1995.

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

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia linguística portuguesa*, n. 8, p. 465-488, 2006.

TAGATA, W. M. Muito além da sala de aula: letramento crítico e ensino de língua inglesa. *Leitura*, Revista do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística: Formação de Professores de Língua Estrangeira Federal de Alagoas, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Maceió: EDUFAL, n. 53, p. 321-342, jan./jun. 2014.

TAKAKI, N. H. *Leitura na formação de professores de inglês da república*– a questão da reprodução de leitura no ensino de inglês. Jundiaí: Paco, 2011. 144 p.

TAKAKI, N. H.; SANTANA, F. B. Entendendo os Novos Letramentos da Perspectiva Educacional: Foco nas Práticas Sociais Diárias. *Diálogos Interdisciplinares*, v. 1, p. 45-54, 2014.

TANAKA, T. *Diary Studies: Their Potential to Explore Learner Perspectives on Second Language Learning*. Disponível em: <<https://doors.doshisha.ac.jp/duar/repository/ir/14734/020000850003.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

TELLES, J. A. *Formação inicial e continuada de professores de línguas*– dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas: Pontes, 2009. 204 p.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.34, n.122, jan./mar. 2013.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez.2005.

TURNER, D. W. Qualitative interview design: a practical guide for novice investigators. *The Qualitative Report*, v. 15, n.3, p. 754-760, maio 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. *Resolução CONEP n. 043, de 10 de outubro de 2011*.2011. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/soces/Res043Conep2011AlteraResolucao029_2010\(1\).pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/soces/Res043Conep2011AlteraResolucao029_2010(1).pdf)>. Acesso em: 28 dez. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. *Histórico do Curso de Letras*. 2014. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/colet/historico_do_curso.php>. Acesso em: 24 dez. 2015.

VASCONCELOS, S. S.; MATTOS, C. L. G. *A inclusão e a exclusão escolar de alunos e alunas do ensino fundamental pela interação entre professor e aluno*. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2867_1120.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes; Arte Língua. 2004. p. 131-152.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2.ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 133-142.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WOLYNEC, E. *Aprendizagem móvel em escolas e universidades*. 2010. Disponível em: <<https://www.techne.com.br/artigos/O%20uso%20da%20Internet%20Movel.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

WOODFIELD, H.; LAZARUS, E. Diaries: a reflective tool on an INSET language course. *ELT Journal*, Oxford, v.52, n.4, p. 315-322, 1998.

YOUNG, P. When reflection becomes a routine: the illusion of reflection in teacher preparation. *AESA (American Educational Studies Association) Convention* (1-5 novembro de 2000). Disponível em: <<http://www3.uakron.edu/aesa/convention/papers/pyoung.doc>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

XAVIER, R.P. *A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental*. 1999. 358 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. *Reflective teaching: an introduction*. New York: Routledge; Erlbaum, 1996.

ZEICHNER, K. *The Struggle for the Soul of Teaching and Teaching Education*. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uRVXZ0Ctk_0>. Acesso em: 8 ago. 2017.

ANEXOS

ANEXO 1

PLANO DE ENSINO

LETRAS				
Turno: Noturno		Currículo: 2003		
INFORMAÇÕES BÁSICAS				
Unidade curricular ECSI: A profissão do professor de LE e sua dimensão social			Departamento DELAC	
Nome do Professor(a) XXXXXX				
Período 2º /2015	Carga Horária			
	Teórica 30	Prática 50		Total 80

Natureza Optativa	Grau acadêmico / Habilitação Licenciatura	Pré-requisito (código da UC no CONTAC)	
EMENTA			
Estudos sobre a dimensão social e ideológica do ensino de língua inglesa na sociedade brasileira; metodologia de ensino das quatro habilidades da língua inglesa no contexto escolar; prática de regência de aulas de língua inglesa na escola de ensino médio e fundamental.			
OBJETIVOS			
1. Proporcionar ao aluno a oportunidade de refletir sobre a inserção social e ideológica do ensino de inglês como língua estrangeira na sociedade brasileira; 2. Discutir os conceitos de língua e aprendizagem; 3. Familiarizar o aluno com a prática de ensino de inglês como língua estrangeira através da aquisição de experiência profissional inicial na situação de alunos-professores; 4. Abordar, num nível teórico e prático, elementos significativos do processo de ensinar/aprender línguas estrangeiras em suas quatro habilidades; 5. Proporcionar ao aluno a oportunidade de estabelecer uma relação significativa entre teoria e prática no ensino de línguas estrangeiras no contexto de ensino brasileiro; 6. Proporcionar ao aluno a oportunidade de refletir e discutir os parâmetros curriculares nacionais e as orientações curriculares propostas pelo MEC no que tange o ensino de língua estrangeira no Ensino Fundamental e Médio; 7. Propiciar ao aluno a oportunidade de refletir sobre sua própria prática; 8. Proporcionar ao aluno a oportunidade de refletir sobre os fatores sociais envolvidos com o ensino de línguas no Brasil.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
1. Estágio O estágio envolve a prática de observação, preparação e regência de aulas de língua inglesa em instituições de ensino fundamental ou médio, assim como a preparação e regência de aulas destinadas a alunos da rede pública e particular, que serão ministradas aos colegas de sala. 2. Aulas teóricas O componente teórico da disciplina será composto dos seguintes tópicos: - O conceito de língua que fundamenta a prática de ensino de língua estrangeira. - O conceito de aprendizagem social e sua implicação para o ensino de língua estrangeira na escola. - O conceito de comunidades de prática e a dimensão social do processo de aprendizagem. - A relação social em sala de aula: motivação, autoestima, crenças, autonomia e identidade.			

- O ensino de língua inglesa e a globalização.
- Desafios e possibilidades no ensino de inglês: indisciplina, adolescência, inclusão de alunos com necessidades especiais, etc.; competências para aceitar o desafio.
- As propostas curriculares nacionais – orientações curriculares e PCN – para o ensino de língua estrangeira.
- Os aspectos políticos da formação dos professores, tais como: o ensino continuado, o papel do professor de línguas no contexto nacional, a importância da afiliação em associações de classe, a pedagogia crítica, o conflito entre a identidade nacional, entre outros.

METODOLOGIA

O módulo teórico da disciplina será ministrado através de aulas expositivas, apresentação de seminários e trabalhos e discussões em grupo acerca dos temas propostos.

O módulo prático será realizado em escolas da cidade e micro-região. Esse módulo será composto de 50 horas, a serem distribuídas da seguinte maneira: 05 horas-aula de observação de aulas; 10 horas-aula de regência colaborativa e 05 horas-aula de regência. As 30 horas restantes serão destinadas à preparação das aulas, prática reflexiva e confecção do relatório final.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Serão distribuídos 100 pontos no semestre, sendo o aproveitamento mínimo de 60 pontos.

A distribuição de pontos será feita conforme critério detalhado a seguir:

- Relatório do estágio – 60 pontos.
- Resumos e estudos dirigidos sobre textos lidos – 20 pontos.
- Atividades em grupo – 20 pontos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BARCELOS, A. M. F. e ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Crenças e ensino de línguas - foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006

MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. M. Letramento Crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V. 10 (1). Belo Horizonte: Editora da FALE, 2010.

WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University, 2008.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

MICCOLI, L. *Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

NOVAIS, E. L. *Eles não querem nada X O professor não domina a turma. A construção discursiva da (in)disciplina*. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

SILVA, K.. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) *A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

Editores, 2013. pg. 209-230.

SILVA, K.A. & ARAGÃO, R.C. *Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes, 2013.

VAN LIER, L. From input to affordance: social interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, James P. (ed). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO INICIAL- ALUNOS

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS DA DISCIPLINA “A PROFISSÃO DO PROFESSOR DE LE E SUA DIMENSÃO SOCIAL”

Caro aluno/cara aluna,

Por gentileza responda às perguntas abaixo com atenção. Você não será identificado, e com isso pode ter a liberdade de responder com sinceridade. Quero conhecer mais sobre você, e conto com sua ajuda!

Responda às questões abaixo:

1. Há quanto tempo você estuda inglês? _____

2. Você já é professor de inglês? () Sim () Não

Se sim, há quanto tempo você dá aulas de inglês? _____ **Onde? (tipo de escola e município)** _____.

3. Onde você teve acesso à aprendizagem de língua inglesa?

() escola regular (fundamental e EM) () curso de idiomas () na universidade () com um professor particular () sozinho () com o auxílio de um colega ou familiar () outro (especifique): _____

4. Onde você considera que foi realmente possível aprender a língua inglesa?

() escola regular (fundamental e EM) () curso de idiomas () na universidade () com um professor particular () sozinho () com o auxílio de um colega ou familiar () outro (especifique): _____

Se você aprendeu sozinho, quais recursos você utilizava?

5. Você diria que em algum desses ambientes ou modos de aprendizagem acima você foi apenas exposto à língua sem necessariamente aprendê-la? Quais e por quê?

6. Para o estudante brasileiro, onde a língua pode ser aprendida? Por quê?

7. Como você mantém contato com o inglês? (Você pode marcar mais de uma opção):

☐ minhas aulas na universidade.	☐ livros e revistas.
☐ aulas em curso de idiomas	☐ sites
☐ músicas	☐ aplicativos para celulares e tablets
☐ vídeos	☐ aulas virtuais
☐ filmes	☐ livros didáticos
☐ vídeo games e jogos de computador	☐ redes sociais
☐ blogs	☐ outro (especifique abaixo):

8. Você escolheu ser professor/a de inglês? Por quê?

9. Por que você escolheu a disciplina/estágio “A profissão do professor de LE e sua dimensão social”? O que você espera aprender a partir dela?

10. É importante, para você, aprender a língua inglesa? Por quê?

11. E para seu aluno? (Se caso não lecionar ainda, pense nos alunos da sala em que faz/fará estágio). Por quê?

12. O que você entende por “dimensão social do professor”?

13. Como a dimensão social interfere no ensino de inglês?

14. O que você faz para se desenvolver como futuro professor ou professor de inglês?

15. O que você faz para se desenvolver como aluno?

16. Quais atividades abaixo você considera essenciais de serem dadas aos alunos da sala, na escola regular, em que faz ou fará estágio? Justifique suas escolhas ou não escolhas abaixo.

☐ atividades de produção textual	☐ atividades de tradução
☐ atividades de produção oral	☐ ditados
☐ atividades de compreensão oral	☐ avaliações
☐ atividades de leitura	☐ projetos escritos
☐ atividades envolvendo minha cultura	☐ apresentações
☐ atividades sobre culturas diferentes	☐ competições e jogos
☐ atividades do livro didático	☐ músicas e vídeos
☐ atividades sobre temas atuais	☐ atividades de conscientização e reflexão
☐ discussão sobre temas sócio- políticos (homoafetividade; política; <i>bullying</i> etc.)	☐ atividades totalmente em inglês

17. Quais atitudes ou comportamentos do professor contribuem para a formação de alunos cidadãos na sala de aula de língua inglesa?

18. Quais atividades ou exercícios que podem contribuir para a formação de alunos cidadãos na sala de aula de língua inglesa?

Obrigada!

APÊNDICE 2

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS -30/11

P: Gente, primeiro quero agradecer **e muito** a participação de vocês na pesquisa... a Carol, vocês todos... e vou disponibilizar a todos vocês a minha tese, vou mandar a todos vocês uma cópia para vocês verem o que foi feito com o que a gente viu aqui. Gostaria de saber algumas coisas de vocês sobre essa disciplina. (...) O que foi mais significativo para vocês nesta disciplina?

Ricardo: Fazendo uma reflexão sobre esse caráter menos acadêmico e mais sociológico da LE nas escolas, considerando também as comunidades em que elas estão inseridas e de como esse processo vem evoluindo nas últimas décadas ((inint)).

Samira: Também achei interessante porque é um estágio que prepara a gente... no primeiro texto, nossa primeira aula, foi assim... acho que foi essencial... **Adorei aquele texto!** Falando que assim... preparando a gente para o desafio da sala de aula, a gente tem que ter... ser empenhado... preparado. Eu achei que foi interessante pelo meu estágio e quando conversei com o diretor, o professor, ela perguntou o nome da disciplina, eu falei pra ela “O professor de LE e sua dimensão social”. No primeiro dia de observação, quando comecei a anotar, ela já ficou preocupada, mas eu não estava anotando o que estava acontecendo, estava anotando se os alunos se vinham todos de uniforme, as anotações que a gente faz. Aí ela já ficou preocupada e perguntou o que eu estava anotando, se é se ela estava dando conta da turma, falei com ela não... que era sobre o papel do professor mesmo. Aí que ela viu... vai ser bom até para aproximar a gente. Depois disso a gente teve muito diálogo, ela me apresentou muita coisa, a gente conversou bastante, acho que assim... fundamental, interessante.

Roger: é a... a prática que algumas pessoas aqui, não é, já tem, junto com a teoria que tivemos em sala e as conversas aqui dentro foi muito importante para a gente saber o que é a teoria e, na verdade, o que acontece na prática só para ter aquele balanço da realidade que a gente pode mostrar e o que a gente pode tentar mudar no *status quo*, né, então, pra mim foi muito interessante esse aspecto.

Giane: Pra mim o que foi mais relevante, assim, foi compreender os motivos pelos quais os alunos talvez tenham indisciplina e como conseguir ... como se diz, administrar isso de uma maneira eficiente, que funcione, né? Porque... eu achava que indisciplina era só falta de vontade, eu não achava que o meio familiar influenciaria, não achava que a questão do... do... *belonging* fosse também influenciar, então, nessa parte me abriu a visão... pra essa parte de comportamento.

P: (Um aluno chegou atrasado) Vitor, eu perguntei o que foi mais significativo nesta disciplina para vocês.

Jordana: No meu caso foi assim, que eu tive... não é sempre que acontece a gente conseguir ter um momento na prática juntamente com a teoria ((inint)) Que às vezes, igual... é... o estágio era bem diferente da realidade, era uma realidade totalmente outra... e a gente quando é... é professor é outra coisa... Então, assim... ter um suporte... Eu me senti, assim, como se tivesse tendo um suporte porque muitas vezes a gente forma e já entra no mercado de trabalho e você acaba que fica um pouco meio perdida. Eu não, eu tive essa oportunidade de ter... a prática e a teoria junto... de você ir acompanhando. Então, foi uma coisa, assim, mais direcionada... não fiquei perdida... totalmente perdida (risos). Acho que neste sentido, assim, que foi legal para mim. É bom assim, a gente cresce muito quando a gente consegue ter... e assim, você aprende muito mais quando você consegue vivenciar os dois momentos, assim...prática e teoria juntas.

Giane: E os textos também que a gente estudou... Acho que são textos muito... importantes, assim. Podem ser fonte de informação se a gente tiver alguma dúvida na própria prática dentro de sala de aula. Tem muita... tem muita informação lá que ajuda na prática, e não só na teoria.

P: Por exemplo, assim...

Giane: A questão das crenças... do texto sobre as crenças, a questão do *emotional belonging*, é... letramento crítico... tudo isso. E cada texto... eu consigo ver, pelo menos, na prática, o que cada texto sugere, assim, o que ele pode me ajudar na prática.

Leidiane: Conversando um pouquinho com a Giane e até a questão de comunidade de prática, como o pessoal lá tinha falado, quando você chega na sala de aula e fala qual é o estágio... o título que a matéria leva... é uma coisa ainda que você vê que não é trabalhada... bem discursivo ainda até, pelos próprios professores... a dimensão social...o que você vai preparar nisso? E tal... O comportamento, a questão das comunidades de prática que hoje em dia não é levada em conta, a questão do social... de... do professor está trabalhando o aluno como um ser e não só como aprendiz que você põe... coloca lá... fala, fala, fala na cabeça deles. Eles estão ativos, eles estão ali pra isso. Acho que foi **bem** interessante... ((int)). (Ela se refere à uma pergunta feita pela professora participante antes da entrevista: Vocês estão menos ou mais esperançosos depois do estágio?) Acho que vou sair mais esperançosa não só pela matéria, mas pela gama de professor que vai sair daqui, que eu acho que vai dar uma... uma guinada maior na educação e na forma de dar aula.

Carina: Ótimo escutar isso, né? (...) Como professora, é ótimo saber que vocês sentem, assim... têm esperança, sabe?

Leidiane: Acho que mais um aumento de senso crítico também. De pensar porque que ninguém nunca praticou isso, porque que até agora ninguém faz isso, porque que não levam o aluno em consideração... até hoje, em pleno século/

Jordana: ((inint)) aprendi também esse conceito de comunidade de prática **ali vendo acontecer**. Eu vi, assim, “gente, como faz falta” essa questão da comunidade quando você tem um grupo com... com o mesmo objetivo, com o mesmo interesse. Isso faz falta... falta demais... Eu acho que, até no contexto que **eu** trabalhei o que fazia falta era a comunidade de prática. Ter um ambiente, assim, de pessoas mais... unidas, mais empenhadas, né?... querendo mesmo, né?... fazer acontecer. Porque às vezes ficava assim muito... tipo é... falava ali... ali se perdia, não tinha... não passava uma ação, só ficava... assim...da boca para fora. Não funcionava... na prática não funcionava.

P: Gente... é...vocês já haviam estudado o Letramento Crítico em alguma outra situação? Alguém já havia estudado?

Leidiane: Eu só tinha escutado falar, mas estudado não. (Todos os outros disseram que não com a cabeça)

P: Só ouvido falar? Mas, no curso de Letras?

Leidiane: É...é...

P: Você se lembra quando?

Lediane: ah...foi mais para a metade no curso... no quarto período... que, até o terceiro também não se fala muito, não. E ainda é um aprendizado bem regrado... do primeiro ao terceiro período... é tipo escola, obrigação, você não tem muito nem participação... Acho que foi depois do quarto...que comecei a ouvir falar...

P: Como vocês avaliam o estudo dos textos sobre o Letramento Crítico e o preparo das aulas embasadas nele?

Pablo: Eu havia... comentado... no fórum, que teve no portal didático, inclusive sobre o Letramento Crítico, que para mim foi algo muito interessante, que eu vi assim e falei “Nossa! Nunca imaginei preparar uma aula desse jeito ou algo do tipo”. E... é... pra mim, eu, eu me interessei muito pelo assunto. De tudo que a gente aprendeu, acho que o Letramento Crítico foi realmente o que mais, assim, me chamou a atenção esse semestre, sabe? E... é... apesar de eu... de eu dar aula em um curso livre precisar seguir ali tudo direitinho e tudo mais, acho que existem algumas... brechas, até como já foi comentado aqui na sala mesmo que pode... que eu consigo usar o Letramento Crítico com meus alunos. Então, assim, pra mim isso foi **fantástico**, assim, sabe? Então, em relação à questão do Letramento Crítico mesmo, acho que foi um crescimento muito grande para mim.Tô tentando ver seu eu consigo usar (risos), mesmo nas... nos meus poucos tempos . Mas, enfim, se eu não tentar não vou conseguir.

P: Então, foi a primeira vez que você...ouviu falar, estudou?

Pablo: Sim

Carla: Eu penso mais ou menos igual ao Pablo. É.... eu também, eu sempre tive essa visão, assim de, “ah, vou ser professora e fazer a diferença na vida de alguém”, então, mas eu sempre tive dificuldade de fazer isso, porque é o mesmo caso do Pablo, eu dou aula num curso livre, então a gente tem muito... parâmetro certinho que você tem que seguir, você não tem muita liberdade de produção.Então, com a disciplina eu vi...como fazer isso, que tem possibilidade de encaixar isso em algum lugar, que... tem jeito de fazer/

Roger: Tem que ser nas brechas... (turma ri)

Carina: Tem um texto, né? O Letramento Crítico nas brechas da sala de aula...

P: Exatamente. Agora tem um livro... “Atitude Curricular”... é da Ana Paula Duboc. Ela lançou há poucos meses... Recomendo!

Roger: Eu já tinha visto letramento... Letramento Crítico, mas não sabia o **que era**, quer dizer, tinha uma ideia, que eram os filmes, como os Escritores da Liberdade, né?... tem outros filmes sobre professores com... mas assim... o enredo bem parecido... com uma ou outra diferença, mas todo baseado em fatos, e que, dá então uma boa ideia sobre isso/

Carina: Vocês não se esqueçam que os documentos oficiais, os PCN, por exemplo, do Ensino Médio é todinho baseado no Letramento Crítico, viu? Que vocês vão ver PCN mais pra frente, não se esqueçam.

P: Por falar, nisso vocês já viram os PCN, OCEM sem ser nesta disciplina, antes?

Carina: Ah, já gente, que isso?

Leidiane: **Antes da sua matéria?** Não... você foi a primeira professora que falou sobre isso(voz alta)

Helton: Eu já tinha lido uma parte do OCEM... Eu já tinha lido algo a respeito antes de/. Por iniciativa própria. Na verdade, eu nem sabia que era o OCEM, que era um documento oficial, alguma coisa assim. Foi um texto que eu procurava alguma coisa com relação ao inglês, é... baixei o texto e comecei a ler... assim, mas aí eu fui vendo que eram as normas, alguma coisa, mas eu nem tinha base de que era o OCEM... depois quando a Carol mostrou pra gente eu falei “Carina, eu já li esse texto” aí que ela foi me explicar.

Joel: O PCN eu vi em português... agora nessa disciplina... eu fui orientar... orientado também pelo PCN em língua estrangeira e acabei o conhecendo...

Jordana: É no estágio de habilidades integradas é que tem o CBC e o PCN, então assim/

Carina: É por isso, muita gente aqui é o primeiro estágio, né? Quem está fazendo o primeiro estágio de inglês? (Sete levantaram a mão). Agora, quem já passou por outros estágios/

Leidiane: Vi nas suas outras matérias, mas você foi a primeira a apresentar...

Carina: Ah, sim... Nas práticas, né?

P: Como vocês avaliam o planejamento das aulas que vocês fizeram com base no Letramento Crítico?

Jordana: Eu acho que... assim eu vi na prática a aceitação deles da realidade deles... porque eles se sentiam muito excluídos, então quando eu li um texto lá sobre... tem em um livro didático um texto sobre família e falava dessa questão...assim... das diferenças de famílias... tipo assim... o filho que não é criado pela mãe ou pelo pai, é criado pela madastra, pelo padastro... Quando eu abordei esse assunto na sala, meus próprios alunos falaram “Professora, minha família também é assim”. Um aluno me falou “Professora, **a minha família** é assim, quem me cria é minha madastra”. E um outro falou quem me cria é minha vó, quem me cria é minhas tias,

falou assim. Então, assim, o aluno... você sente que... eles se sentem mais, assim... aquela realidade faz parte da minha vida/

Carina: Só lembrando que/

Jordana: ... e eu me lembro de cada instante daquilo... (sorrindo)

Carina: ... o grupo da Jordana mandaram uma aula... desenvolveram a aula em que diferentes tipos de família são apresentados/

Jordana: Eu também trabalhei... eu aproveitei o gancho e fiz também um texto sobre o racismo, que tem uma família negra (sorrindo). Eu escolhi uma turma, **uma turma** que eu sabia que uma boa parte de meus alunos eram negros. Porque eu pensei assim, poderia ter escolhido uma família branca, linda, maravilhosa, todo mundo perfeito, mas eu... eu me questioneei, porque que eu vou levar para a sala de aula uma família branca? Porque que eu não posso trabalhar com uma família negra/

Carina: Cuidado com esse nome perfeito ((inint)) (Ficou um burburinho de alunos que não concordaram com o “perfeito”)

Roger: Rótulo... É um rótulo/

Jordana: Eu falo nesse sentido “**Por que que eu não posso?**, entendeu?”. Porque que é proibido? Tipo assim... às vezes eu trabalhava em minha turma uma questão com os... as moças e rapazes, aí eu tenho que levar uma foto de um homem? Por que que eu não posso levar uma foto para as meninas... se sentirem mais parte daquele ambiente? Por que que eu não posso levar um... né? Por que que eu tenho sempre me espelhar pelo homem... ou, então, certas coisas pela mulher? Então a gente vai questionando e você vai começando a mudar isso. Então assim, através dessas coisas você vai... E a família ficou interessante, porque a... o... a própria aluna falou “Olha, parece com a minha família”, então, porque, assim, o pai e a mãe dela é... são negros, né? Então, assim, foi uma oportunidade muito legal, assim... a gente sente na prática muito interessante quando você... Eles se sentem parte daquilo. Então, eles não se sentem tão distantes, tão excluídos, daquela realidade... eles fazem parte da realidade... diz a respeito deles.

P: Obrigada (...)

Carla: Bom, eu achei muito interessante a aula que eu dei também, porque eu não tava esperando **toda** a participação dos alunos. Na realidade, a aula foi planejada pra... é... era para ser dada em dois dias, porque era uma aula longa, de introdução/

Carina: uma aula sobre/

Carla: isso... sobre os refugiados da Síria. Então, a gente levou um texto, um texto autêntico falando sobre isso, o que que era, umas explicações básicas assim... e a ideia era que no final eles produzissem cartazes, seja de incentivo aos refugiados, alguma coisa do tipo não perder a esperança, ou seja de incentivo **para** as pessoas que estão recebendo os refugiados também. É... acabou que, no meu caso, eu não consegui dar tudo, porque a professora só me cedeu uma aula e aí a gente acabou tendo que fazer tudo correndo... mas, a recepção dos alunos foi muito melhor do que eu tava esperando, porque eu dei aula numa turma que ela considerou a mais difícil das quatro que eu tava assistindo, que ela falou que de disciplina era a pior... e... e realmente o pessoal não participava da aula dela, entendeu? Era assim, a sala tem quarenta

alunos, as duas primeiras linhas de carteira só que o pessoal participava e prestava atenção, e aí, **quando eu** dei a aula, assim, a **primeira** imagem que eu mostrei que foi a imagem daquele menino morto na beira da praia, que tinha rodado em todo lugar e que todo mundo já tinha visto **mil vezes**, chamou a atenção deles, então, teve muita participação do pessoal, não foi só questionamento que **eu** fiz sobre o tema, **eles** mesmos questionaram e os colegas responderam, então eu fiquei... eu fiquei muito satisfeita com esse resultado, porque não é sempre que a gente consegue fazer alunos de ensino médio pensarem em assuntos de política... porque, querendo ou não, mesmo tratando o lado humanitário da coisa, é assunto de política, então... eu fiquei bem satisfeita... porque todo mundo participou bastante.

P: Mais algum comentário sobre as aulas? (...) Como cada um de vocês descreveria o ser professor de inglês depois da disciplina? Ser professor de inglês é...

Jordana: Eu acho que... você não colocar a língua inglesa como... um obstáculo entre você e seu aluno. É tipo assim... não se colocar como melhor que seu aluno porque você fala inglês e ele não, pelo contrário, você tem que mostrar pra ele que...é... que ele pode usar aquela língua como um recurso... tipo assim, né... pra poder, né... tipo assim... ser mais crítico. É um recurso que ele tem... ele tem outras... igual uma aluna minha falou, né, a gente tem tantas outras possibilidades, olha pra você ver, uma **aluna** minha falou isso. A gente tava questionando essa questão do status social, do inglês lá da federal...(Referência ao fórum 1) a própria aluna falou “Uai, porque que tem que ser só o inglês? Eu mesmo gosto de espanhol”. A gente tem tantas outras possibilidades... até isso, nesse sentido. Não colocar a língua assim como... “Eu sou melhor que você”... “Eu falo inglês, você não fala”, “Você nunca vai chegar na... posição que eu estou”... que aí você já começa totalmente errado... você vai construindo um caminho totalmente errado entre você e seu aluno, colocar a língua como obstáculo, se você começar a falar inglês e você sabe que seu aluno não vai entender. Então, essas coisas assim acaba que... e tomar muito cuidado com esse sentimento que o aluno tem, assim, de se sentir inferior, né, às vezes, dependendo da atividade que você escolhe, ele acaba muitas vezes se sentindo assim, você reforça ele aquele sentimento de inferioridade... de que.../

Carina: *No, you can't*

Jordana: de que ele não é capaz, então, isso são coisas que eu acho que... em hipótese nenhuma a gente deve ficar perpetuando.

Lane: Tem uma coisa também que eu não sei se é em tempo, mas como foi meu primeiro estágio, foi assim, primeira vez que eu fiquei sabendo que o professor de inglês não reprova... né... porque, por enquanto, eu só era aluna do ensino médio, né (risos). Então, assim, eu vi o tanto que isso influencia no professor dentro da escola, pelo menos aqui, a professora que me deixou observar as aulas dela, o tanto que isso influenciava ela. Ela falava que, tipo assim, porque tinham alguns alunos, principalmente do ensino médio, que ficavam estudando física, matemática durante as aulas de inglês, aí ela olhava pra mim e falava assim “Ah, infelizmente eu tenho, às vezes, que negociar alguns minutinhos no final da aula” tipo assim, “ah, os últimos quinze minutos vocês estudam ou vão participare, mesmo assim, muitos não participam”, mas porque, ela falou assim “eles sabem que o inglês ...eles acham que o inglês não tem tanta importância e eu sei que não posso reprovar eles” sabe tem esse sentimento, assim, de inferioridade perante os outros professores e eu vi que **isso pesava** para ela, que ela se sentia mal com isso, eu acho que tinha que mudar essa situação (riso nervoso), porque a gente se sente ainda mais desvalorizado, né, é uma classe muito desvalorizada já, só que parece que o

professor de inglês, por não ter esse poder, entre aspas, ele se sente ainda mais desvalorizado. Foi o que senti, não sei se é verdade isso (riso nervoso).

Roger: Eu... (risos) eu estou me propondo uma tarefa muito árdua, como futuro professor, porque o que eu vi no estágio foi que não se fala inglês em sala de aula, pelo menos na escola em que eu estava. **Ninguém** falou inglês durante todo o tempo que eu estive lá. E a outra coisa, é o poder de... convencer, de **encantar** no começo do período os alunos para que eles se **interessem** pelo inglês. Eu acho que... parte do professor, **conversar** com a turma, tentando mostrar para eles **porque** que vocês devem estudar inglês, que aí, eu tenho, assim, convicção, tenho confiança que eu vou fazer pelo menos uns dez dos cinquenta lá se interessar pela aula e contaminar os outros... durante o processo, porque senão, o que eu vi, não dá resultado nenhum. A **realidade** é cruel.

P: Mas, você acha que pode ser feito algo para... que isso mude?

Roger: Claro... claro...eu, por exemplo, eu não concordo **em nada** o fato de você ser professor e não falar inglês na sala, a aula é **de inglês**, pelo menos sobre o que nós já falamos, sobre você e você (aponta para mim e para a professora participante), de chegar com um *Good evening! How was your weekend?*, assim, começar devagar e tal, pra acostumar o ouvido, isso aí é fundamental, se não tiver isso, acho que não vai...porque ninguém pergunta se você lê ou escreve inglês, pergunta se você **fala** inglês, pra mim é fundamental que se **fale**. O resto vem junto, mas falar pra mim é fundamental.

Giane: pra mim, assim na experiência que eu tive, pra mim o papel do professor de inglês, primeiramente, é convencer o aluno... da importância do inglês. Que eles só acham que não vão precisar do inglês, mas ninguém convenceu eles de que vão. Então, primeiramente, pra mim, o papel é convencer o aluno. E uma necessidade que eu sinto assim, que não acontece no mesmo caso é o professor conciliar a matéria que ele tem que passar com o inglês do dia-a-dia. Eu não vejo... os alunos, às vezes, aprendem preposições, ou pronomes, mas não sabem falar um bom dia, não sabem perguntar a hora. Então, assim, eu ach... eu... no meu caso, se fosse professora e tivesse um cronograma a seguir, matérias que eu tenho que passar, eu tentaria conciliar com a língua em uso, não só a gramática, estrutura dela. Porque é nessas horas que faz falta na sala... a interação, a fala do inglês. Porque você vai falar o quê? “*He, she, it*” igual frases soltas. Eu acho que tem que ter um contexto com o dia-a-dia, e aí, com isso, associar as matérias que tem que ser dadas. Cada dia introduz uma frase nova sobre o dia-a-dia, e aos poucos os alunos vão pegando, fazendo uso, e lá no final do ano os alunos já vão está, pelo menos, com um vocabulário básico de comunicação... sobre o dia-a-dia e a matéria além. E acima de tudo, convencer o aluno, né, da importância. Isso mostrando, não só falando, não só passando no quadro.

P.: O que você acha que pode estar no cerne disso?

Giane: É. É porque o próprio... **eu acho** que o próprio professor convence ele disso com os métodos que eles usam. Eu não acho que você pegar e passar um exercício no quadro é você ensinar inglês.... Eu não acho. Eu acho que é você mostrar o que você vai usar isso aqui em tal situação, agora faz isso aí, mostrar pro aluno como que ele **usa** e não como é que é, como que... como que **é**. Como é, ele pode em qualquer lugar. Eu acho que tem que mostrar o uso da língua, assim.

Roger: é aquele texto do hotel, do do **carro**. Você sabe tudo sobre o carro, e senta lá no volante e... esse que é o problema. ((Faz menção a um texto sobre ensino de gramática que o compara ao saber dirigir o carro e o saber falar sobre isso, método indutivo e dedutivo)). Porque o engraçado também é o seguinte... Eh... a maioria dos alunos, eles **acham** que têm que aprender **tudo** durante o ano... Então é fundamental que o professor fale pra eles qual o objetivo final do ano. “oh, esse ano vamos estudar isso, isso e isso”. Esclareça pro aluno. Ai vai ficar bem mais fácil, bem mais palatável pra ele. Ele vai enfrentar esse desafio, com mais calma, com mais tranquilidade. Quem sabe com mais desenvoltura...

Leidiane: eu concordo muito com o que a Giane falou. E até a questão assim, ser professor de inglês você consegue ser muito flexível. Eu acho que diferentemente igual da matemática que às vezes vai ter que ficar na fórmula de Bhaskara, e aí você é péssima, você é péssima, provavelmente eu não vou usar isso. Ai, o aluno também fala isso do inglês, “ah eu não vou aprender, aonde é que eu vou usar isso?”. Mas agora... com o curso, com esses estágios, você vê que... você têm uma gama de coisas, de assuntos. Você pode relacionar fazendo com que o aluno se interesse. O que falta ainda é achar o interesse do aluno naquilo, porque, a partir do momento em que ele se interessar, ele vai dar valor, a escola vai ver a desenvoltura deles, eles vão mostrar isso. E... eh... relacionar os assuntos, igual ela falou do dia-a-dia com a matéria que a gente fala nas aulas da Carol. Você chega na sala pública, eles não sabe nada e tem um milhão de coisas pra ensinar, não falta.

((há uma quebra no vídeo))

Leidiane: filmes enfim, séries um milhão de outras coisas que a gente tem de recursos a recorrer... porque eu acho que ainda falta é essa questão do interesse. O professor ainda precisa buscar esse interesse, fazer o aluno valorizar, e aí até chegar no reconhecimento maior depois... como consequência.

Carina: eu acho que ((inint)) vocês estavam lidando com essa questão de mostrar pro aluno a importância do inglês... e eu concordo **plenamente** com tudo o que vocês falaram, essa questão do uso, essa questão da... de... de ter objetivo, de usar a tais fins para determinados fins, mas acima de tudo, a gente tem que deixar bem claro pro aluno que é uma questão de inclusão e exclusão, né? Você... conhecer um idioma, você **fazer** uma parte do idioma, fazer parte dessa comunidade, que conhece esse idioma, que faz uso desse idioma, você tá incluído. Se você não faz, você está excluído, né?

Leidiane: acho que até pelo interesse também se fosse... As escolas, esses cursinhos estariam todos fechados, não, eles estão cheios, mas o interesse que as pessoas têm, ((inint)) que aqui na escola não se trabalha como se trabalha lá. ((inint)) da inclusão e da exclusão, hoje em dia pra onde você vai você tem chances pra tudo, pra viajar, pra trabalhar.

Carina: mas além do, que eu quero dizer, que além desses objetivos... inglês pra trabalhar, inglês pra estudar, inglês pra viajar, o inglês é uma questão, **ou** qualquer outro idioma, de você estar inserido no mundo, entende? De **agir** no mundo, né? Uma vez que você não faz parte disso, você está excluído. E essa exclusão não é por acaso, né? Essa exclusão não acontece por acaso. Por que o inglês tem que ser **privilegio** de um grupo? Por que ele tem que ser de alguns, algumas, e de outros não? Acho que não contem pra vocês aqui, foi numa outra turma. Foi nessa turma? Ai, já ((inint)), Ah, não, foi na sexta-feira ((inint)) que foi sexta, semana passada eu só dei aula na sexta-feira. Eu estava passando ali na Marechal Deodoro, ai eu vi uma lojinha, uma loja, e tinha uma camisa feminina assim, uma blusinha, uma regatinha, preta, toda fraseadinha

assim, e estava escrito assim em inglês *I don't need money, I have wifi*, né? Ou, *I don't need you, I havewifi*. Era alguma coisa assim, né? Aí, eu fiquei pensando, “não é nenhuma loja de grife, não é, muito pelo contrário, é uma loja bem... **bem** popular. Por que que essa camisa está escrita em inglês?”. Por quê?

Roger: não eu tenho uma ótima/

((sobreposição de voz de algumas alunas))

Carina: hã?

Leidiane: modismo?

Carina: Pois é, mas por quê? Por que o **modismo**?

Jordana: às vezes ((inint)).

Carina: Pois é, mas, agora, por que essa camisa está escrita em inglês?

Roger: por que nos somos **fanáticos**... pelo estrangeiro. Somos colonizados/

((sobreposições de vozes))

Carina: mas eu digo assim, uma **frase** mesmo, assim, aquela coisa de...pra mostrar *I know you don't*, né? Eu tenho, você não tem, né? Eu leio aquela frase e faço ((ri em sílabas)), ok? Oh, eu sei ler, eu entendi o que está ali e você não. Então é uma questão de **incluir e excluir... simples assim!** Ela não tava lá em uma loja de grife... Veja que isso vai perpassando todos esses, todo o nosso... não precisa tá la loja de grife pra poder falar que isso já foi trazido, não é? E tá lá, pra mostrar assim tá em inglês, se você consegue ler, você faz parte desse mundo. Se você não consegue, entendeu?

Giane: hoje em foto em rede social, o pessoal coloca em inglês, quem leu entendeu, entendeu, quem não entendeu, não entendeu.

Roger: e o *sale, fifty per cent off*?

((sobreposições))

Jordana: *Black Friday*.

Roger: até o *Black “Flider”* ((referência a uma loja da cidade que escreveu *Friday* errado na vitrine e virou motive de chacota)).

Leidiane: a questão da camisa também, acho que é, ah o preço tá bom vai lá e compra, a pessoa nem quer saber. Meu irmão que é desses que chega e fala assim “comprei uma camisa, vê o que está escrito e se posso usar”. *Follow me*. Aí, todo mundo lá em casa andava atrás dele((inint)) Aí ele perguntou “Por que vocês estão andando atrás de mim? Você está com uma camisa escrito *follow me*”, aí ele, “ah tah”.

Giane: lá na vitrine de uma loja que tá na *Black Friday*, eles colocaram desde quinta a segunda. Aí colocaram *Thursday, Friday, Saturday*, e quem não sabe o que que é isso?

Leidiane: e eu acho que foi essa loja que nos anos passados colocou “*Flider*”, colocou errado, e acho que esse ano eles quiseram mostrar que sabem todos os dias da semana.

Giane: fizeram um cursinho de inglês.

P: gente, só pra terminar aqui com vocês, vocês acham que é possível depois desse estágio, ensinar inglês na escola regular? Por quê? Por quê não?

Giane: eu até coloque no diário, eu acho que é possível **sim**. **Nunca** foi impossível, assim, **eu** acredito. Porque não depende só do professor, nem só do aluno também. É um trabalho mútuo, os dois contribuem pra isso... igual aquele texto fala que cinquenta por cento é o professor e cinquenta por cento é o aluno. Mas eu só acho que envolve muito o método também. Igual as tecnologia estão aí pra ajudar. Na época em que não tinham, outras coisas ajudariam; então, eu acho que é só você saber usar os recursos que você tem... de maneira que vá... que vá contribuir pra aulas.

Jordana: acho que também é **você** querer fazer/

Giane: é/

Jordana: né? Porque também se você não, se você não está com vontade, então... não vai fazer muita diferença.

Giane: e é uma situação em que o professor motiva o aluno e o aluno motiva o professor... falando, o professor não tem que reclamar que ele está desmotivado, ele tem que pensar se ele está motivando o aluno, e aí sim ele ser motivado também e tal. Eu acho que é só questão de método, abordagem (...) do modo como você vai ensinar.

Ricardo: Patrícia, parece que, assim, a função ((inint)) o papel do professor, parece ... não ser fácil do jeito que o mundo está hoje, mudando o tempo todo. Acho que o letramento crítico ajuda nisso.

P: De que maneira?

Giane: eu acho que... eu creio que... até onde eu entendo de letramento crítico ((fala sorrindo)), eu acho que leva a... a refletir mais sobre o assunto, a pensar o que está... a pensar... no que está por trás daquilo que está aprendendo. Eu acho que é um... um... leva a uma... um conhecimento mais amplo de alguma coisa, algum assunto.

Jordana: bom, essa questão do livro didático no texto que eu li da... que... estava na pasta, das brechas, ela fala da questão da homogeneização do livro didático, né? Então, assim, quando você, o letramento ajuda a gente, né, ele abre uma visão de mundo, porque, assim, esses livros de inglês, eles são muito assim, às vezes, eu acho que o livro é muito... como é que fala? Ele trás tudo muito certinho, tudo muito unido, aquela união. A questão da **cultura** que tá no livro. Muitas vezes não tem **nada a ver** com o aluno. Igual tinha um livro do nono ano, de inglês, que o primeiro texto vai falar sobre a questão do acampamento... americano, eu me perguntava “o que tem a ver com esses meninos?”; “como é que eu vou usar isso na sala de aula?”(risos), né? O acampamento, as barracas americanas, todos os costumes americanos. Eu, “meu Deus, eu vou ensinar isso para os alunos? Brasileiros, em pleno Brasil”(risos), eu falei. Então, assim, você começa a questionar tudo isso. E você ficar, não reproduzir esse discurso também, sabe? Que

essa é a intenção, né, da maioria dos (livros didáticos), o contraste de muitas coisas, da questão da homogeneização mesmo.

Roger: colonização, né?

Jordana: também/

Roger: A **sensibilidade** na hora de usar esses livros é fundamental... você saber separar, fazer essas coisas. Você adaptar o que está no livro pra nossa realidade, né, quando você está... **Eu**, por exemplo, estou querendo, uma ideia fixa, de ensinar inglês na roça ((inint))

((risos e falas inaudíveis))

Carina: mas, pra acampar na roça você não vai assar *mashmallows*? Fazer fogueirinha... (risos)

((risos e falas inaudíveis))

(...)

Janete: eu só, eu me lembrei que uma colega minha, ela... falou de uma atividade muito simples que ela fez depois que ela leu uns textos sobre letramento crítico. Ela falou que uma coisa que sempre a incomodou foi a questão do café da manhã, que tinha *bacon*, né? Aí, tinha geleia com panqueca, com não sei o que. Então os alunos olharam e falavam “oh, gente, eu não como essas coisas aqui não”. E ficavam ensinando, “ah, *I have bacon for breakfast*” e ninguém comia. Aí, ela falou assim, que ela olhou e teve um *click*, ela falou “olha gente, vamos aproveitar esse negocio de brecha”. Aí, falou com os meninos, “mas o que vocês comem?”. Aí, cada um falou. E, aí, ela falou, “então comparem o que está aqui e o que vocês comem. O que significa esse café da manhã aqui? Todos os americanos vão comer isso? É uma coisa padrão aqui no Brasil? Todo mundo come a mesma coisa no café da manhã? E nos Estados Unidos? E na... na...”. Aí, ela foi falando em vários lugares; e com uma atividade bem simples, foi interessante que ela fez com que os alunos pensassem **na diferença**, né?

Carina: E com cada atividade dessa, com o processo, é um processo, cada atividade pode ser utilizada na questão das perspectivas, pensa um pouquinho, como você falou amplia um pouco a visão de mundo. Então. É bastante interessante.

P: Eu gostei muito de escutar vocês, as experiências de vocês, os cursos de idiomas, escolas, e eu espero que eu veja vocês no semestre que vem também. Agradeço novamente.

((Entreguei uma *worksheet* com uma compilação de sites, referências de pesquisa, livros, revistas sobre o letramento crítico para cada aluno e para a professora colaboradora)).

APÊNDICE 3

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O GRUPO FOCAL- 30/11

Patrícia – P
Entrevistado 1 - Jordana (J): professora na escola pública, 12º período.

Entrevistado 2- Carla (C): professora de curso livre, 4º período.
Entrevistado 3- Leidiane (L): já teve experiência em sala de aula, mas trabalha em outra área, 8º período.
Entrevistado 4- Samira (S): primeira experiência em sala de aula, trabalha em uma fábrica, 8º período.

P: Eu queria saber qual o período que vocês estão na Letras?

J: Eu estou já no décimo segundo ((fala sorrindo))

P: Décimo segundo. Então você forma ano que vem, né?

J: É, eu já colo grau agora.

P: E quanto tempo você dá aula na escola?

J: Comecei em julho, metade do ano, desse ano... na escola pública.

P: sim.

J: mas a gente viu no curso, de dar aula assim... em cursinho livre, essas coisas assim. Até então, escola pública, uma **escola**, não.

P: ah, na escola pública, então, foi a partir de julho?

J: foi o Pibid, né? Comecei com o Pibid. No Pibid tem uma pessoa, tipo assim, te orientando, né? Tem uma pessoa te acompanhando. O professor... você não está sozinho.

P: ah, sim. E você, Carla, qual o período que você está?

C: quarto.

P: E, você dá aula numa escola de idioma há quanto tempo já?

C: isso. Há dois anos e meio.

P: E foi o primeiro emprego que você teve?

C: isso

P: E você, Letícia, qual período que você está?

L: período... oitavo.

P: e você já teve experiência dando aula, fora de sala.

L: Já. Eu já dei aula para ensino fundamental, para educação que era aluno de 6 anos. E teve uma experiência assim no ensino médio, que foi durante uma viagem da professora que eu tive da escola, que ela ficou longe durante seis meses e eu fiquei durante seis meses atuando no colégio.

P: ((Patrícia posiciona melhor o gravador)) Vou colocar isso aqui só pra escutar melhor. E você, Samira?

S: Não, eu nunca tive, nunca dei aula.

P: Não? E você está em qual período?

S: no oitavo.

P: no oitavo? Ok. Eh... gente, esse foi o primeiro estágio que vocês fizeram? O seu não né? ((Possivelmente olhando para J))

J: não.

P: O seu também não, né? ((Possivelmente olhando para L)).

L: Não.

P: Qual estágio? Você já fez todos, esse é o último?

J: todos.

P: Você também, Samira?

S: é, de inglês, eu fiz métodos e abordagens... esse... de avaliação.

P: ah, de avaliação. E vocês todos também?

L: esse é o primeiro.

P: O seu é o primeiro? E o que você achou dessa experiência do estágio? Foi o que você estava esperando?

L: é eu achei assim... Na realidade, eu achei bem mais legal do que eu estava esperando, porque... eh... como eu dou aula num cursinho, é muito diferente uma sala de aula cheia de alunos. E foi mais positivo do que eu estava esperando que fosse. Então, me deixou mais esperançosa do que desanimada... a experiência em sala de aula. Achei bem legal lidar com os alunos e tal. ((inint.)).

P: E vocês acham que o estágio contribui para a prática de vocês? Os estágios que vocês fizeram contribuíram? Se sim, de que maneira, Samara?

S: é, assim, pra mim que não trabalho em escola. Pra mim, assim, é o momento que eu tenho contato de poder está ali, sabe? Eu acho assim, não é só completar as horas que a gente precisa... E, assim, é bom pra formação da gente. E esse estágio foi bom, porque

prepara a gente pra realidade. Porque a gente acha que é uma coisa, assim, chega lá não é. Sala cheia, tem gente que quer, tem gente que não quer... E, assim, eu acho isso fundamental.

J: eu achei que é nesse sentido o que ela falou mesmo. Você já... o estágio, ele te prepara pra realidade, tipo assim, você não entra na escola assim **cru**. ((inint)) já está acostumado com o ambiente.

L: Eu acho que é uma oportunidade também que a faculdade dá de uma abrangência muito grande. Às vezes, mesmo vocês trabalhando numa determinada escola, igual eu cheguei a fazer estágio só no particular, daquela que eu tinha informado. Aí, pra mim era mais fácil. Mas aí depois eu falei “não, vou abrir esse leque, vou pra dentro de uma escola pública ver o que acontece”. Aqui em (cidade) tem uma gama muito grande. Cada período, cada estágio, faz em lugar diferente. Então, essa possibilidade de conhecer não só a realidade em si, mas as várias realidades existentes, eu acho assim, bem bacana, e penso, ainda bem que eu fiz isso. Não continuei num lugar só.

J: é.

C: é, eu acho legal, porque a gente cria bagagem. Porque assim a gente tá lá no estágio, e aí você vê acontecer um problema, uma situação lá e você tem como trazer isso pra sala de aula, discutir eh... ter novas alternativas, uma teoria que pode te ajudar naquilo ali. E se você... se não fosse o estágio, se você não tivesse dando aula, você não teria essa oportunidade, né? Então, é um momento de você criar experiências pra poder usar no futuro na **sua** sala de aula. É muito interessante.

P: Vocês já tinham contato com as OCEM, os PCN, o letramento crítico? Vocês já tinham visto isso antes?

J: Eu não tinha visto letramento crítico não. Tanto que eu acho positivo foi assim, que eu vim pro estágio e aprendi novas coisas. O letramento crítico eu não tinha visto, as comunidades práticas eu **nunca** tinha ouvido falar, eu fui aprender aqui no estágio. Sim, o letramento crítico, eu já **tinha ouvido falar muito** assim ... superficialmente. Eu achei interessante assim que foi algo novo pra mim também, porque até então eu não tinha... a gente falou da questão das multi eh... das episte... epistemologias. Tanta coisa que eu não tinha, que eu tinha dificuldade de entender, pra mim foi novo nesse sentido.

L: As OCEM , os PCN, eu consegui ver desde o primeiro estágio que eu peguei no quarto período.

P: Então, você viu só nos estágios?

L: A princípio, no começo, eu comecei pelos estágios. Acho que o foco também realmente foi. Em algumas pcs a gente até... mencionava, mas acho que mais aprofundado mesmo era dado mesmo no estágio, que aí o primeiro contato com o quarto período no primeiro estágio que eu peguei. E o letramento crítico veio também um pouquinho junto com a professora do primeiro, e aí foi abrir ate um pouco mais a minha

visão na época eu até tinha vontade de trabalhar, trocar de curso, eu falei “ah, pera aí, eu acho que tem alguma coisa ali que me dá esperança ((inint)) alguma coisa que dá para me interessar”, porque é uma forma diferente de dar aula e que deveria ser aplicado. Então, deveria estar em uso há muito tempo.

P: Por que você acha isso?

L: ela é... ela é um atrativo não só pro professor, da maneira que ele dá aula, mas pro aluno, do jeito que ele assiste. É por causa que o letramento crítico faz ser abrangente, de “não vou ficar só no livro, não vamos por... ah... introduzir o conhecimento, ((inint)) lidar com a motivação tanto pro professor como pro aluno”. ((inint)) o professor como mediador da situação, as ações são tomadas ali, o aluno tem voz e o professor media essa questão, a gente podia trazer essas ações pra fora, eu acho essas questões bastante bacana, para o aprendizado.

P: Mais alguma coisa que vocês gostariam de falar?

C: Eu nunca tinha visto letramento critico antes, nem as OCEM nunca nem tinha ouvido falar, né? Na verdade, mas PCN eu tinha tido contato com os de língua portuguesa e com o de língua inglesa muito **brevemente**. ((sorrindo)) Sou família de professor então sempre tive contato com PCN em casa mesmo, mas só as questões mais... ((inint))

((muitas sobreposições entre J, L e C))

C: sempre vi lá aqueles livros coloridos “que que é isso?”

J: Eu queria ter tido essa oportunidade...

S: eu acho assim que essa questão do letramento crítico, eu também nunca tinha ouvido falar nisso na faculdade e eu to aqui todos os períodos. E é... muito importante, porque o que mais a gente vê é aquela aula monótona, assim, que o professor tem aquele livro ali, aquela **bíblia sagrada** dele, e aquele negócio assim todo dia aquela **mesma coisa**, então no estágio que eu fiz. Aí, a gente já estudando, esse negócio... depois, eu comecei a estudar em curso de idioma, eu vi que esse negócio assim da terminologia em sala de aula faz a diferença. A gente, assim, sabe? Você sente na pele a diferença. Aí, desde o primeiro dia de aula, ai os alunos já ficam na pergunta “que que você tá fazendo aí dona? Não sei o quê, mas não é pra ficar só no livro?”. Foi então, eu vou ter que levar alguma coisa diferente.

P: O que você levou assim, que você acha foi legal de trazer?

S: aí, eles estavam aprendendo eh vocabulário, eles estavam aprendendo sobre família. Aí, foi tinha... eu comecei a pesquisar... Ai eu achei... foi, tem um videozinho no *you tube* falando, era os Simpsons. E eu passei pra eles. E depois ela falou “ah tá muito ruim, sabe?, assim, as turmas”. E aí, assim, já até desanima a gente, sabe, os professores. ((inint))falam “ah, não perco”. Mas aí ela falou comigo “eu vou deixar

assim, como ((inint)) fazendo o estágio já assistindo quatro aulas”. Mas ela pediu pra mim expli... aplicar essa atividade no sétimo ano, ((inint)) que eu fiz, e falou que eles gostam mais de participar. E aí, assim, ela explicou que eu era estagiária e que eu teria que dar uma aula. Aí já falaram “ah, então traz alguma coisa diferente, dona”. Aí, eu falei “ah, então”. E aqui tem as aulas, como você falou, tem o projetor, usar o projetor e não sei o quê, e é muito interessante.

C: e tinha que marcar pra usar.

S: E tem que marcar, e até hoje é. Aí eu marquei, não sabia usar. Pedi a professora para ficar. E ela me ajudou, sabe? E, assim, a aula foi diferente. E como era sobre família, e tinha mais um vocabulário... não tinha igual no livro... era só mais pai, mãe, assim, em inglês. Como tinha mais coisa no vídeo, eu levei e expliquei. Aí, levei um joguinho sobre família pra eles. Aí que eles montaram, e usei muito *speaking*, que eu achei, assim, que tá muito desvalorizado... parece assim que a aula é de português. E na hora, assim, que a professora me viu que eu tava olhando, não sabia se falava em inglês, e os alunos não sabia o que que ela tava falando. E ela ficou assim sem atitude. Eu acho isso muito interessante, atitude de falar inglês e trabalhar com letramento crítico em sala de aula, porque eu percebi que **só esse negócio de livro...** eh... ficar assim fugindo do assunto, assim... oh torna a aula de um jeito monótono.

P: Então você acha que eles ficaram envolvidos com a aula que você deu?

S: ficaram, ficaram. Aí, assim que eu... nem terminei, nem tinha acabado de agradecer, já bateram palma. Falaram que eu que tinham gostado da aula, uma aula **diferente**, e assim, eu fiquei... feliz demais.

P: Por que você ficou feliz?

S: É possível. Não é assim, falar... aí já chegou “ai, que essa aula não reprova, tá muito calor e eles não faz, não sei o quê”. E a primeira pergunta, assim, que eu falei, que eu fui pedi pra poder fazer o estágio foi “você tem absoluta certeza disso?” ((inint)) perguntaram “cê tá querendo? Cê vai fazer **mesmo**?”. Eu falei, “eu **vou**. Vou fazer.” “Ah, mas inglês não reprova”. Foi que descobri que tinha esse negócio que eu não sabia. E foi aquele negócio “vai querer”, eu “não, eu quero fazer a diferença. Eu sei, mas, pelo amor de Deus, me dá uma oportunidade”. Eu falei, “mesmo se não der certo, mas me dá oportunidade”. Eu falei, “eu não tenho contato”, que eu trabalho em fábrica. Eu falei, “eu não tenho contato, pelo amor de Deus, abre as portas pra mim” ((sorrindo)).

P: E foi uma aula?

S: Foi. Ela só me deu uma aula. E assim, eu... gostei. Os alunos gostaram, e eu dei o melhor de mim.

P: Que ótimo.

S: É.

C: A professora que eu fiz estágio também foi assim, só que foi mais assim “ah, não sei se você vai querer dar aula não, né? Não tem problema não, eu assino o seu papel, mesmo sem você dar aula. Porque o pessoal está muito difícil. Você não vai querer dar aula mesmo não.”

S: É. O meu também, eu tive foi isso. ((fala sobrepondo-se a C))

P: Escola pública também?

S: É.

P: Mas e o que você achou assim? Das aulas, da sua aula? Da experiência que você teve?

C: Então, as aulas que eu assisti, eu achei que foi assim, eu me senti de volta ao ensino médio. “Abre o livro em tal página, e vai pegar o texto”. E eu assisti, e eu assisti.

S: E a aula inteira é aquele negócio, né?

C: Eu assisti quatro turmas diferentes. Nas **quatro turmas**, ela dava a mesma atividade quase toda aula. Abre o livro, tem o texto, aí você vai ler, vai resumir em forma de tópico, circular as palavras cognatas, sublinhar as que você já conhece. Então, acontece assim, menos de metade da turma fazia alguma coisa, o resto nem abria o livro, deixava na carteira e dormia. E assim, eu fiquei muito chateada com isso, porque, quando eu fazia... quando tava no ensino médio, minha escola tem uma péssima fama, e todo mundo falava que lá ninguém fazia nada, mas que o (nome da escola) era uma **ótima** escola, ótimo ensino. E...eu tinha aula de inglês no início. Não era das melhores, mas as pessoas pelo menos participavam, faziam as atividades. E quando eu cheguei lá na escola, eu fiquei assim, eu falei “onde que esse mundo vai parar? Se essa que é a escola boa que o pessoal está falando, o que que tá acontecendo?”. Porque eu cheguei, menos da metade da turma fazia alguma coisa. Eu não sei se é uma questão assim da língua, ou se é uma questão geral da escola pública. Mas eu chegava e o pessoal não fazia aula.

P: E **quarenta** alunos na sala?

L: Quarenta alunos na sala. E aí, assim, não tinha problema de disciplina... ah tipo, desrespeitou o professor, ou brigou e tal. Tinha conversa... normal, mas era assim, um aluno não fazia “ah, deixa ele, é caso perdido já”. Eu escutei essa fala pra mais de dez alunos. Em **quatro** turmas eu escutei pra mais de dez alunos “esse aí já é caso perdido. Não vem na aula, já tá reprovado” Então, assim, eh... sabe? Uma desistência da parte do professor também. Os alunos acham que eles não vão dar conta e os professores também. Era muito assim “abre o livro, faz isso”. E quem fazia era raridade, entendeu?

S: assim, igual no meu caso, a única que tinha de diferença, foi de letramento mesmo era o som, porque ela levava, mas teve um dia que deu uma confusão danada. Porque... aí tudo tem que marcar na secretaria, o projetor e o som, e deu aula de inglês nos dois

horários, que é uma coisa que não acontece na escola, marcar horário diferente para não ter confusão, aí tiveram, no dia em que os alunos estavam mais sossegados. Ela deu uma atividade pra eles fazerem tipo como tarefa, era um de *listening*, quando foi fazer, não tinha o som, e eles começaram naquele alvoroço, sabe? Aí, tem que tá muito crítico mesmo assim, eu acho.

P: hum... sim. E, Carla, você deu uma aula também?

C: uma aula.

P: E aí, como é foi a sua aula?

C: Muito boa... e é isso que me deixou assim... por isso que eu falei que eu fiquei esperançosa, porque eu vi isso em todas as aulas, e aí quando chegou na hora de eu dar a minha aula, não é que assim cem por cento da turma tava empolgadíssima para participar, entendeu? Mas as pessoas participaram, entendeu? Claro que eu peguei muito no pé, nossa eu peguei muito no pé. Porque uma vez eu tive que substituir a professora, assim, de surpresa. Ela não pôde ir dar aula, aí a coordenadora disse “ah, você fica na sala pra ela”. Aí colocaram uma outra professora da escola, que mais me atrapalhou do que me ajudou, ao invés de me ajudar a manter o controle, sentou lá atrás e ficou batendo papo com os alunos, enquanto eu tava tentando dar aula. Mas eh... eu fui atrás de todo mundo, entendeu? “Fulano, você está com o livro fechado. Abre o livro. Cadê seu livro? Cadê seu material?”, entendeu? Então, quando chegou na minha aula mesmo, o pessoal participou. Não foi todo mundo. Claro que tinha gente ainda que tava lá assim “que saco”. Mas eu vi... eh... eu vi resposta para o que eu tava fazendo. Inclusive, o pessoal participou, eu fiz a pergunta lá na frente, não ficou aquele silêncio, ninguém riu da minha cara, graças a Deus.

P: E você falou em inglês com eles, assim...?

C: Na realidade, eu fui mais pro português, porque o tópico era muito difícil, e aí, como eles estavam trabalhando *reading* e a professora não queria me ceder muitas aulas, ela me cedeu só uma, então ela pediu para eu trabalhar alguma coisa que eles já estivessem trabalhando. Então, eu abordei mais o *Reading* do que uma atividade de *speaking* ou qualquer outra coisa assim.

P: Mas você falou assim, pelo menos, na entrada? Assim, *good evening*, *good morning*. E qual, que que você achou que foi a resposta?

C: Sim, sim, foi uma..., foi bem tranquila assim. Foram bem receptivos. Acho que assim, por ser diferente, por ser uma pessoa diferente. E se a professora resolvesse do nada chegar lá e começar a falar **em inglês**, talvez eles estranhassem. Como eu era outra pessoa, então foi uma recepção, foi bem tranquilo. Os alunos participaram bastante. No final, até saíram umas produções legais, do que eles fizeram, sobre refugiados ...

P: Sua aula foi a mesma da Leidiane?

C: Sim

P: E que que você achou da sua aula? ((Possivelmente olhando para L)).

L: Então, eh... aproveitando o gancho dela, assim, o da Carla, assim como a professora que ela acompanhou, **a minha** também era super monótona. Ela também trabalhava com quadrinhos e tradução. Ela dava histórias em quadrinhos, às vezes, do cotidiano, ela até relatou pra mim. Falou assim “oh, a gente não tem material didático. E eu gosto de trabalhar com história em quadrinho, que eu acho que isso deixa mais a par do que acontece com a língua no dia-a-dia”. Não deixo de concordar com ela. Só que em todas as aulas, em todas as turmas também, eu acompanhei umas cinco turmas diferentes, todos os estudos da semana era o mesmo tipo de atividade, então os alunos estavam na cara, e eles reclamavam ali mesmo “nossa, de novo, de novo. Mais texto de novo”. E ali...eh... reparando e conhecendo, tentando conhecer um pouquinho das turmas, e como o assunto que eu trabalhei de refugiados é um pouquinho mais também, **exigia** de uma complexidade um pouquinho maior com turmas de sexto ano até primeiro ano. Tinha um primeiro ano do ensino médio na parte da tarde. Ai, eu resolvi trabalhar os refugiados com eles. A professora, também, no começou, falou “olha, eu abro o espaço que você precisar”. Foi **muito** receptiva. Tanto que eu gastei três aulas, não só as de inglês, como as de química. ((fala sorrindo)) Pela primeira vez uma aula de química foi excluída para uma aula de inglês. Que todo mundo fala que a aula de inglês é sempre substituída e tal. E... só que ela também chegou a me falar “olha, é uma turma **complicada**. Tem muitos meninos, eles estudam de tarde, porque eles **trabalham** de manhã, ajudam em casa. Tem meninos ali problemáticos, que eu acho que você vai ter uma certa dificuldade, mas pode tentar”. Fui lá, era uma turma de primeiro ano também. Eu escolhi de propósito, por ser uma turma menor, era em média de vinte alunos. E... assim que eh... eu falei com eles um dia antes, uma semana antes, que eu daria a próxima aula. Alguns faltaram. E tinham alguns lá que eles mesmos dedaram os amigos “olha, a pessoa não veio, porque era você que ia dar a aula, e tavam com medo” ((inint, a informante falou muito baixo)) E... mas foi super tranquilo. Eu trabalhei... foi bem com calma, algumas partes eu tinha tempo para aquilo. Ela me cedeu isso. Começando pelo *Reading*, fui colocando em prática. Mas como não conhecia direito os alunos, eu sempre perguntava pra eles “está tranquilo?”. Na hora de passar as perguntas, que eram pós-*reading* que eles teriam que responder, eu cheguei a fazer todas em inglês do meu plano de aula, eu cheguei “oh, gente, eu fiz umas perguntas em inglês, posso passá-las em inglês?”. Eles falaram “não, a gente não consegue. Faça elas em português. A gente tenta responder em português”. Beleza, já é alguma coisa. Que eu também não podia exigir, que eu sabia que talvez eles não quisessem, que eu não tinha esse conhecimento da turma, eu não posso fazer do meu jeito também, né? Tanto é que tinham também as atividades de *listening*, que seria as músicas propostas. Foram três músicas que a gente propôs que eu propus, antes da atividade final, da produção final. E, **a princípio**, não tinha colocado nenhuma atividade nelas, mas no decorrer das respostas deles, **do interesse** deles, que eu vi que eles estavam interessados, falei “não, vou arriscar”. Falei “oh, na próxima aula, a gente vai fazer a produção, e vai ter alguns *listening*”, e como

eu tinha esse intervalo de uma semana ainda de uma aula pra outra, eu resolvi modificar, eu falei “vou colocar uma música sem atividade, uma com e uma um pouquinho mais complexa”, como eram três, também não dava pra ficar repetindo todas as músicas toda hora, pra eles ficarem refazendo, conferindo. Ai a primeira eles só ouviram, a segunda fiz...eh...solicitei só que eles sublinhassem algumas palavras que eu selecionasse, que já era pontos fortes pro trabalho final, pra utilizar aquilo como vocabulário, pra fazer frases.

P: dos cartazes também?

L: dos cartazes também. E a terceira, eu cheguei a embaralhar as frases para eles colocarem na ordem. Eu vi assim, **eles quiseram**, fizeram ali o grupo, se... participaram... e até, teve uns que conheciam algumas músicas, cantaram, mas é algo que a gente consegue ver uma certa dificuldade que eles têm quando se traz algo novo. Era uma coisa que eles não estavam acostumados e eles ((inint)). A terceira, então, que era pra colocar as frases em ordem, eles ((inint)) “pera aí, não dá, não dá, volta, não tem jeito de você tocar de novo?” E eu “gente, não vai dá pra tocar de novo porque a aula tem que ser rápida. Eu vou ajudar vocês depois, peguem palavras-chaves igual você pegou no exercício anterior, pegam nessa que você vai conseguir bolar”. Fizeram... e também me surpreendeu muito, tanto que eles participaram, que a outra professora falou que eles não iam fazer isso, eles fizeram, só a tarefa que eu não pude exigir, que ela também ela não me permitiu, “eles não fazem”, então, eu não vou fazer também. Não cheguei a pedir nada... eh... só pra produção final que foi eh... “oh, pra produção final **caso** vocês queiram trazer de casa outros tipos eh de frases ou assuntos que abordem o tema, podem trazer, bem como figuras”. Eu queria que eles colassem, mas eu também cheguei a preparar um um portfolio, a gente preparou um plano de aula pra levar pra eles utilizarem caso eles não tivessem esse recurso.

P: Entendi.

L: e... na produção final foi bem bacana, eles também... teve pessoas que trouxeram de fora, teve muitos recursos, tinham pessoas mais religiosas, e quiseram “não, vamos colocar mensagens de Deus da bíblia, dá?” “Dá”. Ai, depois tem até um aplicativo da bíblia, e da pra colocar em inglês também, e eles, “vai aproveitar”. Ai eles, “nossa vai poder usar o celular?”. Eu falei “pra essa causa sim”. “Ah, professora, mas tem uma outra música que eu queria colocar. Pode procurar a letra?”. “Pra essa causa sim”. E ai eles começaram, “ah nó a gente não trabalhava aqui”. E aí no finalzinho eu peguei um pouquinho da dos minutos finais para começarem justamente isso. “Que vocês trabalham com a tecnologia aqui dentro da sala?”. Eles, “não, quando que a professora vai deixar eu entrar aqui com meu celular e tal?”. Eu falei, “oh, a gente tenta”. Eles falaram assim “ainda bem que você não é a professora, que se fosse também não ia deixar” ((relata sorrindo)).

P: entendi.

L: “Não, gente, há situações e situações”... que pode tirar proveito. E eu pedir pra ele avali...eh... dar uma avaliada naquilo.

P: ah, eles avaliaram?

L: foi mais oralmente. Não teve tempo de pegar relatos escritos. Mas relataram assim, eles falaram que gostaram da experiência. Algumas dela, alguns deles falaram que tinham essa vontade de aprender inglês, e não podiam fora da escola, que aquilo deu uma esperança maior nelas de conseguir ter uma aula mais legal. A professora assistiu as aulas, e eu falei que fique como exemplo, que tomara que seja mais praticado. E assim, no mais, eu ((inint)), eu **vi** que funciona, não é uma coisa que a gente tem em teoria só... que há essa possibilidade. É. Tanto que um texto da Vera Menezes que fala que aluno se interessa por aquilo que ele gosta. Sim, se você atinge um ponto que é de interesse dele, você não precisa de mais nada que vai interessar.

S: por exemplo, o que a Joyce falou da família na turma dela, ele se interessou, porque ele se viu lá. Porque ele tá cansado de ver aquela família que não é a família dele. Então, pra ele não tem sentido. Você acha que foi legal a sua aula também, Jordana?

J: ah, eu acho que foi também ((inint)). Porque, assim...eh... eles parti... pelo menos eles participaram mais da aula. Elesle... eh... pelo menos esses alunos **leram** o texto, o texto estava em inglês, mas um texto assim muito simples, fácil de ler. Era um inglês, assim, bem iniciante. Até, assim, pessoas que não sabem ler, ia conseguir ler nem que fosse um pouquinho do texto. Mas aí eles leram o texto, porque assim, eles... acho que pelo de se ter tão parecido com eles, eles... deu essa vontade de todo mundo ler. Então, todo mundo participou, então assim, inicialmente, os alunos assim, né?... Os negros, os alunos negros que eu tinha, que têm na sala de aula.

P: Você acha que a disciplina de estágio está relacionada ao planejamento dessa aula da família?

J: também. O fato de eu saber o que fazer com aquilo, entendeu? Eu peguei o livro, lá o tema era família, era uma das unidades do livro, aí eu pensei “ge”, aí ((inint)) aquele deputado lá, fez um comentário, aquele comentário dele lá infeliz...

C: que família era só homem e mulher e...

J: eu pensei “pronto, era o que eu precisava” ((inint))

P: você pegou o gancho da realidade e aí trabalhou na sala.

B: aham...aí ((inint)) que eu também já tinha trabalhado no texto, entendeu, sobre essa temática já abordando outras coisas sobre a família, aí eu pensei, juntei tudo e tal ((inint)). Aí eu pensei “gente, é uma turma que tem muito alunos que são negros” e esses textos ((inint)), muito bom... o do racismo... foi. Mas não é porque é racismo, é porque a família, a família do texto é uma família negra, aí o menino, um integrante da

família apresenta o pai, a mãe, a irmã, ((rindo)) é muito bonitinho o texto. Então, eles gostaram os alunos, né?

L: A única premissa com o plano de aula nosso com a orientação da professora, a gente fez algumas... eh... modificações... até questão das perguntas no, depois da leitura, no pós-reading, que eu acharia eu achei muito complexa. Eu não conseguiria aplicar. Além de extensa, é um pouco complexa pra eles. Então, eu resolvi dar uma enxugada naquilo, dar cinco questão pra gerar um..., sem dividir em grupo, só com as cinco eles já fizeram entre eles juntos, praticamente. Aí, há coisas assim que ainda é preciso, que você vê que às vezes não vai funcionar, também depende muito do contexto, igual você que escolheu um texto fácil.

J: um simplesinho, já deu muita dor de cabeça.

L: eu escolhi um muito difícil. ((inint)) eu falei “gente, eu sei que é difícil”.

C: Mas nós tentamos, sabe? Eu acho que a grande diferença é essa. Ao invés, de escutar o que foi falado pra nós, nós resolvemos tentar, né? Todas recebemos um alerta, “ah, não essa turma é complicada”. Então, eu acho que é isso que a gente precisa. A gente precisa tentar, para dar oportunidade pra esses meninos pra eles, que eles sejam incluídos, porque muitos ali não tem inglês fora da escola regular, né? E a gente precisa, realmente, melhorar esse... acabar com essa má fama do inglês na sala. Então, por isso que eu acho interessante a gente ter matérias assim, pra que nós possamos sair mais esperançosas daqui mesmo.

J: sabe o que eu fiz com o material?

P: sim?

B: eu bati uma xerox do texto. Eu peguei, eu tinha que tirar algumas provas da escola, eu peguei e coloquei o texto por baixo. Esperta, né? Eu falei, ((inint)) Porque a escola tem aquele discurso do “ah daqui num prazo de quarenta e oito horas, tá? Não tem papel. Tem que economizar. Aquele papo, aquele papo. ((inint)), vou deixar aqui. Aí vou precisar de tantas copias, são três turmas, noventa copias. Porque em cada turma são trinta alunos”. Aí, tipo assim tinha um que eu trabalhei, que eu coloquei, que eu trabalhei no relatório e esse eu tinha só trinta cópias, que era o da família negra que eu tava louca, doida querendo. Ai deixei la. Quando eu cheguei tava lá em cima, achei impresso. Ótimo. Dei um jeito assim, porque se eu chegasse perto do supervisor e falasse assim que eu tinha que imprimir, pode ser que ela não ia deixar... mas aí eu não “gente, vou ter que dar um jeito se não a gente não faz nada nessa escola”.

L: ((inint)) a própria professora da escola já fala que ((inint)) “o povo da escola já me xinga que eu sou a professora que mais tira xerox”, que não tem material didático lá. Aí ela falou assim “só eu tiro xerox, aí todo mundo sobe na minha cabeça, que eu sei que só eu gasto papel”. “ixi””, fui la corri em casa, peguei meu pacote de folha, imprimir.

S: É, tem umas brechinhas, que tem coisas que a gente pode fazer, né? Claro, que às vezes é um pouco difícil, tem obstáculo, mas dá pra fazer alguma coisa.

J: eu já tirei do meu bolso, gente, confesso... não ficou muito caro, mas o xerox não fica caro. Às vezes eu queria fazer o bendito do negócio, mas aí a escola não queria... eu pago, fui lá, dei um jeito... coloquei quatro numa folha só. Eu mesmo corri atrás e fiz.

L: é, tem recursos sim, mas tem ((inint)) como letramento((inint))

J: confesso que tive que dar meu jeito, né? Eu não fiz nem metade das coisas que eu queria fazer. Então, eu dei um jeito, assim. Nem pra mim só sentir o prazer de fazer isso.

P: Que ótimo. Oh, gente muito obrigada, pelo tempo de vocês...eh... espero que que tenha contribuído, essa pesquisa tenha contribuído com a formação de vocês e a gente se vê em breve.

APÊNDICE 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (professora colaboradora)

Gostaríamos de convidá-lo para participar da pesquisa “Promovendo o Letramento Crítico através das percepções de linguagem e contribuindo para a desconstrução do olhar ‘treinado’ na formação inicial de professores de língua inglesa”, que faz parte do curso de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Minas Gerais e é orientada pela professora Míriam Lúcia dos Santos Jorge, da Faculdade de Letras da UFMG. A pesquisadora responsável é Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, doutoranda, sendo o objetivo da pesquisa, investigar o modo como os professores representam a língua inglesa, o ser professor e o lugar onde ela é lecionada e, a partir disso, com base no Letramento Crítico, compor atividades e escolher textos e materiais, colaborativamente, que possibilitem a desconstrução do “olhar treinado” e a “expansão de perspectivas”.

Sua participação é voluntária e se realizará por meio de:

- acesso ao material produzido na disciplina, tais como: diário reflexivo, plano de aulas, textos produzidos durante a disciplina, bem como suas correções;
- gravação de áudio durante as aulas, sendo a identidade dos participantes preservada, já que não haverá, em momento algum, exibição do material em público; utilizaremos somente excertos contidos nas mesmas, mas sem os nomes reais;
- sugestão de atividades e textos no decorrer do semestre, podendo estes serem adotados ou dispensados;
- entrevista, com áudio gravado, ao final da pesquisa.

Informamos que poderá ocorrer algum desconforto devido ao fato de que suas aulas serão observadas e filmadas ao longo do semestre, mas sem interferência, durante as aulas, da pesquisadora. Para contornar o problema, é importante ressaltar que as gravações e filmagens não serão apresentadas em momento algum em público, utilizaremos somente alguns excertos, sem o uso de nomes. Elas serão armazenadas em minha casa, por um período de 10 anos, sendo destruídas após tal período.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer tipo de despesa ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os dados não serão usados para outros fins. Os benefícios esperados são uma contribuição efetiva para as aulas de inglês nas universidades e nas escolas, no intuito de melhorar a qualidade do ensino e tornar essa disciplina de fato relevante para a formação ética e intelectual dos alunos.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do participante da pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa realizada pela professora Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite.

_____Data:

Assinatura do participante

Eu, Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa acima descrito.

_____Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Nome: Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite

Endereço: Universidade Federal de São João del-rei, sala 1105 (às quartas e quintas-feiras das 18:40h às 22:30h)

E-mails: patriciacostaleite@ufsj.edu.br/titamaracarvalho@gmail.com

Telefones: (032) 9199-1448/ 3371-5129

APÊNDICE 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (aluno)

Gostaríamos de convidá-lo para participar da pesquisa “Promovendo o Letramento Crítico através das percepções de linguagem e contribuindo para a desconstrução do olhar ‘treinado’ na formação inicial de professores de língua inglesa”, que faz parte do curso de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Minas Gerais e é orientada pela professora Míriam Lúcia dos Santos Jorge, da Faculdade de Letras da UFMG. A pesquisadora responsável é Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, doutoranda, sendo o objetivo da pesquisa, investigar o modo como os professores representam a língua inglesa, o ser professor e o lugar onde ela é lecionada e, a partir disso, com base no Letramento Crítico, compor atividades e escolher textos e materiais, colaborativamente, que possibilitem a desconstrução do “olhar treinado” e a “expansão de perspectivas”.

Sua participação é voluntária e se realizará por meio de:

- resposta a dois questionários em português, um no início e outro no final da pesquisa;
- acesso ao material produzido na disciplina, tais como: diário reflexivo, planos de aulas, às falas gravadas durante as aulas, novamente, sem menção de nomes, e aos trabalhos escritos e aos demais textos produzidos na disciplina;
- a alunos voluntários será solicitado participar de uma entrevista ao final da disciplina, a qual será gravada em áudio e será usada somente para fundamentar os resultados de pesquisa, sem menção de nomes.
- gravação do áudio das aulas, sendo a identidade dos participantes preservada, já que não haverá, em momento algum, exibição do material em público; utilizaremos somente excertos contidos nas mesmas, mas sem os nomes.

Informamos que poderá ocorrer algum desconforto devido ao fato de que suas aulas serão observadas e filmadas ao longo do semestre, mas sem interferência, durante as aulas, da pesquisadora. Para contornar o problema, é importante ressaltar que as gravações e filmagens não serão apresentadas em momento algum em público, utilizaremos somente alguns excertos, sem o uso de nomes. Elas serão armazenadas em minha casa, por um período de 10 anos, sendo destruídas após tal período.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer tipo de despesa ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os dados não serão usados para outros fins. Os benefícios esperados são uma contribuição efetiva para as aulas de inglês nas universidades e nas escolas, no intuito de melhorar a qualidade do ensino e tornar essa disciplina de fato relevante para a formação ética e intelectual dos alunos.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,..... (nome por extenso do participante da pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa realizada pela professora Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite.

_____Data:

Assinatura do participante

Eu, Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa acima descrito.

_____Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Nome: Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite

Endereço: Universidade Federal de São João del-rei, sala 1105 (às quartas e quintas-feiras das 18:40h às 22:30h)

E-mails: patriciacostaleite@ufsj.edu.br/titamaracarvalho@gmail.com

Telefones: (032) 9199-1448/ 3371-5129

APÊNDICE 6

NOTAS DE CAMPO DA PROFESSORA PESQUISADORA

31/07/2015- PRIMEIRO CONTATO COM A PROFESSORA COLABORADORA EM RELAÇÃO À PESQUISA

Conversei por telefone com a professora participante, depois de já tê-la apresentado meu projeto de doutorado e a mesma falou da possibilidade de eu realizar a pesquisa na disciplina “A profissão do professor de língua estrangeira e sua dimensão social”. Eu achei a ideia muito pertinente, pelos objetivos da disciplina e por ser um estágio, e aceitei, imediatamente, o convite.

03/08/2015- PRIMEIRA CONVERSA COM A PROFESSORA COLABORADORA EM RELAÇÃO À PESQUISA

Encontrei-me com a professora à tarde na universidade, na sala dela. Ela me passou todos os textos dados no segundo semestre de 2014, em que ela ministrou essa disciplina pela primeira vez. Ela me forneceu o plano de ensino, o guia do diário reflexivo final e referências bibliográficas que havia pensado para a disciplina. Porém, a pesquisa se desenrolará semana a semana, a partir do feedback das atividades anteriores e da discussão entre professora colaboradora e pesquisadora. Conversamos sobre o plano para as duas próximas aulas. Combinamos uma troca de e-mails toda segunda-feira a fim de que ela me informasse o que pensava lecionar naquele dia e na próxima semana e também para que eu pudesse indicar textos e atividades a serem realizadas. Ela se mostrou bastante aberta para a pesquisa.

03/08/2015- PRIMEIRA AULA

Não observei esta aula para que a professora tivesse um momento só dela com os alunos e criar os vínculos necessários com os mesmos. Segundo ela, a aula foi voltada para que ela conhecesse os alunos e criasse vínculo com eles e entre eles através de atividades humanísticas.

04/08/2015- PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A COORDENADORIA DE LETRAS

Entreguei duas vias da “Carta à coordenação do curso” para o coordenador do curso de Letras da Universidade Federal a fim de que ele as levasse à reunião do colegiado. Desse modo, ao fim da reunião, obtive um parecer positivo à minha pesquisa na universidade.

07/08/2015 – APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO PILOTO

Solicitei a três alunos, de uma turma que leciono, responder ao questionário inicial, a fim de realizar os ajustes necessários no questionário a ser aplicado durante a pesquisa. Pedi que eles não só respondessem as perguntas, mas me dessem um *feedback* acerca do questionário em geral. Expliquei aos alunos que os questionários eram anônimos e todos concordaram em participar. Estipulamos o tempo de 15 minutos, que foi suficiente – todos os alunos terminaram a atividade entre 10 e 15 minutos. Além de responderem o questionário, os alunos fizeram anotações em suas margens comentando algum aspecto de difícil entendimento, ou que estivesse confuso, na visão dos mesmos.

08/08/2015 a 10/08/2015- REFORMULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO INICIAL PARA ALUNOS

Realizei algumas mudanças no questionário inicial para alunos de acordo com o *feedback* e as respostas ao questionário piloto.

10/08/2015- SEGUNDA AULA

A aula se iniciou às 19:10h. A professora conversou, informalmente, em inglês, sobre o fim de semana dos alunos, chamando-os pelo nome. Todos os alunos responderam em inglês. Logo no começo da aula, a professora participante me apresentou à turma e eu os convidei a participar da pesquisa, explicando os objetivos, procedimentos e justificativa. Entreguei o termo de consentimento livre e esclarecido para a professora e alunos. Todos concordaram em participar. Havia um aluno com catarata, incapaz de ler o termo devido ao tamanho das letras. Comprometi-me a ler o termo para ele ou mesmo levá-lo ampliado. Ele preferiu que eu o levasse ampliado na próxima aula. Um dos alunos faltou à aula.

Resolvi não gravar o áudio da aula hoje para que os alunos se acostumem primeiro com minha presença e depois com a câmera. Depois que todos me entregaram os termos assinados, a professora retomou o assunto da aula passada sobre os estágios, nome e propósito da disciplina.

A professora levou cópias do texto “Professores e preliminares essenciais ao ensino” de Micolli (2013) para que os alunos lessem em duplas ou trios e tomassem nota dos tópicos que gostariam de destacar. Os alunos me pareceram interessados na tarefa de ler o texto, já que estavam lendo em silêncio, anotando e, alguns, discutindo o assunto. A professora permaneceu em silêncio em sua mesa.

Foram dados 50’ para que os alunos lessem, discutissem e tomassem notas. Houve a formação de dois grandes grupos para a discussão dos textos. A professora monitora e intervém na discussão.

A discussão gira em torno dos diversos papéis que o professor assume, segundo os alunos: de psicólogo, conselheiro, educador... A professora participante mencionou que Micolli (2013) entende que é possível desenvolver as características que “fazem” o bom professor e que muitas delas vem com a prática, com a experiência.

Há discussão sobre “como ensinar algo que eu desconheço?”; cada escola recebe o professor de um jeito, há grupos fechados, tradicionais que refutam o novo e os novatos (relato de alunos).

A professora questiona sobre a ideia central do capítulo lido. Como ser professor sem conhecer as características essenciais para sê-lo? Reiteram a ideia de que há como se desenvolver, melhorar enquanto professor. Um aluno relata seu medo em conseguir manter a disciplina em sala. Outro reflete sobre como conhecer o aluno. A professora abre a pergunta aos demais. Desse modo, ela mesma oferece exemplos de atividades simples, tais como: colocar no quadro “*Me*”/“*not me*” para que o aluno complete com algo que ele gosta ou não e depois compartilhe com os demais; fala de perguntas simples que podem ser feitas em inglês também; repita a sentença em inglês se for verdadeira para vocês, por exemplo. A professora sugere que todas sejam feitas em inglês e que o objetivo não é só linguístico.

O grupo se abriu totalmente para que a discussão fosse com a turma toda. A discussão sobre como conhecer o aluno continua. Alunos mencionam suas experiências. Uma, relata que utilizou o *facebook* para conhecer. Por exemplo, se eles gostavam de séries, ela os perguntava “*Why do you like it? How often do you watch it? Why do you share it?*”. Outra, fez uma atividade parecida com amigo oculto. Ela sorteou nomes dos alunos e pediu que escrevem duas informações sobre o colega, se não soubessem poderiam perguntar. Uma aluna propôs uma atividade com um barbante em que eles ofereceram informações sobre os outros e as memorizem.

A professora enfatiza que não há como fazer um trabalho efetivo se não conhecemos quem lecionamos. Devemos mostrar aos alunos que queremos desenvolvê-los, dando limites, mas os escutando, isso tudo aliado à humildade, aprender com o aluno, ter segurança, saber motivar o aluno, segundo ela. Ela ainda acrescenta que é preciso mostrar ao aluno que é possível, que ele dá conta, incluindo aquele aluno que nunca falou inglês, raciocinar com ele o porquê de falar, estudar a língua. Contemplar a diversidade em sala de aula, ajudar o aluno a ser crítico... A ideia do capítulo é dar um tapa na cara. Se você tem consciência dessas características você pode desenvolvê-las, ou mesmo, se questionar, se é isso mesmo, se quero ser professor ou não, arremata a professora. A aula termina.

O texto de hoje é resultado da escolha da professora participante sem qualquer intervenção minha.

17/08/2015- TERCEIRA AULA

Foi a primeira aula que gravei o áudio. Entreguei os termos de consentimento ao aluno que havia faltado e ao aluno com baixa acuidade visual (termo ampliado especialmente para ele). Eles assinaram e me devolveram prontamente.

A aula se iniciou às 19:10h. A professora conversou em inglês com os alunos sobre o fim de semana. Novamente, a professora levou partes de textos do livro “Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios” (SILVA, 2013) para que os alunos lessem e resumissem as respostas das perguntas 1 e 2 (1. O que é aprender/ensinar a língua(gem)?; 2. Qual é a relação entre a formação de professores de língua e a sociedade?). Os alunos tiveram entre 20’ e 30’ para lerem e resumirem as respostas. Cada grupo tinha perguntas iguais, mas respostas diferentes. A professora utilizou a técnica de *jigsaw reading*, em que quem tinha as repostas iguais se sentaram juntos para discutirem.

O que é central em cada resposta? Os trios ou duplas digitaram o resumo das respostas no quadro como mostrado abaixo. A ideia de digitar foi bastante interessante, mas tomou muito tempo e o quadro será concluído na próxima aula¹⁹⁰.

Autores	O que é ensinar/aprender língua(gem)?	Qual é a relação entre a formação de professores e a sociedade?
Rodrigues Júnior	O <u>ensino da língua justaposto</u> ao ensino de seu <u>uso</u> (linguagem).	O professor deve dominar, <u>além do conteúdo</u> e das estratégias de ensino, o papel da escola para a <u>vida do aluno</u> .
Vetromille-Castro	Buscar o desenvolvimento da <u>competência comunicativa</u> em um contexto que exige a presença de <u>novos recursos tecnológicos</u> .	Os professores de LE devem construir um perfil <u>profissional crítico, atento e “conectado”</u> à dinâmica dos movimentos sociais de hoje.
Quaresma	Fazer com que os alunos se <u>comuniquem significativamente</u> na língua-alvo, adotando uma postura do <u>aluno intercultural</u> .	Investigar a <u>reflexão contínua</u> do aluno e do professor para que não deixem de <u>aprender a aprender</u> e fazer com que <u>atuem na sociedade</u> entendendo a <u>diversidade social</u> e ensinando a respeitá-la.
Fernández	Todas as <u>possibilidades</u> são válidas e cada uma delas aponta em direção a um <u>aspecto específico</u> .	A relação entre professor de línguas e sociedade se resume no papel determinante que este profissional exerce na <u>construção de setores sociais</u> , por contribuir diretamente na <u>formação do cidadão</u> .
Schlatter	Explorar o potencial na sala de aula para ensinar o que é realmente relevante e que possa ser inserido na <u>vida dos alunos</u> , em seu uso diário, havendo uma <u>interação e simulando situações plausíveis de forma crítica, reformulando-as</u> .	<u>Agente transformador, reflexivo</u> que trabalha com os <u>vários tipos de texto</u> e com os patrimônios pelo meio dos quais corrobora a importância social do professor, a fim de que se possa avançar com os conhecimentos obtidos e levá-los aos alunos.
Nossas Conclusões	Ensino da língua justaposto ao seu uso; Reflexão; Competência comunicativa utilizando novas tecnologias; Relacionamento/ Interação	Conhecimento do contexto escolar; Formação do cidadão (desenvolvimento da criticidade do aluno)

¹⁹⁰ Optei por colocar o quadro já terminado para que possamos postá-lo uma única vez.

A professora discutiu com os alunos sobre o termo língua(gem) e o porquê de se escrevê-lo desta maneira. Houve a discussão sobre o que é ensinar e aprender a LI e ainda sobre o aluno intercultural.

24/08/2015- QUARTA AULA

A aula começou às 19:20h. O atraso da professora foi decorrente de uma reunião do projeto “Inglês sem fronteiras”, o qual a mesma coordena. Ela relata uma situação em que uma pessoa queria que ela a ensinasse a LI em 3 ou, no máximo, 6 meses. Ela e os alunos julgaram isso um absurdo e riram da situação.

Em inglês, ela perguntou um por um sobre uma coisa positiva do fim de semana. A professora oferece auxílio aos alunos que ficam mais tímidos para falar e usa muitos gestos quando fala inglês em sala. Ela conversa sobre o estágio perguntando quem já contactou a escola e dá instruções sobre como preencher os papéis, levá-los à escola, entre outros, uma vez que este é o primeiro estágio de muitos na sala.

Ela retomou o conteúdo da aula passada versando sobre língua(gem). Novamente, os alunos se sentaram na sala com as carteiras uma atrás da outra¹⁹¹.

A professora sempre oportuniza momentos para os alunos falarem. Isso através de perguntas, de exemplos, de sua postura em sala (fica de pé, monitorando os alunos, chamando-os à participação).

Retomaram o quadro da aula anterior em que um dos autores, Fernández, comparava a LI a andar de bicicleta, a viajar, aprender a fazer bolo, etc. Os alunos escolheram suas próprias metáforas e pareciam engajados em fazê-lo. Neste momento, pensei em sugerir à professora participante que postasse no fórum, do portal didático, as seguintes frases: aprender inglês é como...; ser professor é como...¹⁹²

Os alunos falam sobre seu entendimento em ensinar além da língua e formar alunos críticos. A professora monitora, mas deixa espaço para os alunos dialogarem. Ela enfatiza que há obstáculos a serem vencidos, principalmente, em relação ao ensino de LI na escola regular. Porém, não podemos usá-los como desculpa para não fazer nada nesse âmbito.

A professora pediu que os alunos escolhessem entre dois textos de crença, a saber: “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas (COELHO, 2006) e “Crenças e ações do professor na sala de aula: Um processo de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em língua estrangeira?” (SOARES; CONCEIÇÃO, 2010) o que gostariam de ler, através do título. Eles deveriam ler os textos e se preparar para um seminário na próxima aula. Outra tarefa seria levar uma publicidade de escolas de idiomas para discutirem sobre as como a LI era representada nas mesmas.

27/08/2015-ENVIO DE E-MAIL À PROFESSORA COLABORADORA

Enviei um e-mail para a professora participante com a ideia para o fórum 1 (conforme Anexo 4). Sugeri também que fosse feito um diário pós aulas, em que eu forneceria um

¹⁹¹ Conversei com a professora depois da terceira aula sugerindo que ela fizesse um semicírculo em sala, a fim de facilitar a interação. Ela alegou que o faz normalmente, mas que só dos alunos se sentarem em um grupos já abria espaço para interagirem. Ela também afirmou que se fizemos um semicírculo diariamente, isso vai ficar entediante também.

¹⁹² Fiz a sugestão à professora no fim da aula 4, mas acabamos optando pelo fórum 1 que será discutido na aula 5.

papel, nos 10 minutos finais de cada aula, a partir do dia 14/09, para que os alunos relatassem a impressão deles acerca do que foi feito em sala, em português ou inglês. A professora concordou tanto com o fórum quanto com o diário. No entanto, ela enfatizou que deveria terminar a aula 10 minutos mais cedo para que fizessem isso, senão eles poderiam tomar raiva da pesquisa. (O horário do término da aula é às 20:50h, porém a prática geral é que a aula termine em torno das 20:30h).

31/08/2015- CONVERSA, AO TELEFONE, COM A PROFESSORA COLABORADORA

Conversei com a professora, por telefone, sobre o fórum 1 e o texto para dia 14/09/2015. Sugeri que ao invés de ficharem o texto escolhido, “Novos Letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI” de Mattos (2011) respondessem à pergunta: “O que é Letramento Crítico?”. No entanto, a professora preferiu utilizar as perguntas presentes no próprio texto escolhido para que as resumissem.

Em relação à atividade sobre crenças, conversei com ela sobre o aluno ter a noção do que deve responder ou não, ou seja, da resposta politicamente correta. Por exemplo, ele pode dizer que não concorda que devemos atingir a “perfeição do nativo”, no entanto, em sala, ele quer que seu aluno tenha uma pronúncia perfeita e dá mais ênfase à pronúncia do que à comunicação. Assim, sugeri que ela mostrasse a tabela de porcentagem das crenças decorrente do questionário proposto e perguntasse “Quais comportamentos/atividades em sala refletem tais crenças”? a fim de que o aluno relacionasse a crença à prática.

31/08/2015- QUINTA AULA

A aula começou às 19:10h. Os alunos estavam sentados em filas. Alguns se atrasaram. A professora iniciou a aula em inglês, perguntando sobre o fim de semana dos alunos.

Ela projetou a tabela de crenças com as porcentagens, decorrentes do questionário proposto, no quadro. A professora leu e promoveu a discussão de cada crença, exceto da 23 e 25. Ela enfatizou a importância de pensarmos nas práticas resultantes de cada crença, uma vez que às vezes dizemos não acreditar em determinado dado, mas nos comportamos de maneira conivente com aquela crença. Os alunos participaram, mas a meu ver, o fariam de modo mais frequente se tivessem sentados em um semicírculo.

Apesar da professora ter dito que os alunos teriam um seminário sobre os textos de crença, ele não aconteceu. Alguns alunos relacionaram a leitura dos textos à discussão e acredito que a leitura os ajudou a embasar suas ideias, ou seja, a leitura dos textos foi profícua. Porém, acredito que a professora não deveria tê-los pedido para fazer seminário se ele não iria ocorrer devido ao tempo.

A ideia inicial, a partir do que a professora conversou comigo, seria comentar sobre as crenças até às 20h e, a partir disso, discutir sobre a atividade 1 e as publicidades levadas pelos alunos. Infelizmente, ela começou essa atividade às 20:20h. Ela projetou a atividade 1, perguntas e propaganda, no quadro e comentou em 5 minutos todas, exceto a última pergunta, que se tratava de refazer a publicidade. Ela pediu que os alunos comentassem as publicidades que levaram e isso levou 5'. Ficou corrido e os alunos mal tiveram tempo para fazer as atividades.

Ela deu instruções para a participação no fórum 1 e a aula terminou às 20:35h.

08/09/2015- ENVIO DE E-MAIL À PROFESSORA COLABORADORA

Enviei um e-mail à professora participante sugerindo que, ao abordamos o letramento crítico nas próximas semanas, possamos oferecer aos alunos modelos de aulas baseadas no mesmo.

10/09/2015- CONVERSA, AO TELEFONE, COM A PROFESSORA COLABORADORA

Liguei para a professora perguntando sobre o texto da próxima aula, se seria o que havíamos combinado. Ela disse que sim. Como ela estava de saída para uma reunião, sugeri que ela respondesse as questões discutidas no fórum 1, para que os alunos percebam a importância de participar e se sintam motivados. Ela havia pensado, previamente, em somente comentá-las em sala, mas gostou da ideia e percebeu a importância de se comentar do fórum. Ela disse haver enviado aos alunos uma mensagem lembrando-os de participarem no fórum até a próxima aula e depois disso, mais pessoas participaram (3 pessoas a mais). Ela postará o texto da próxima aula hoje e sugeri que postasse uma questão para que respondessem.

14/09/2015- ENVIO DE E-MAIL À PROFESSORA COLABORADORA

Escolhemos textos novos e diversificados (Letramento Crítico através de brechas, de novas tecnologias) porque a professora relatou que, ano passado, os alunos reclamaram da repetição da parte teórica dos textos, todos sobre Letramento Crítico e muitos de uma só autoria.

Envio dos textos, para o fórum 2, por e-mail:

1) JANKS, H. The importance of critical literacy. **English Teaching: Practice and Critique**. May, 2012, Volume 11, Number 1. Disponível em: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n1dial1.pdf> pp. 150-163;

2) MYERS, J. & BEACH, R. Constructing critical literacy practices through technology tools and inquiry. **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, 4(3), 257-268, 2004;

3) MATTOS, A. M. A. Education for Citizenship: Introducing Critical Literacy in the EFL Classroom. In: GILLIES, R. M. (Ed.). **Pedagogy: new developments in the learning sciences**. New York: Nova Publishers, 2012, p. 191-212;

4) DUBOC, A. P. M. Letramento Crítico nas Brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 209-230.

14/09/2015- SEXTA AULA

A aula se inicia às 19:10 h. A professora conversa sobre o estágio. Organiza a sala em um semicírculo. O tempo estava chuvoso e frio e os alunos parecem cansados. A professora pergunta: como a dimensão social se manifesta na escola? Os alunos discutem. A professora menciona o Letramento Crítico e menciona que tal teoria orienta os Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira, bem como as Orientações Curriculares. Falou sobre o respeito aos professores que eles estavam observando

durante o estágio e as questões éticas presentes na dimensão social do professor. Os alunos parecem, agora, atentos ao que estava sendo dito, estavam interferindo, participando. A professora entregou pedaços de papel com perguntas relativas ao texto lido para que os alunos respondessem em duplas ou trios. Os alunos estavam bastante participativos nos grupos. A professora monitora os alunos, escuta as discussões, oferece ajuda. Ela projeta o texto em pdf no quadro e sublinham as partes que correspondem às respostas dos grupos. Percebi que os alunos estavam mais participativos e interessados hoje, talvez, devido à disposição das carteiras.

Uma aluna enfatiza que nem todos os alunos têm acesso às novas tecnologias respondendo a outros que diziam que todos têm este acesso, inclusive a professora. A professora incentivou a participação no fórum 1 novamente. Retomou algumas publicidades vistas anteriormente, questionando: Que posição que ocupo na sociedade? Será que ocupo um lugar passivo? Qual o papel da escola pública na formação cidadã? O conceito de cidadania envolve a tomada de decisões. O que se torna ainda aparente no ensino da escola regular é o conhecimento fragmentado e compactado. O aluno da escola regular deve ter a oportunidade de aprender inglês, uma vez que pode não ter a oportunidade de aprenderem em outro lugar.

Que diferença você pode fazer na vida de seu aluno enquanto cidadão? pergunta a professora. Os alunos discutiram. A professora projetou no quadro as palavras: novos letramentos; princípio da irreversibilidade; multimodalidade; epistemologias digitais; alfabetização x letramento; cidadania; modelo de práticas sociais. Ela pergunta o que aprenderam sobre cada conceito e complementa as definições. Alunos tomaram nota e ninguém saiu mais cedo da aula.

A professora termina a aula às 20:40 h e explica a organização dos próximos encontros: dividiu os alunos em grupos; divisão dos textos entre os grupos; os alunos devem ler o texto e postar o resumo do mesmo; escolhem dois resumos para ler e comentar. A professora enfatiza que participar do portal didático é ser dono de seu processo de aprendizagem, gerenciá-lo. Fazer o que quiser na hora em que achar melhor.

16/09 a 12/10/2015- CONFECÇÃO E POSTAGEM DAS AULAS

Período de confecção das aulas baseadas no Letramento Crítico e postagem das mesmas no Portal Didático.

21/09/15- SÉTIMA AULA

Aula se iniciou às 19:10h. A professora fala sobre o fim de semana dos alunos em inglês. Ela retoma a aula passada e pergunta aos alunos o que se lembram sobre o Letramento Crítico. A professora deixou livre para que os alunos falassem em inglês ou português e alguns falaram em inglês. Há a formação de grupos, que trabalharão na execução do plano de aula baseado no Letramento Crítico. A professora pergunta o que os alunos acharam dos textos, sobre Letramento Crítico, lidos.

A professora projetou as Orientações Curriculares/LE e destaca algumas partes para a turma. Ela enfatiza a essencialidade de que os alunos leiam e conheçam os documentos governamentais sobre a língua estrangeira no Brasil. Revisitou os conceitos de letramento, multimodalidade, hipertexto e multiletramento. Os alunos permanecem atentos ao que a professora fala sobre as OCEM e os conceitos. A professora anda entre os alunos, olha nos olhos, o que acredito que contribui para que os alunos fiquem atentos à aula. Diferenciou leitura crítica de letramento crítico a partir das OCEM. Professora diz que compartilhará a dissertação da qual eu retirei as três aulas mostradas

aos alunos como modelo de atividades de Letramento Crítico com os alunos, para que tenham um idéia de como seria uma pesquisa deste tipo.

Ela traz algumas atividades feitas pelos alunos, no ano passado, na mesma disciplina, para exemplificar o que esperava que os alunos fizessem. Ela vai analisando as atividades. Pergunta “Como adaptar o que eu tenho para letrar criticamente?” Porém não segue adiante no questionamento, o que eu acho que ela deveria fazer. Já que isso levaria os alunos a perceberem que podem trabalhar com o que tem, mas adaptado para a formação de cidadãos, para o além do linguístico. A professora destaca a necessidade de se ensinar a língua, senão a aula não é mais de língua, mas sim de filosofia, ética, sociologia, etc. As aulas baseadas no Letramento Crítico serão planejadas na próxima aula. Alguns alunos se mostram um pouco relutantes em relação à tarefa de fomentar o senso crítico na sala de aula de língua inglesa e as inquietações giram em torno de: se isso faz parte de suas atribuições enquanto professores de língua inglesa; se a escola e os pais concordarão com aulas que foquem gênero, raça; se os alunos serão capazes de engajarem nas discussões ou se vão fazer piadinhas e brincadeiras sobre o assunto; se dá tempo de fazer esse trabalho e ensinar a língua (como se isso fosse separado), entre outros.

28/09/2015- E-MAIL RECEBIDO

A professora enviou-me um e-mail sobre suas idéias para o planejamento para o final do semestre. Ela detalha a aula de hoje à noite, explicando que pretende deixar os grupos trabalharem suas atividades baseadas no Letramento Crítico e Visual. Irá comentar sobre o fórum 1 também, principalmente sobre a questão que emergiu, segundo ela, a relação inglês/imperialismo. Ela me disse que sugeriu, para alguns alunos, a leitura do texto do Rajagopalan sobre World Englishes. Ela, assim como eu, pensou em sugerir o texto da Monte Mór (2012) "Globalização, Ensino de Língua Inglesa e Educação Crítica" para a turma toda ler. Ela lembrou que na próxima semana não teremos aula na universidade devido à semana da Internacionalização e da Produção Científica. Logo, após, teríamos o feriado de 12/10, sem aulas novamente. Ela planeja levar o filme “Escritores da Liberdade” para os alunos nos dias 26/10 e 09/11. E me informa que após isso, teremos quatro aulas e me pergunta se teria alguma sugestão. Eu respondi dez minutos depois, sugerindo que ela mantivesse o plano e dizendo que pensaria em atividades para o fim do semestre e a sugeriria em breve.

28/09/2015- OITAVA AULA

A professora conversou informalmente com os alunos em português. Ela foi ao Xerox fotocopiar o texto "Globalização, Ensino de Língua Inglesa e Educação Crítica" (MONTE-MÓR, 2012) para dar aos alunos e iniciou a aula às 19:20h. A professora começa a ler o texto em sala com os alunos para instigá-los a terminá-lo em casa. Ela ressalta uma das ideias expostas no texto, a de que preciso da língua inglesa, não somente por ela ser a língua da globalização, mas por seu caráter formativo para alunos e professores. Eu havia sugerido que a professora lembrasse os alunos que o texto em questão, os ajudaria no planejamento das aulas. Ela não o fez, mas enfatizou que ele acrescentaria aos diários reflexivos.

A professora pediu feedback escrito do fórum 1 aos alunos como eu havia sugerido. Projetou a imagem do fórum no quadro para lembrá-los. Ela solicitou a opinião dos mesmos sobre o fórum, a disciplina, como os impactaram e o porquê de terem ou não

terem participado do fórum. Muitos alunos, depois de entregarem seu feedback, estavam continuando a leitura do texto de Monte-Mór.

A professora abriu todos os textos lidos pelos grupos e postados no portal didático para incentivar os alunos a ler os resumos. Ela marcou a postagem das atividades baseadas nos textos lidos para a próxima aula, dia 19/10. O fim da aula é reservado para as conversas entre os grupos que planejarão as atividades requisitadas. A aula termina às 20:45h. Como não haveria as aulas dos dias 05/10 e 12/10, os alunos teriam tempo hábil para realizar suas atividades com base no Letramento Crítico.

19/10/2015- ENVIO DE E-MAIL À PROFESSORA COLABORADORA

O e-mail recapitulava o planejamento para a aula da noite. A professora respondeu prontamente e reiterou que iria abordar as atividades planejadas e falaria dos diários reflexivos, dando exemplos de como montá-los.

19/10/2015- NONA AULA

A aula começa às 19:10h. A professora conversa informalmente, em português, com os alunos. Pergunta sobre as atividades de Letramento Crítico. Reflete sobre como podemos ensinar inglês e formarmos cidadãos ao mesmo tempo. Os grupos se sentam próximos a fim de discutirem suas atividades junto com a professora. Ela monitora um a um e conversa com o grupo sobre cada atividade desenvolvida. Ela já havia dado um feedback escrito para cada grupo por e-mail. Ela instrui os alunos a pensarem no que é factível e que devem focar no linguístico, afinal são professores de inglês. Focar no conhecimento prévio dos alunos, motivá-los, pensar na execução das atividades, nos materiais disponíveis, no contexto.

Só uma dupla não havia terminado as atividades. A professora escutou as ideias dos grupos e os auxiliou. Ela abre a discussão para a turma toda e falam sobre dicas para uma aula efetiva e motivadora aos alunos. Alunos devem compartilhar as aulas no portal didático. Pediu para que comentassem e opinassem sobre cada uma, dando ideias para as mesmas. Além disso, a professora enfatizou que eles teriam cinco aulas para os inspirar a dar as deles. Ela os incentiva a dar as aulas e darem o feedback a ela e à turma. Ela ainda os pergunta sobre os estágios e quem poderá reger suas aulas. Somente quatro, dos quatorze alunos foram autorizados pela professora do estágio a lecionar. Finalmente, a professora mostrou exemplos de diários reflexivos para inspirar os alunos. Terminaram às 20:50h.

26/10/2015- ENVIO DE E-MAIL À PROFESSORA COLABORADORA

Enviei um e-mail à professora pedindo que ela pudesse me enviar as aulas feitas pelos alunos no ano passado, na mesma disciplina que observo as aulas. Ela as enviou no mesmo dia.

26/10/2015- DÉCIMA AULA

A professora conversa informalmente com os alunos antes da aula começar às 19:15h. Inicia as atividades com uma conversa, em inglês, sobre o fim de semana. Esclarece aos alunos como os pontos do semestre serão divididos. Ela também fornece instruções sobre as atividades e textos a serem lidos concomitantemente com o filme “Escritores da Liberdade”. Ela avisa que as mesmas instruções foram postadas no portal didático.

A professora palestra sobre comunidades de prática, a fim de que os alunos possam relacionar o conceito ao filme. Versa sobre o conceito fundamental de comunidade de prática, sobre as características e elementos principais. O tempo todo ela pede exemplos dos alunos, pede que leiam os excertos no Power Point, interagindo com os mesmos. A professora propõe um resumo final a partir de um esquema que relaciona todos os elementos de uma comunidade de prática e pede mais exemplos aos alunos. No portal didático, há links, sites, vídeos sobre o tema, caso os alunos queiram se aprofundar no mesmo. A professora expõe também sobre a teoria social da aprendizagem, contrapondo-a com a aprendizagem tradicional. No fim da aula, ela mostrou os primeiros dez minutos do filme “Escritores da Liberdade” a fim de motivar os alunos a vê-lo em casa. Os alunos se mantiveram envolvidos na aula, participando e só uma aluna saiu mais cedo da sala. A aula terminou às 20:50h.

27/10/2015- ENVIO DE E-MAIL À PROFESSORA PARTICIPANTE

Eu enviei um e-mail à professora sugerindo uma atividade para um tema, baseado na tese “É preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola: experiências bem sucedidas para investir em uma mudança de paradigma” (ARRUDA, 2014). Sugeri que a professora pedisse que os alunos escrevessem sobre uma experiência positiva de aprendizagem de LI na escola regular e que respondessem à pergunta “É possível aprender a LI na escola regular? Se sim, como? Se não, por quê?”. Isso acabou não sendo feito, uma vez que as experiências positivas não foram abordadas de modo integral na sala.

09/11/2015- RECEBIMENTO E ENVIO DE E-MAIL À PROFESSORA COLABORADORA

A professora me encaminhou um e-mail enviado aos alunos com a programação dos últimos dias de aula, a saber: *“Fiz a recontagem de nossas aulas e, em razão dos feriados, nossa aula termina no dia 30/11, data em que vocês devem entregar seus diários. Portanto, ainda teremos aula nos dias 09/11 e 16/11. Dia 23/11 estarei em Brasília e deixarei a aula livre para que vocês possam finalizar seus diários. No dia 30/11 nos encontramos para a entrega do diário e fechamento da disciplina. Pensei em falar sobre indisciplina hoje. É um tema que sempre trato nesta disciplina. E aí na próxima aula trago a pesquisa de Arruda (2014) para fechar o semestre. No dia 30/11, quando eles forem entregar os diários, finalizo com uma conversa sobre a disciplina, sobre as possibilidades que eles enxergam a partir do que vivenciaram nos estágios, do que discutimos, etc.”*. Novamente, a professora planeja trazer a pesquisa de Arruda ela faz referência à tese de doutorado sobre experiências positivas relacionadas ao ensino-aprendizagem da LI na escola regular, que não foi abordada.

09/11/2015- DÉCIMA AULA

Combinamos que a professora abordaria o tópico “experiências positivas com o ensino-aprendizagem de inglês em escolas regulares” No entanto, pela falta de tempo, ela optou por falar sobre sua tese de doutorado (LIMA, 2013), cujo tópico principal é a indisciplina, me avisando por e-mail à tarde.

A professora inicia a aula falando sobre os “Escritores da Liberdade”, em inglês. Alguns alunos respondem em inglês, outros, português (quem sabe não falam inglês porque não

são incitados a isso ou sentem não ter espaço para isso). Uma aluna falou, em inglês, sobre as conexões entre o filme e o texto sobre comunidades de prática.

A professora pediu que fizessem um semicírculo. Ela começa a falar português e a aluna que estava falando em inglês, fala em português também. Então, a professora falou para todos “*You can speak English*” e eles começaram a falar inglês de novo (desta vez, mais alunos que antes). Pessoas que nunca ouvi falando inglês na sala, falaram.

Falam sobre comunidades de prática, atitudes que levam os alunos a pertencerem realmente à uma comunidade, mescla grupos, lembrar nomes, conhecer os alunos.

Um dos alunos que quase não falava em sala, mencionou sua opinião sobre o filme (será que o semicírculo proporcionou isso?).

Falam sobre o texto que versa sobre educação inclusiva, no prestar atenção ao aluno tímido, que se isola. Falam sobre experiências positivas em sala de aula. Uma das alunas relata melhorias na escola em que fez estágio através da educação inclusiva. Falaram sobre turmas consideradas problemáticas e sobre a importância de perceber que é possível fazer algo por eles, como no filme “Escritores da Liberdade”.

A professora fala sobre indisciplina usando o Power Point. Um aluno relata sobre problemas de indisciplina no estágio que fez. A professora enfatiza que há a crença que a indisciplina é comum somente na escola pública, dos marginalizados, das turmas de aceleração, o que não procede em sua dissertação de mestrado, sobre a qual está falando.

Fala da escola como campo de batalha. Uma aluna continuou falando inglês e a professora a respondeu em inglês. Mostra algumas charges e pergunta aos alunos: Como a professora está representada nas charges? O que é (in)disciplina? Qual é a relação entre disciplina e aprendizagem?

A professora enfatiza que não há contextos ideais de aprendizagem. Alunos falam que fazem estágios em escolas públicas e particulares e relatam problemas em ambas.

A professora segue falando sobre sua pesquisa de mestrado e versa sobre a adolescência, o ensino de inglês para adolescentes... Ela pontua que nossas crenças e concepções, no caso sobre a adolescência, norteiam nossas ações.

Um dos alunos relatou que estava lendo um livro de crenças e um sobre formação de professores, apresentados durante a disciplina. Os alunos estavam participando ativamente das discussões e pareciam muito interessados no assunto pelo modo que prestavam atenção à aula e contribuíam com as discussões.

Falam sobre a dicotomia certo e errado e a necessidade de desconstruí-la. Professora mostra os resultados de sua pesquisa em que constata que a indisciplina pode ocorrer em qualquer âmbito.

Ela finaliza a aula descrevendo o planejamento para as duas últimas aulas: relatar experiências positivas com a LI na sala de aula de escolas regulares e, no último dia, o fechamento da disciplina.

16/11/2015- ENVIO DE E-MAIL À PROFESSORA COLABORADORA

Enviei um e-mail à professora participante com a atividade do Calvin para que ela fizesse uma apreciação sobre a mesma. A atividade inicial sugerida foi considerada muito longa por ela, e como a idéia era que os alunos a respondessem em sala, a professora colaboradora sugeriu que déssemos somente uma das atividades. Infelizmente, não houve tempo hábil para que fosse feita em aula, sendo enviado por e-mail para serem respondidas em casa. Somente dois alunos a responderam e me enviaram.

16/11/2015- DÉCIMA SEGUNDA AULA

A professora, ao contrário da última aula, não falou inglês hoje, nem mesmo no começo, como faz sempre “How are you? Tell me about your weekend...”

Uma aluna relata ter lembrado da aula sobre indisciplina durante a observação de aulas no estágio na escola regular. Ao falarem sobre estágio, Helton mencionou que perguntou se a professora supervisora gostaria de ter acesso aos textos que ele estava estudando na disciplina em questão. Ao aceitar o compartilhamento de textos, Helton os fotocopiou ou os enviava por e-mail a ela. Ela também compartilhou material com ele. Professora fala sobre sua tese de doutorado, ao invés de falar sobre a tese de experiências positivas em sala de aula de LI em escolas regulares. Justifica isso pela falta de tempo do fim do semestre.

Alunos em semicírculo novamente. A participação hoje foi muito ativa.

A professora sempre anda pela sala, olhos nos olhos dos alunos, chamando-os à participação. Fala que acredita que os alunos podem mudar a situação do “inglês de colégio”. Pergunta: “De que forma nossas ações podem ser potencializadas?” Alunos discutem a questão e a partir disso a professora retoma os temas dos primeiros textos: as crenças, as concepções, que, segundo ela, podem ser modificadas a partir do momento em que refletimos sobre elas.

Havíamos combinado que ela terminasse a aula por volta de 20:15h para que pudesse ser dada a atividade do Calvin, porém, como houve muito interesse e discussão por parte dos alunos, ela terminou a aula às 20:45h, deixando a atividade para ser feita por e-mail.

30/11/2015- LIGAÇÃO E ENVIO DE E-MAIL À PROFESSORA COLABORADORA

Liguei para a professora a fim de perguntá-la sobre o tempo disponível para minha conversa/entrevista com a turma toda e sua programação para a aula da noite. Ela me informou que recolheria os diários reflexivos, conversaria com os alunos e deixaria o restante da aula para a entrevista final com os quatorze participantes e, depois, com o grupo focal.

30/11/2015- DÉCIMA TERCEIRA E ÚLTIMA AULA

A professora recolheu os diários reflexivos. Ela realizou o fechamento da disciplina falando da importância dos tópicos tratados, do estágio, de mudar a situação de descaso em que se encontra as aulas de LI em algumas escolas regulares, etc. Depois, cedeu sua aula para que eu conduzisse a entrevista final com todos os alunos e ela ficou presente na sala. Eu o fiz em, aproximadamente, 40 minutos. Depois agradei a todos e entreguei uma folha com ideias de sites e referências para leitura sobre o letramento crítico. Depois que a aula terminou, convidei as alunas que haviam ministrado a aula, embasada no letramento crítico, na escola em que estagiaram, para relatarem suas experiências em relação à ela, na entrevista com o grupo focal.

Data
08/05/2013

Evento
Envio de 10 textos sobre letramento crítico, leitura crítica e pedagogias críticas à professora participante por e-mail. Ela

	havia tomado conhecimento da disciplina sobre formação de professores que eu cursava na UFMG e me pediu que a enviasse os textos.
31/07/2015	Primeiro contato com a professora colaboradora para a pesquisa de doutorado
03/08/2015	Primeira conversa com a professora colaboradora
03/08/2015	Primeira aula
04/08/2015	Pedido de autorização para a coordenadoria de Letras
07/08/2015	Aplicação do questionário piloto para três alunos da Letras
08/08 a 09/08/2015	Reformulação do questionário inicial para alunos
10/08/2015	Segunda aula. Entrega do termo de consentimento aos alunos e à professora participante e coleta dos mesmos. Primeira observação sem gravação do áudio.
17/08/2015	Terceira aula. Entrega do questionário inicial para a professora colaboradora e para os alunos. Segunda observação. Início da gravação das aulas. Confeção do quadro proposto pela professora.
24/08/2015	Quarta aula. Final da confecção do quadro proposto pela professora.
27/08/2015	Enviei um e-mail para a professora com a ideia para o fórum 1. Sugeri também que fosse feito um diário pós aulas.
31/08/2015	Conversei com a professora, por telefone, sobre o fórum 1 e o texto para dia 14/09/2015.
31/08/2015	Quinta aula. Textos sobre crenças; atividade sobre crenças; atividade 1-publicidade
31/08 a 07/09/2015	Fórum 1 no portal didático
07/09/2015	Feriado nacional
08/09/2015	Enviei um e-mail à professora colaboradora sugerindo que, ao abordamos o letramento crítico nas próximas semanas, possamos oferecer aos alunos modelos de aulas baseadas no mesmo.
10/09/2015	Conversa, ao telefone, com a professora colaboradora.
14/09/2015	Envio de e-mail à professora colaboradora
14/09/2015	Sexta aula- Discussão do texto de Mattos (2011)
16/09a 12/10/2015	Período de confecção das aulas baseadas

	no Letramento Crítico e postagem das mesmas no Portal Didático.
21/09/2015	Sétima Aula
28/09/2015	E-mail recebido
28/09/2015	Oitava Aula
05/10/2015	Aulas canceladas durante a semana toda devido a eventos na universidade: Semana de Internacionalização; Semana de Produção Científica.
12/10/2015	Aula cancelada devido ao feriado nacional
19/10/2015	Envio de e-mail à professora colaboradora
19/10/2015	Nona Aula
26/10/2015	Envio de e-mail à professora colaboradora
26/10/2015	Décima Aula
27/10/2015	Envio de e-mail à professora colaboradora. Havíamos combinado que ela falaria de experiências positivas na escola regular na próxima aula.
09/11/2015	Recebimento e envio de e-mail à professora colaboradora
09/11/2015	Décima primeira aula- devido à falta de tempo, a professora optou por falar sobre sua tese
16/11/2015	Envio de e-mail à professora colaboradora
16/11/2015	Décima segunda aula
23/11/2015	Aula cancelada devido à uma viagem a trabalho da professora para Brasília
30/11/2015	Ligação e envio de e-mail à professora colaboradora
30/11/2015	Décima terceira e última aula

Referências:

ARRUDA, C. F. B. **É preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola: experiências bem sucedidas para investir em uma mudança de paradigma.** 2014.

Acesso em: 27 out. de 2015. Disponível em:

http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MGSS-9MQPBD/tese_climene_arruda_2014_versao_final_entregue.pdf?sequence=1

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006. p. 125-142.

LIMA, C. V. A. **'Eu faço o que posso': experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa.** Doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, Departamento de Letras Modernas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

MATTOS, A. M. A. **Novos Letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da**

escola pública no século XXI. In: JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**, vol.1, 2011, p. 33-47.

MICCOLI, L. Professores e preliminares essenciais ao ensino. In: _____. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 19-31.

MONTE MOR, W. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. In: Kleber Aparecido da Silva; Fátima de Gênova Daniel; Sandra Mari Kaneko-Marques; Ana Cristina Biondo Salomão. (Org.). **A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares - Volume II.** 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2012, v. II, p. 23-50.

SOARES, T. S. R.; CONCEIÇÃO, M. P. Crenças e ações do professor na sala de aula: Um processo de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em língua estrangeira? In: SILVA, K. A. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas.** Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 113-129.

SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios.** Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-21; p. 113-116; p.131- 133; p. 187-190; p. 229-230

APÊNDICE 7

CARTA À COORDENAÇÃO DO CURSO

Prezados _____ e _____, pretendo realizar um estudo sobre a promoção do Letramento Crítico através das percepções de linguagem e a expansão de perspectivas na formação inicial de professores de língua inglesa, que faz parte do Doutorado em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Minas Gerais e é orientado pela professora Míriam Lúcia dos Santos Jorge, da Faculdade de Letras da UFMG. Venho através desta, solicitar autorização para que esse estudo seja realizado na Universidade Federal de _____.

Gostaria de realizar esta pesquisa na turma da professora Carina às segundas-feiras de 19h às 20h50min cuja disciplina é “A profissão do professor de língua estrangeira e sua dimensão social”. Como estudante de doutorado, cuja pesquisa se trata do Letramento Crítico na formação inicial de professores de língua inglesa, e professora desta instituição, esta escolha foi baseada no fato de que o conteúdo dessa disciplina vai ao encontro do ensino para além da parte linguística como o almejado pelas pedagogias críticas. Além do mais, acredito que tal estudo pode contribuir para o enriquecimento da formação dos professores de língua inglesa. O objetivo é obter uma visão mais precisa de como podemos contribuir para a formação de profissionais críticos e, por conseguinte, pensar em um ensino para além da língua em si.

A coleta de dados pretende ser da seguinte forma: para a professora e os alunos, um questionário inicial e outro ao final da pesquisa, em que se discutam suas representações acerca da língua e suas concepções sobre a dimensão social do professor; gravações em vídeo de algumas aulas, entrevistas semi-estruturadas e observações das aulas. Segue em anexo os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) que a professora e os alunos deverão assinar.

Atenciosamente,

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite

Autorizamos a coleta de dados conforme especificado acima.

(coordenador do Curso de Letras)

(Vice-coordenadora do Curso de Letras)

APÊNDICE 8

ENTREVISTA FINAL COM A PROFESSORA COLABORADORA

- 1) Por que você decidiu participar da pesquisa?
- 2) Como você avalia todo o processo de realização da pesquisa?
- 3) O que você achou das atividades críticas propostas, especificamente, o fórum 1 e o trabalho com as publicidades?
- 4) Como você percebeu a interação dos alunos com essas atividades?
- 5) A pesquisa contribuiu para sua disciplina? Se sim, de que modo?
- 6) Você aprendeu algo novo?
- 7) Você acredita que seria possível ministrar as aulas ou, algumas atividades, em inglês? Por quê?
- 8) Você acha que os textos e as aulas planejadas pelos alunos, com base no LC, pôde contribuir para a formação dos mesmos? De que modo?
- 9) Você se pauta nos pressupostos do LC para ministrar outras disciplinas? Exemplifique.
- 10) Você acredita que o trabalho com a desconstrução de crenças sobre a escola, o professor e a língua inglesa contribuem para a formação do professor? Se sim, como? Se não, por quê?

11) Você pretende estender esse trabalho de desconstrução a outras disciplinas? Se sim, como? Se não, por quê?

12) Algo mais a acrescentar?

APÊNDICE 9

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA FINAL COM A PROFESSORA COLABORADORA- 02/12

Patrícia: **P**

Carina: **C**

P: Por que você aceitou participar desta pesquisa, que ela fosse feita na... na sua disciplina?

C: Primeiro em função da nossa amizade... É claro. Mas... e segundo, porque enquanto pesquisadora, acredito que tenho que estar aberta à pesquisa... E eu acho que toda pesquisa é válida para todos os que participam. Onde todos... todas as pessoas... os participantes da pesquisa sempre... eh... têm oportunidade de reflexão...uhm... a oportunidade de repensar suas próprias práticas... e nesse sentido, eu acho que todo mundo sai ganhando. A pesquisa, eu acho que é sempre válida para todos os participantes... Não é só pro pesquisador, né? Quem participa da pesquisa... eh... **também...lucra** com a pesquisa.

P: E como é que você avalia o processo de realização da pesquisa pra você e para os alunos?

C: como eu disse, eu acho que... acabo retomando o que eu disse anteriormente...uhm... eu acho que **pra mim** é muito válido, porque me faz... por exemplo, eu tive acesso a textos que eu talvez não fosse considerar... pra turma. A possibilidade de discutir com você determinadas atividades que eu sozinha não teria pensado. Eh... essa possibilidade de colaboração eu acho que é muito válida... eh... pro professor, né, que **aceita** fazer parte da pesquisa. E os alunos, e obviamente, a turma, ter essa oportunidade de compartilhar, de dividir e de... eh... com eles também de... entre eles, **saber** que eles estão tendo a oportunidade de pensar, de refletir, de ter acesso a materiais interessantes que fazem sentido..uhm... uhm... no dia-a-dia deles, eu acho que tanto pra mim quanto pra turma, foi muito válido. Foi muito bom.

P: E o que você achou das atividades propostas, que a gente discutiu e... propôs?

C: mhm... de início, é um pouco... **estranho**... a gente não está muito acostumada a... assim, claro que você tem... porque acaba sendo uma **coautoria** das suas aulas ali, né? Você acaba contando com um coautor. Então, ao mesmo tempo que algumas atividades... eh... eu não... eu não havia pensado, e aí aquilo, em alguns momentos, por exemplo, a primeira atividade... aquele primeiro (fórum) que era atividade... era um menino com vários pensamentos sobre a língua inglesa, eu **jamais** pensaria numa

atividade, jamais daria **aquela** atividade pra minha turma se você não tivesse sugerido. Ela não fazia parte do meu leque de possibilidades, né? Eh... então de início...eh... te causa um pouco de estranheza, falar “ (mas) será essa atividade?”. Eh... por outro lado, eu **confio... muito** em quem, na pessoa que tá realizando... eh assim eu quero colaborar com o processo da pesquisa. Então eh em nenhum momento eh eu quis ir contra o que foi sugerido, porque eu acho que quem tá, você tem que tá aberto pro processo. Uma vez que você aceita fazer parte de uma pesquisa, você tem que tá aberto ah e eh... em relação às atividades, eu fiquei muito aberta mesmo, falei “vamo ver”, né, “deixa eu ver o que, como que isso vai funcionar. Como que isso vai ser”, né? Uhm... e eu acho que foi muito bom. Eh essa primeira atividade, como eu disse, eh eu achei que podia ter tido um pouco mais de participação da turma. Eh nesse primeiro momento eu não sei talvez se a gente... porque se eu se eu tô me lembrando bem, ela foi logo depois de uma... a gente tinha discutido sobre crenças...

P: foi antes.

C: foi **antes** daquele texto de crenças, né? Foi mais pra levantar assim eh as crenças dos alunos em relação à língua inglesa.

C: Isso. Ai, repensando assim, não sei, de repente, aquela atividade, esse primeiro fórum, talvez se a gente tivesse discutido aquele texto sobre globalização, que eu... mas, por outro lado, foi bom. Por isso que eu tô dizendo, eu não acho, porque aí a partir também do que eles trouxeram foi que a gente chegou naquele texto, né, da... foi até da... foi até da Monte Mór.

P: Monte Mór, exatamente.

C: Isso. Porque ele su... eh... ele surgiu, emergiu... das discussões dos alunos, emergiu o tópico da de imperialismo, globalização e língua dominante. Então, assim, foi interessante. Eu não sei se eu tivesse dado... é...**talvez** se eu tivesse dado esse... se o texto tivesse sido apresentado **antes**, se as discussões teriam sido mais ricas. Por outro lado, achei também que foi relevante, porque eh... foi um levantamento também **das necessidades** dos alunos, acho que isso é interessante. Eh... eu só esperava **nessa** primeira atividade que **mais** alunos participassem, mas eu acho que um ponto que tem que ser levado em conta é o fato **dessa** discussão ter sido feita via portal didático. A gente sabe que ainda há alunos, muito alunos, que são avessos à tecnologia, né, que ainda... eh... por incrível que pareça, apesar de serem, né, eh... alunos que acham que não... que tem... ou por preguiça ou por não saber mexer, né, qualquer coisa assim. Talvez se a gente tivesse feito essa discussão em sala poderia ter... ter tido...

P: é, até rendeu um pouco depois em sala, né?

C: Isso. Acabou sendo o contrário, quem não participou do fórum, acabou ficando fora ali, fora das discussões. Ficou por fora.

P: e como que você percebeu, você até falou um pouco sobre isso, a interação dos alunos com as atividades em geral, essa do fórum, a das crenças, a da a última da..

C: Os alunos, bom, vamos retomar aqui as atividades. Você me ajuda a lembrar.

P: a do fórum.

C: a primeira foi o... foi esse primeiro fórum, que eles tinham que discutir sobre eh... as crenças sobre a língua inglesa, né? Depois a segunda, foi...

P: aquela de... as crenças mesmo, que eles colocariam se verdadeiro ou falso, se eles concordam ou não concordam.

C: o levantamento de crenças, isso que ponto eles concordariam, concordavam ou não concordavam.

P: que a grande maioria foi você quem fez e depois eu acrescentei alguns.

C: Isso isso. Eu até fiquei com... bom, aí... bom, então a gente já falou sobre a primeira atividade, sobre essa atividade, eu acho uma atividade super válida. Eu já tinha...eu **sempre** faço essa atividade quando eu dou essa disciplina, porque eu acho que fa... os alunos estarem conscientes... **do que** são crenças, de **como** que elas influenciam ensino e aprendizagem. E a gente vê que a gente tem ai mapeamento de crenças, né, a gente tem a pesquisa sobre crenças no mundo, no brasil, data de 1990. E são as **mesmas** crenças que se perpetuam. Então isso é uma coisa que me incomoda demais. Eh... porque eh eu lembro até de uma... uma palestra...uma pesquisa que a professora Ana Larissa desenvolveu aqui na universidade, que ela comparou esse trabalho do professor com (xxx) que carrega a pedra até o alto da montanha, depois a pedra rola e ele carrega de novo. Então é... eu nunca mais esqueci essa comparação que ela fez lá no trabalho dela, porque é exatamente isso, a questão das crenças pra mim é muito ... é muito **preocupante**. Você eh ver que **quantas** pesquisas já foram feitas, quantas, quantos trabalhos já foram feitos, e a gente continua assim com alunos que mantêm as mesmas crenças e as pesquisa você vê, no meu doutorado mesmo são o levan... você vê as crenças fazendo sentido na sala de aula, né, agin... ah... subsidiando a prática docente, né? Então, eu acho que aquilo é válido. Não sei se lá, mais pra frente vai continuar, mas, pelo menos, ele ter essa oportunidade na universidade. Eu acho que **pode** fazer a diferença, né? A gente faz pesquisa com o professor em sala de aula, e talvez ele não tenha tido a oportunidade na universidade de discutir essas questões.

P: de refletir sobre as crenças? As próprias crenças?

C: Isso. Isso. Então eu acho que os alunos... eu acho que você se recorda também, que eles gostam de discutir sobre isso, né? Você lembra como que as discussões são frutíferas, eles querem falar e muitas eh... muitas questões ali pra muitos não são crenças, são fatos. O que até certo ponto eu concordo. A gente também tem que saber diferenciar o que que é crença de fato, né? E que eles observam nos estágios deles também, mas de qualquer forma até pra discutir isso, “isso é uma crença ou um fato? É uma coisa que pode ser mudada ou não?”, né? Existem relatos... porque deixa de ser crença pra mim, a partir do momento em que, por exemplo, “ah o aluno não tem... eh vocabulário suficiente”, né? Isso é uma crença, né? Porque a questão do vocabulário

pode ser... trabalhada de uma série de maneiras, né? Eu acho que foi muito relevante, os alunos, eu senti que eles se envolvem com esse tipo de discussão. Eles se envolveram. Acho que foi relevante pra eles. Depois nós fizemos a atividade que foi eles elaborarem as aulas, né? A partir... eu acho... eu sempre faço... essa... essa é uma atividade que eu sempre faço nessa disciplina.

P: É a terceira vez que você dá essa disciplina?

C: é a terceira vez que eu dou essa disciplina. Todas as vezes eu peço pra... e é impressionante. Eu acho que é um dado interessante para sua pesquisa, como que... é a terceira vez... e todas as vezes... eles não... eles montam aulas. Por exemplo, eu tenho vários casos, na primeira vez, na segunda vez. **Principalmente** de alunos que têm proficiência, que são professores de inglês já. Então, os alunos que dão aula em curso livre... especialmente. Eles montam aulas lindas. Mas eles não têm a menor noção de agregar o letramento críticos às aulas. E eu me lembro até a última vez que eu dei essa disciplina, aquelas meninas muito boas (...) fizeram a aula toda, mas assim, não tinha **nada** de letramento crítico. E é impre... é... é interessante você perceber isso. Como que é ele tem toda uma noção metodológica, ele sabe é a os passos de uma aula, ele consegue...ah... criar uma aula harmoniosa.

P: A parte linguística.

C: Isso. E uma série de outras questões, escolhe textos interessantes, assuntos interessantes, mas assim, totalmente fora... sem conseguir agregar o letramento crítico, eu acho que é **aí é que vem**. Tanto que você deve ter esse dado aí na sua pesquisa que o Pablo deve ter te relatado.

P: Sim (...)

C: Isso. É. Faz, eu acho que faz... claro que pros demais profe... pros futuros professores que tão ali, quem não está na sala de aula ainda, talvez não tenha um impacto tão grande como esse professor, **especialmente**, esse professor que está no curso livre. Que... é como se isso, se letramento crítico não fizesse parte desse universo. E ele pode e ele **deve** fazer, né? É até uma área de pesquisa interessante.

P: Com certeza

(risos)

C: Então, pois é, faz toda a diferença. Agora é obvio, porque assim, o professor que ele tá no contexto público, eu acho que ele tem mais acesso, né? Através das orientações curriculares do ensino médio, as próprias, o PCN, né? Tudo isso já tá embasado.

P: Mas você acha que mesmo tendo acesso eles conseguem montar uma aula?

C: Não, não, não. **Claro** que não. O que eu quero dizer assim: esse aluno que tá, que, de certa forma, ele tá mais envolvido, por exemplo, os alunos que estão no Pibid, o que tão, eles tão mais envolvidos com esse universo da escola pública. Pra ele, isso já uma coisa

assim, pelo menos faz parte do conhecimento dele, assim, ele pode estar mais familiarizado. Agora, o aluno que está no contexto **particular** de ensino seja ele na escola regular ou no curso livre, então é assim, é uma coisa que eu... eh... eu gosto de ressaltar ali nesse momento de criar a aula, né, que isso pode, e aí é o que eu queria chegar, eu **sempre** faço essa essa... eh... essa atividade com os alunos e eu sempre me surpreendo nesse sentido, de como que alunos de contextos particulares tem dificuldade em associar, né, às suas aulas. Ah... e o que eu queria destacar é que **dessa vez**, eu sempre seleciono alguns textos, eu sempre sigo aquele formato, “vamos ler alguns textos”, mas eu acho que dessa vez os textos escolhidos com a sua ajuda, obviamente, e como você tem o embasamento teórico bem mais aprofundado sobre o assunto que eu nisso, né, eh... eu acho que foi muito interessante, sabe, assim, as leituras. Você veja, todos os alunos se identificaram com os textos escolhidos... aquele... e **principalmente** aquele das brechas. Esse texto pra mim... eu nunca mais vou deixar de usar esse texto. E por que? Ele mostra que o letramento crítico ele não precisa tá, você não precisa montar uma aula...

P: Uma aula inteira.

C: Isso. Ele tá ali, ele tem que fazer parte da sua prática pedagógica, né? Ele tem que fazer parte do seu agir, né, das suas decisões em sala de aula, né. Você tem que aproveitar ali, eh, mas **isso** que eu acho que é o importante. É esse aluno, esse futuro professor, ele ter essa consciência, né, olha que bacana pra essa turma. E pra outras também, mas essa especificamente que acesso a um material **bem** direcionado pra prática eh... pedagógica, então é... de todas as atividades é essa obviamente eu acho que é a **mais** assim... eh... que você realmente consegue... eh... despertar no aluno essa consciência de “**nossa**, posso fazer diferente. Nossa, dá pra fazer diferente.”

P: Sim, e a última foi aquela atividade que eh a gente, você enviou por email... do Calvin, que eram um quadrinhos. Era pra falar dessa experiência escolar. Duas pessoas me enviaram a ...

C: Isso. Aí vem aque... são as questões, né... eh... que a gente já... eh... como já era final de semestre, eles estavam preocupados com... preocupados com... eh... com a escrita de diários e toda essa questão... eh... eu acho eles não se envolveram muito. Talvez, também, porque é uma coisa que a gente tem que repensar, eu acho que... eh... sempre é válido. Talvez, porque eles estavam sobrecarregados também. Já tinham lido muita coisa, já tinham discutido muita coisa, né, e... eu acho que isso é uma coisa que a gente tem que pensar. Por exemplo, atividades, as vezes, que exigem, que... eh... talvez se a gente tivesse levado aquilo pra sala de aula, é que a gente não tinha mais tempo, né? O problema foi esse.

P: é quinze em quinze aulas também, né, então.

C: Isso. É. Aquela é uma discussão que talvez valeria a pena ter sido feita em aula, né, não sei... ou a gente ter pensado com um pouquinho mais de antecedência, né, são coisas que... mas eu acho que... acho que essas são... atividades..., eu ia colocar,

periféricas, entendeu? Atividade central dessa... **dessa** disciplina são duas: é a escrita do diário e o momento de... eh.... do planejamento da aula com base no letramento crítico. Eu acho que essas duas são... essas duas são as atividades centrais, as demais são periféricas, que eh... elas acabam incitando, instigando aqueles que se interessam mais... ou sei lá, são outras possibilidades de discussão. Mas eu acredito que essas duas atividades principais foram muito bem aproveitadas pelo grupo todo. E é uma coisa que a gente tem que pensar não sei, de repente, eh... isso é uma briga que a gente tem com os alunos, foge um pouco ao tema de sua pesquisa e tal. É eles não entendem que os quinze dias lá que a gente tem é pra isso mesmo. São quantas horas de estágio? Entendeu? Essas horas, são **trinta** horas, que têm que ser cumpridas ali em sala de aula, através dos quinze encontros trinta horas, certo? As demais horas, elas são atividades extras, né, que é o estágio, que ele tem que ir pra sala de aula, ele tem que observar o professor, ele tem que desenvolver as atividades, né? Mas você sabe que isso é uma coisa que a gente tem que...eh... um pouquinho complicado ali, d'a gente... a gente tem que ir trabalhando isso mais com os alunos, pra eles compreenderem que o estágio, ele não é um encontro semanal. É muito mais que isso, né?

P: E como que você avalia o impacto da, como que você avalia a pesquisa em relação ao estágio? A eles estarem dentro de uma escola, aqueles que principalmente aqueles que não dão aula?

C: quem não está na sala de aula, né? Eu acho que... é isso, ele tem mais possibilidade... eu acho que você ativa, você aguça essa criticidade no futuro professor, né, nesse aluno em formação inicial, né? Eh... ele tá ali, olha como que ele vai observar o professor ali, em sala de aula. Ele não vai observar mais de um jeito imparcial ou ..., ele tem toda uma bagagem ali que eu acho que essa disciplina e os textos ne, e como a gente discutiu bastante com eles, você através dos processos de né, desse processo de reflexão com os alunos... eh... eu acho que contribui, que é diferente de outros estágios. Tanto que eles falam isso, né, “ah esse estágio é diferente de outros estágios”, né? Acredito que por isso, por ele estar mais consciente do que se passa do que está por trás ali de uma aula de inglês.

P: E como que você teve contato, se você se lembra da primeira vez, com o letramento crítico?

C: Foi na pós-graduação. Eu tive contato... eu não me lembro exatamente, mas eu lembro assim, a primeira, o primeiro texto que eu li de letramento crítico foi da Andrea Mattos, que... e eu sempre gostei demais. Eu acho que eu tive mais, assim, eh... deixa eu me lembrar, não, eu acho que essa disciplina quando eu tive que dar essa disciplina pela primeira vez... eh... o letramento crítico me veio à cabeça, eu falei.

P: Foi quando? 2013?

C: Foi a primeira vez que dei, não, na verdade, eu comecei a dar essa disciplina, eu tava substituindo a professora anterior, e eu peguei a disciplina dela. Então eu tinha... eh... eu peguei o final da disciplina. Então eu dei os textos que ela tinha selecionado. E eu não

me lembro nessa primeira seleção dela, acho que não tinha muito, não tinha letramento crítico, mas tinha as orientações curriculares

P: comunidade de prática.

C: Isso, comunidade prática. A professora anterior trabalhava numa perspectiva mais ecológica. Aí quando eu fui dar essa disciplina a primeira vez sozinha, entendeu? Foi aí que eu já tinha tido acesso ao letramento crítico. Não sei se através de você, não foi?

P: eu te mandei um email com os textos da disciplina da Miriam Jorge.

C: ah... isso aí.

P: você me pediu, porque você ficou interessada.

C: Isso. Você me mandou todos aqueles, você me mandou uma pasta com todos os textos, né? Na ver... mas eu acho que é porque eu já tinha lido o texto da Andrea Mattos, ... aí eu comentei. Eu falei assim “Patrícia, nossa eu li um texto que nossa eu gostei demais”. Aí, você falou “ah, eu fiz uma disciplina de letramento crítico”, aí você me passou todos os textos... né? Mas foi assim... eh... aquele texto da Andrea Mattos que me abriu, eu falei assim “nossa, isso aqui tem que tá nessa disciplina”, que tinha tudo a ver. E aí com você fazendo a disciplina, ah, e aí coincidiu que foi aquele ano que teve o congresso aqui, lembra?

P: Foi.

C: Lembra que vocês tiveram...

P: Que elas vieram.

C: Ai ali, eu já tava totalmente, assim... eh... envolvida e já tinha interessado bastante pelo assunto e eu acho que ele cabe muito bem nessa disciplina, e eu acho que, aliás que não pode um curso de formação de professor de língua inglesa, não pode deixar de discutir o letramento crítico.

P: E você acha que outras disciplinas até hoje fizeram isso?

C: Olha, eu tento sempre... eh... eu acho que é possível você colo... você... eh...o texto lá, as brechas da sala de aula tá aí pra isso mesmo, né? Claro que você pode agregar, você pode distribuir em outras disciplinas, não vejo que precisa ser necessariamente nessa disciplina, entendeu? Mas eu acho que é interessante a gente ter uma disciplina específica pra discutir o letramento crítico, entendeu? Não só discutir, mas pra propor atividade, pra tratar das questões é práticas também, que é isso que os alunos cobram demais, mais do que tudo, né?

P: ... o que fazer com aquilo, né?

C: Exatamente, é. Eu vejo essa disciplina no momento no quadro que eu tenho de possibilidade lá no nosso curso, essa disciplina é a que mais favorece mas isso não quer

dizer por exemplo, no semestre passado eu dei uma disciplina de prática de... de... leitura crítica, pronto olha aí, por que não, né? Agora, eu vou tratar de... eu vou dar uma prática de gêneros textuais, então, assim, por que não? Então, em qualquer momento num... claro que isso tem que fazer parte das nossas discussões sempre. Acho que não precisa ter uma disciplina... não, na verdade, eu acho que é necessário uma disciplina específica. Eu sou a favor de uma disciplina específica pra... pra isso, pra trazer o letramento crítico... pro ensino de língua inglesa.

P: e até vai ter no PPC novo, né?

C: Isso. É, eu acho que é importante, mas não acho que é desculpa. “Ah, não tem uma disciplina, ne, não vou tratar”. Muito pelo contrário. Eu acho que se você tá, uma vez que você esta consciente disso, porque você vai ignorar? Ou dificultar o acesso.

P: Sim. Eu acho que você já me respondeu: pretende continuar usando o Letramento Crítico em suas aulas.

C: Claro. Isso. É obvio.

P: E o trabalho com crenças que você trabalha em outras disciplinas também?

C: Claro, porque acaba, todos os estágios, não dá pra falar de estágio, não dá pra tra... eh... ter uma disciplina de estágio, toda vez que a gente tem uma disciplina de estagio, essas questões das crenças emergem naturalmente, ne. Alias, a todo momento, ne, nas discussões ali com os alunos e o que eles vivenciam em sala de aula, o que eles vão lá ver, ne? Entao, não tem como, as crenças vao, elas não estão fora de moda definitivamente. Porque a gente tem isso na pesquisa, “ah, você pesquisou muito”, eu digo, “gente, se pesquisou muito mas elas estão aí. Continuam... então tem que pesquisar”. De que forma, eh... outras possibilidades.

P: desconstruir.

C: Isso. É.

P: Como é que eu posso desconstruir.

C: Mas já tem pesquisa, né? Sobre isso, né, mudança de crenças. Tem uma serie de pesquisas. Mas assim, eu acho que não se esgota. Esse assunto pra mim é um assunto inesgotável, né? Ele vai tá sempre, vai fazer sempre parte. Você vê que em qualquer pesquisa que a gente faz é sobre ensino, é com o professor, mais exatamente. Invariavelmente, as crenças vão emergir, ne... invariavelmente. Então pra mim é um assunto que não se esgota. Agora, retomando a questão do letramento... crítico, como que você vai ignorar isso se eles são parte dos documentos oficiais, né, se os documentos oficiais para o ensino de língua inglesa são, eles tomam como base o letramento critico, né? Então... e isso são outra, são dados que aparecem em pesquisas, como que os professores tem dificuldade em interpretar os documentos oficiais, como que eles tem dificuldade em colocar em prática os documentos oficiais, as sugestões dos

documentos oficiais, então qual que é nosso papel? É exatamente isso, é facilitar essa ponte entre os documentos oficiais e a prática. E mais do que tudo, porque é relevante, a gente sabe disso, que é relevante pro professor, pro aluno, pra escola, pra sociedade, então são todos esses elementos interconectados que vão se beneficiar, de uma visão, de um ensino, de uma aprendizagem, com base no letramento crítico.

P: Por exemplo, a escola regular você acha que, qual que seria, se houver algum benefício pra escola regular... estudar, o estudo do letramento crítico e das crenças, qual que seria esse benefício..pra esses alunos que estão se formando e que vão dar aula nessa escola?

C: Eu acho que eles saem melhor. Eles saem com uma preparação melhor. Eles saem mais conscientes. Eu acho que é esse o nosso papel. É... fazer.... tentar formar professores mais conscientes das suas possibilidades, né, aí já vem uma questão que eu já lá na minha pesquisa, né, eu vejo isso, como é que você vai, as vezes você fala “ah, mas por que que o professor não faz assim? Ele podia ter feito dessa forma”. Porque ele não sabe, entendeu? Por que as vezes aquilo nem faz parte do *hall* de possibilidades... é formar professores conscientes das suas possibilidades, conscientes do impacto das suas ações no sistema de ensino e aprendizagem, sabe? Então, assim, quando você forma professores conscientes do que que ele pode fazer do... de como que ele... a gente não tem ideia de como que... uma determinada atitude em sala de aula pode impactar um aluno ou... um sistema de aprendizagem, né? Então, quando o professor, ele tá consciente... eh... de todas essas questões que estão envolvidas com o fazer docente, com o agir em sala de aula, eu acho que ele tem mais possibilidade de abrir mais... eh... ah... de oferecer possibilidades significativas pros seus alunos, sabe? Eu acho que nesse sentido que letramento crítico é relevante, né, porque faz muito sentido... eh... é uma questão de empoderamento... do *empower* mesmo, né... tanto professores quanto alunos. E veja como que isso, a gente tá aqui, no exemplo, a minha filha... sempre adoro dar exemplo dela, claro, né? Veja como que uma coisa pessoal dela, como que isso... o aluno saber que ele consegue, que ele pode, que ele dá conta, né... eh... como que isso faz bem pra autoestima, são questões que não podem ser ignoradas. E... eu acho que o letramento crítico, ele tá... envolvido com... ele possibilita discussões para além do linguístico, né, **sem** perder de vista o linguístico... que eu acho que é uma questão importante também. E aprender uma língua, a gente sabe que é muito mais, que o simples sistema linguístico ali, né? Eh.... e eu acho que é nesse sentido que profissionais que tenham acesso ao letramento crítico na sua formação inicial e principalmente que consigam colocar em prática... eh... o letramento crítico, é claro que ele tem uma bagagem maior e mais possibilitadora pros futuros alunos dele.

P: E por último, algumas atividades, o fórum 1, a atividade sobre publicidade, a última atividade foram colocadas em inglês, e foi dada a oportunidade que os meninos respondessem em inglês ou português. Você já havia feito isso antes, você acha que isso foi... eh... como é que você avalia isso?

C: Isso foi bem interessante, porque, normalmente, assim, quando eu comecei a dar aula no contexto universitário... a intenção era trabalhar, dar aula toda em inglês, obviamente. Mas em disciplinas de cunho mais teórico ou nos estágios, dependendo da prática..., a prática nem tanto, mas os estágios propriamente... complica. Eu acabei vendo, percebendo que a questão linguística era um elemento dificultador e não facilitador, assim como os professores vivenciam na sala de aula nas escolas públicas e particulares, né? A gente passa pela mesma coisa na universidade. Eu tenho **absoluta** certeza que se as minhas... se as discussões tivessem sido **totalmente** em inglês, muito alunos ali, não teriam se beneficiado tanto quanto eles se beneficiaram, né... por outro lado, assim, é uma questão preocupante, porque nós estamos formando professores de inglês que não dão conta de acompanhar uma aula em inglês, né? Isso aí, nossa, isso aí dá um assunto pra outra pesquisa.

P: Uma tese.

C: É, pra uma tese. Eh... é frustrante. Eu me sinto frustrada de... de não conseguir... de não conseguir dar uma aula toda em inglês pra eles, pros alunos. Mas eu acho que foi ótimo, porque eu nunca, eu realmente sempre optei, “ah, vamos fazer tudo em português, então”. Mas acho que foi bom, foi bom isso. Você... assim, você me **relembrar**, por que não dá a opção do inglês? Porque eu acho que isso é muito importante. E eu confesso que é uma coisa que eu já tinha meio que jogado a toalha, né. Mas não, eu quero adotar isso pras minhas práticas. Isso que é o legal da pesquisa. Isso que é o interessante, sabe, porque te faz repensar a suas práticas. Você vê, eu sou... eu dou aula na universidade há tão pouco tempo, né, e por que eu já, vamos dizer assim, já me... acomo..., não me acomodei, mas já... **aceitei** o fato de que vai ser complicado dar aula em inglês. Por quê? Tem aqueles alunos, a gente não pode esquecer isso, que existem aqueles alunos que são (proficientes) e que eles querem, e que eles querem ter oportunidade de se expressar na língua inglesa mais abstratamente, de forma mais abstrata, né, que não só nas disciplinas voltadas para a língua inglesa. E foi interessante, você veja, a Giane respondeu em inglês, o Ricardo respondeu em inglês, acho que o Pablo e a Carla também, né? Então, veja que vários alunos optaram pelo inglês, né, que já são professores, a grande maioria deles é fato, que já são professores. Mas é interessante isso, porque a gente não pode ignorar esse aluno, por que que sempre ele vai ficar em desvantagem? A gente vê isso, veja como a gente... eh... a gente critica o professor lá na sala de aula da escola pública, mas a gente faz a mesma coisa na universidade, porque você... no caso, o fato de eu dar prioridade pra língua, pro português, eu desconsiderarei esse aluno que quer se manifestar na língua inglesa e quer ter, e aliás, que é direito de todos, né? Então... ah... eu gosto muito disso, de dar a opção. O aluno tomar as rédeas do seu processo de aprendizagem, né. “Você quer responder em português, responda. Você quer responder em inglês, responda”. E, principalmente, veja no fórum, principalmente, vários alunos, alguns, vários não, alguns alunos responderam em inglês, mas que bom. É a oportunidade para aquele que não respondeu em inglês, sabe, de aprender, de ler a resposta em inglês e de pensar, e falar “nossa, ele é capaz de responder em inglês, por que que eu não posso (ser) também?” Então, eu

acho que foi um ótimo toque que você me deu, que você... uma chacoalhada mesmo, né? De *why not?*, né? Por que não... eh... em inglês? Eh... e eu acho que tem que ser, e principalmente porque a gente lê muitos textos em inglês também, né, então não faz sentido... até mesmo pra fazer essa... eh... esse equilíbrio né, entre atividades em língua inglesa e língua... e em português nos estágios também, né? Senão, a nossa prática fica incongruente. A gente fala que “ah, você tem que dar aula em inglês, né, tentar usar o máximo de inglês”, e a gente não faz.

P: Algo mais que você gostaria de acrescentar?

C: Não. Acho que é o que eu disse mesmo. Eh... a pesquisa ela é válida principalmente por isso, sabe? Pra remexer, né, pra... é o elemento perturbador, aí... Na verdade, na metáfora dos... dos sistemas complexos, né? O elemento perturbador. É o elemento perturbador aí que tira o sistema do equilíbrio, de Larsen-Freeman e Cameron. Tira o Sistema do equilíbrio, né? Que é exatamente pra isso, eu acho que... e pros alunos também. Vejo que pra eles na universidade, é interessante pra eles, né, poder fazer parte de uma pesquisa... poder vivenciar ali na universidade...eh..esse processo de fazer pesquisa, ne, você lá na sala de aula, a gravação do áudio, as conversas. Eles comentaram nos corredores depois. Outros alunos vieram me falar “ah, a Patricia tá gravando o áudio das suas aulas, né?”. E é interessante também, porque a gente faz pesquisa pra você se colocar na posição do pesquisado, entendeu? Então, em vários momentos eu fiquei pen, eu te falei isso, eu falei “nossa, eu nunca mais vou pedir entrevista escrita”. Porque é bom pro pesquisador, mas (xxx), eu tô brincando, né? Porque a gente às vezes no dia-a-diaé tão corrido...eh..e assim todo o processo de pesquisa é um processo de autoavaliação, né, então acho que não é qualquer pessoa que consegue fazer parte de pesquisa, pros alunos, inclusive. Veja que lá pra eles, né, eh... e em alguns momentos, eu acho que em vários momentos ali eles nem perceberam que eles estavam fazendo parte de pesquisa, né, que... o gravador, como é que ele vai ficando ali, sei lá, você realmente... ignora mesmo, eh... mas acho que é válido para eles além de tudo o que eles tiveram possibilidade, né, dos textos, de poder discutir, e... eh... ter a possibilidade de colocar em prática, vários colocaram em prática. As meninas que puderam dar a aula... eh..além de tudo, além de tudo isso, ainda tem a ali poder observar na universidade, muitos ali podem querer seguir a carreira acadêmica. E isso já fazer parte da, das vivencias deles, das experiências. “Ah, eu lembro”. Certamente, alguns vão se recordar disso e futuramente quem seguir a carreira acadêmica principalmente, né. Mas eu acho que é isso. Eu quero te agradecer pela possibilidade. Eu acho que... pela oportunidade. Acho que foi muito bom. Eu gosto muito de fazer pesquisa e de participar de pesquisa pela primeira vez. Nunca fui pesquisada, né? Mas é bem interessante nesse sentido assim... de... de fazer pensar mesmo, de mudar, né. A gente tem sempre que tá em busca disso mesmo. Sempre repensando e mudando. Acho que foi muito bom, você gostou?

P: gostei. Muito obrigada... Nossa, muito obrigada, foi ótimo. Foi realmente muito interessante, porque ainda mais que trabalhar com alguém que já tem o conhecimento do letramento crítico, que já tem a inquietação também, algumas inquietações que você

tinha, você me falava, eu também tinha. Então, eu acho que isso que deu aquela guinada pra pesquisa acontecer.

APÊNDICE 10

QUESTIONÁRIO PILOTO PARA ALUNOS

QUESTIONÁRIO INICIAL- ALUNOS

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS DA DISCIPLINA “A PROFISSÃO DO PROFESSOR DE LE E SUA DIMENSÃO SOCIAL”

Caro aluno/cara aluna,

Por gentileza responda às perguntas abaixo com atenção. Você não será identificado, e com isso pode ter a liberdade de responder com sinceridade. Quero conhecer mais sobre você, e conto com sua ajuda!

Responda às questões abaixo:

1. Há quanto tempo você estuda inglês? _____

2. Você já é professor de inglês? () Sim () Não

Se sim, há quanto tempo você dá aulas de inglês? _____ **Onde? (tipo de escola e município)** _____.

3. Onde você teve acesso à aprendizagem de língua inglesa?

() escola regular (fundamental e EM) () curso de idiomas () na universidade () com um professor particular () sozinho () com o auxílio de um colega ou familiar () outro (especifique): _____

4. Onde você considera que foi realmente possível aprender a língua inglesa?

() escola regular (fundamental e EM) () curso de idiomas () na universidade () com um professor particular () sozinho () com o auxílio de um colega ou familiar () outro (especifique): _____

Se você aprendeu sozinho, quais recursos você utilizava?

5. Você diria que em algum desses ambientes ou modos de aprendizagem acima você foi apenas exposto à língua sem necessariamente aprendê-la? Quais e por quê?

6. Para o estudante brasileiro, onde a língua pode ser aprendida? Por quê?

7. Como você mantém contato com o inglês? (Você pode marcar mais de uma opção):

☐ minhas aulas na universidade.	☐ livros e revistas.
☐ aulas em curso de idiomas	☐ sites
☐ músicas	☐ aplicativos para celulares e tablets
☐ vídeos	☐ aulas virtuais
☐ filmes	☐ livros didáticos
☐ vídeo games e jogos de computador	☐ outro (especifique abaixo):

8. Você escolheu ser professor/a de inglês? Por quê?

9. Por que você escolheu a disciplina/estágio “A profissão do professor de LE e sua dimensão social”? O que você espera aprender a partir dela?

10. Por que é importante, para você, aprender a língua inglesa?

11. E para seu aluno? (Se caso não lecionar ainda, pense nos alunos da sala em que faz/fará estágio).

12. O que você entende por “dimensão social do professor”?

13. Como a dimensão social interfere no ensino de inglês?

14. Quais atividades abaixo você considera essenciais de serem dadas aos alunos da sala em que faz ou fará estágio? Justifique suas escolhas ou não escolhas abaixo.

☐ atividades de produção textual	☐ atividades de tradução
☐ atividades de produção oral	☐ ditados
☐ atividades de compreensão oral	☐ avaliações
☐ atividades de leitura	☐ projetos escritos
☐ atividades envolvendo minha	☐ apresentações

- cultura () competições e jogos
 () atividades sobre culturas () músicas e vídeos
 diferentes () atividades de conscientização e
 () atividades do livro didático reflexão
 () atividades sobre temas atuais () atividades totalmente em inglês
 () discussão sobre temas sócio- políticos (homoafetividade; política; *bullying* etc.)

15. O que você faz para se desenvolver como futuro professor ou professora de inglês?

16. O que você faz para se desenvolver como aluno/aluna?

17. Quais atitudes ou comportamentos do professor contribuem para a formação de alunos cidadãos na sala de aula de língua inglesa?

18. Quais atividades ou exercícios que podem contribuir para a formação de alunos cidadãos na sala de aula de língua inglesa?

Obrigada!

APÊNDICE 11

QUESTIONÁRIO PROPOSTO

LETRAS – A Profissão do Professor de LE e sua Dimensão Social.
Profa. Carina

- Marque as afirmações abaixo de acordo com as seguintes legendas:

1 = concordo 2 = acho que sim 3 = não sei 4 = acho que não 5 = não concordo

1. () Para se aprender inglês deve-se estudar muita gramática.
2. () Para se aprender inglês é preciso decorar muito vocabulário.
3. () A língua inglesa não é valorizada na escola regular porque não reprova.
4. () Alunos só se envolvem com atividades que valem nota.
5. () Eu vejo se meu aluno aprendeu, ou não, pelas notas das provas.
6. () Classes numerosas não permitem ensinar a falar na língua estrangeira.
7. () O professor é o principal responsável pela aprendizagem do aluno.
8. () Inglês é mais difícil do que português.
9. () É possível aprender inglês com sucesso aqui no Brasil. Não é necessário ir para outro país.
10. () Língua estrangeira se aprende em escolas de língua.
11. () Alunos não aprendem porque são desinteressados.
12. () Alunos não aprendem porque não têm pré-requisitos.
13. () Inglês na escola pública tem que ser fácil para que os alunos possam acompanhar.
14. () O professor é quem deve motivar os alunos.
15. () Estudar inglês é importante para se ter sucesso na vida.
16. () O foco de ensino deve ser a leitura porque é isso que se cobra no vestibular.
17. () 50 minutos de aula por semana é muito pouco para se aprender uma língua estrangeira.
18. () O livro didático é muito importante.
19. () Um ensino efetivo depende de recursos tecnológicos, como vídeo, data-show, computador, etc.
20. () Alunos mais proficientes devem ser separados.
21. () Ensino comunicativo em sala de aula da escola regular é utopia.
22. () O professor nativo é a melhor escolha.
23. () O professor de línguas deve se ater ao ensino da parte linguística.
24. () É possível aprender inglês em pouco tempo.
25. () Qualquer um pode e deve aprender inglês. É só querer!
26. () Quanto mais cedo se começa aprender inglês melhor.
27. () Tanto o professor quanto o aluno devem almejar o ensino e domínio da pronúncia perfeita, para que possamos falar como o nativo fala.

APÊNDICE 12

TEXTOS UTILIZADOS NA PESQUISA

DATA	TEXTOS	ONDE FOI	COMO O
		REALIZA	TEXTOS FOI
		DA	TRABALHA
			DO
31/08	Textos sobre crenças: 1) COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Crenças e ensino de	Em casa e em sala	<i>Jigsaw reading</i>

línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 125-142.

2) SOARES, T. S. R.; CONCEIÇÃO, M. P. Crenças e ações do professor na sala de aula: Um processo de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em língua estrangeira? In: SILVA, K. A. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas.** Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 113-129.

11/09-14/09	Texto sobre LETRAMENTO CRÍTICO: MATTOS, A. M. A. Novos Letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. In: JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Revista X , vol.1, 2011, p. 33-47.	Em casa e em sala	Discussão em sala de duas perguntas, a saber: - Como acompanhar as mudanças da nossa sociedade frente às novas tecnologias? Qual o papel da educação na formação de indivíduos nesse novo mundo? -O que significa ser cidadão no mundo de hoje? Qual o papel da escola pública na formação da

cidadania?
Como o
ensino de
língua
estrangeira
(LE) pode
interferir
nesse
processo?

16/09- 12/10	Texto sobre LETRAMENTO CRÍTICO do Grupo 1: JANKS, H. The importance of critical literacy. English Teaching: Practice and Critique . May, 2012, Volume 11, Number 1. Disponível em: http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n1dial1.pdf pp. 150-163	Portal didático e em sala	Leitura, resumo, comentários e planejamento de uma aula
16/09- 12/10	Texto sobre LETRAMENTO CRÍTICO do Grupo 2: MYERS, J. & BEACH, R. Constructing critical literacy practices through technology tools and inquiry. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education , 4(3), 257-268, 2004.		Leitura, resumo, comentários e planejamento de uma aula
16/09- 12/10	Texto sobre LETRAMENTO CRÍTICO do Grupo 3: MATTOS, A. M. A. Education for Citizenship: Introducing Critical Literacy in the EFL Classroom. In: GILLIES, R. M. (Ed.). Pedagogy: new developments in the learning sciences . New York: Nova Publishers, 2012, p. 191-212.	Portal didático e em sala	Leitura, resumo, comentários e planejamento de uma aula
16/09- 12/10	Texto sobre LETRAMENTO CRÍTICO do Grupo 4: DUBOC, A. P. M. Letramento Crítico nas Brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.) Letramentos em terra de Paulo Freire . Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 209-230.	Portal didático e em sala	Leitura, resumo, comentários e planejamento

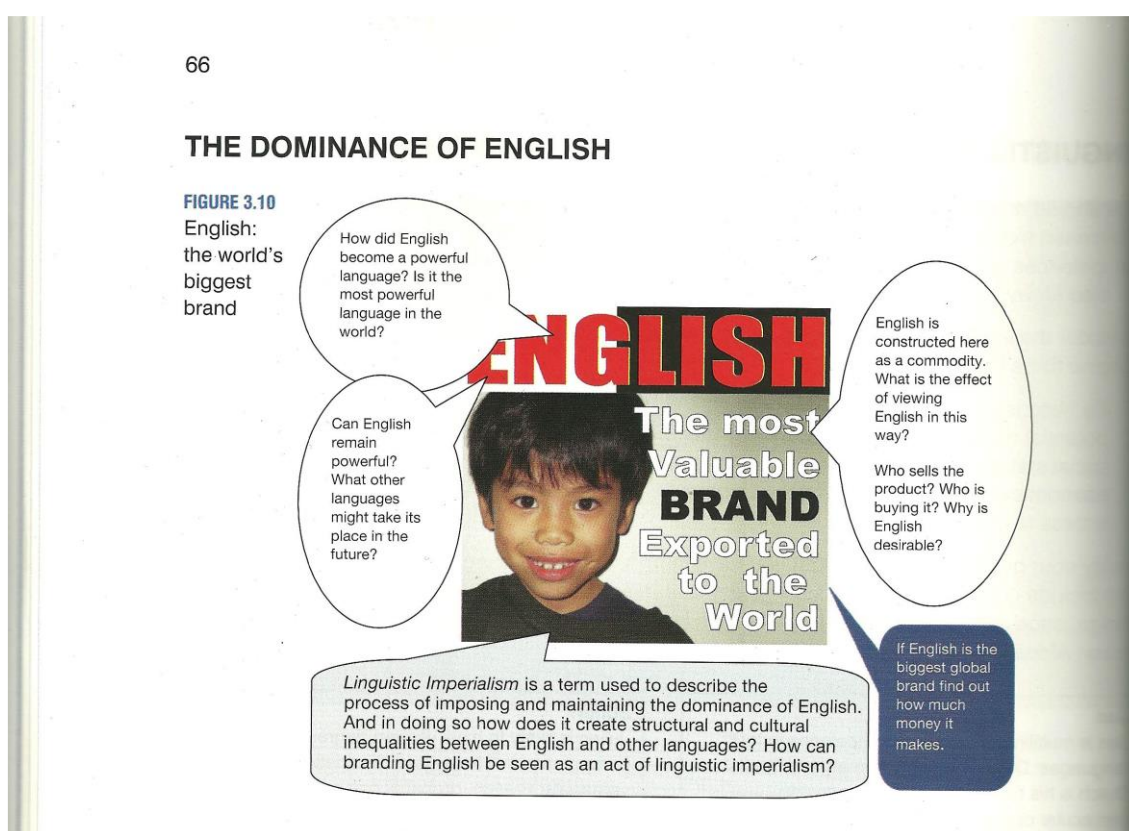
28/09

MONTE MOR, W. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. In: Kleber Aparecido da Silva; Fátima de Gênova Daniel; Sandra Mari Kaneko-Marques; Ana Cristina Biondo Salomão. (Org.). **A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares - Volume II**. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2012, v. II, p. 23-50.

Em sala e
em casa

de uma aula
Leitura e
discussão

APÊNDICE 13



Fonte: JANKS, H.; DIXON, K. FERREIRA, A.; GRANVILLE, S.; NEWFIELD, D. **Doing Critical Literacy: Texts and Activities for Students and Teachers**. Routledge: New York, 2013. p. 66.

Fórum 1- Postagens

The Dominance of English

The dominance of English

por Helton - segunda, 21 Set 2015, 08:57

How did English become a powerful language? Is it the most powerful language in the world?

Segundo a doutoranda Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, a busca pelo inglês igual ao dos nativos já era alvo de desejo pelas pessoas desde os séculos XVIII e XIX. A publicidade dos ingleses "professores" que vieram para o Brasil repercute até hoje, por exemplo quando vemos as propagandas de cursos de idiomas "Aprenda inglês em doze meses".

Na década de 30 começaram a surgir as escolas de idiomas com a finalidade de influenciar as pessoas a aprender o inglês como os nativos da língua flava-na. Com a concepção de que não se aprenderia a língua nas escolas regulares, as escolas de idiomas começaram a se proliferar no Brasil.

Can English remain powerful? What other languages might take place in the fulture?

É importante ressaltar que, embora a língua inglesa seja ainda a mais procurada no "mercado", não significa que sempre será assim, não sabemos até quando ela continuará com essa hegemonia e, além disso, surgem outras línguas que se manifestam como objeto de desejo das pessoas, fato que arrefece a demanda pela língua inglesa. Pelo que eu tenho observado é grande a procura pelo estudo das línguas alemã e francesa no Brasil, não podendo descartar também, o português, que tomou, nos últimos anos uma proporção exacerbada por países com línguas oficiais diversas.

English is constructed here as a commodity. What is the effect of viewing English in this way?

"Se você aprender inglês, terá um bom emprego e sucesso profissional". Essa visão causa sérios problemas no Brasil, com relação às crenças que são outorgadas as pessoas. Cito como exemplo alguns pais, que matriculam seus filhos em cursos de idiomas contra a vontade destes, a fim de que possam aprender o idioma, descartando a ideia de que eles são sujeitos que têm desejos próprios, fato que pode ocasionar os vários problemas nessas escolas, como a indisciplina, a falta de motivação etc.

Who sells the product? Who is buying it? Why is English desirable?

A doutora Carina, em sua dissertação, aborda o tema da indisciplina no curso de idiomas, explicando que grande parte dos cursos de idiomas no Brasil são, na verdade, empresas, que privilegiam seus alunos -clientes. Gilda de Castro, em seu livro Professor submisso, aluno-cliente Reflexões na docência no Brasil também explica o tema, abordando sobre a busca acirrada da rede privada por alunos pagantes, fato que altera sua identidade social: na escola-empresa, eles se transformam em clientes, e, como tal, não podem sofrer qualquer contrariedade gerada por quem é simples empregado da organização.

What is linguistic imperialism?

Imperialismo linguístico é uma expressão utilizada para descrever o objetivo sistemático de dominação linguística através de medidas econômicas, culturais e políticas por parte de uma sociedade dominante em relação a culturas menos influentes, podendo ocorrer tanto regional como internacionalmente. O professor de inglês é, muitas vezes, visto como o responsável por divulgar a cultura dos países ricos de língua inglesa, além de que, os meios tecnológicos de comunicação contribuem para a propagação desses estereótipos e para a divulgação da ideologia dominante.

Sem sombra de dúvidas, podemos detectar a grande influência da indústria cultural na formação da identidade nacional desse profissional, fato que o caracteriza de forma preconceituosa e errônea, considerando que a dimensão social do professor vai muito além do que se pensa nos ditos acima.

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: The dominance of English

por [Carina](#) (professora colaboradora) - sábado, 26 Set 2015, 15:47

Ah, Helton, adorei 'segundo a doutoranda Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite...' e mais ainda 'segundo a doutora Carina...'. hahaha

Você levanta uma série de pontos importantes. Destaco o relato de pais que matriculam seus filhos em cursos de idiomas contra a vontade destes. Veja ao ponto que chegamos! E como a mercantilização do idioma influencia as decisões das pessoas. Certamente, esses pais têm essa atitude porque 'compraram' a ideia de que o inglês é garantia de um futuro de sucesso. Como eu comentei no post da Lane, trata-se de um sistema de crenças que é constantemente alimentado porque não é questionado! Afinal, é muito interessante, para certa camada da sociedade, que o inglês seja um 'bem' acessível a poucos porque aí ele se valoriza, não é mesmo?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: The dominance of English

por Helton - segunda, 28 Set 2015, 10:53

Acho sim!!! Carina, hoje, embora ainda se tenha muita resistência ao fato de que o inglês é língua para "ricos", isso vem mudando com o passar do tempo. Acredito que é bom que haja essa dificuldade para que as pessoas possam superá-las e, por meio do exemplo, mostrarem que podemos aprender o que quisermos, basta querermos. Fecho com uma frase de C. S. LEWIS: "Dificuldades preparam pessoas comuns para destinos extraordinários."

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: The dominance of English

por Pablo - domingo, 27 Set 2015, 11:45

Helton, suas considerações são, sem dúvida, muito importantes. Essa história de se falar inglês como um nativo, ou de se aprender um idioma em 12, 18 meses é, para mim, loucura. Mas não culpo ninguém especificamente por isso. Essas coisas são impregnadas na nossa cabeça e, por isso, as aceitamos como verdade universal. O mesmo ocorre com a história de que para se aprender um idioma, temos que traduzir (você pode imaginar o sufoco para tirar essa crença da cabeça de certas pessoas).

A respeito do fato de os pais matricularem seus filhos em uma escola de inglês contra a vontade desses, acho que você levantou um ponto muito interessante. Temos frequentemente problemas de indisciplina por parte de alunos que não querem estudar aquele idioma, mas são obrigados. No entanto, devo sempre lembrar-me de alguns de meus alunos que foram matriculados contra suas vontades e hoje são apaixonados pelo inglês. Sendo sincero, eu enrolei muito para estudar inglês, e só o fiz porque me puxaram pela mão e fizeram minha matrícula (graças a Deus isso aconteceu!).

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: The dominance of English

por Helton - segunda, 28 Set 2015, 11:04

UAAALLL!!!! Por essa confissão eu não esperava! Sei um pouco de sua história com o inglês pelo que você me contou, mas que não tinha interesse de estudar no começo, realmente é uma surpresa!

Mas isso é ótimo, porque por seu exemplo, pode mostrar aos seus alunos que não querem estudar a língua, onde eles podem chegar. E, além do mais, para nós mesmos, enquanto seus colegas e futuros professores.

Comigo foi um pouco similar, entrei na universidade pensando em fazer as obrigatórias de inglês e depois estudar apenas o português, área da gramática. Meus planos foram por água abaixo logo no primeiro período, pois me encantei com a língua inglesa....hoje quero que o inglês seja presença constante em minha vida, por isso é bom ver exemplos como você. abraços.

Discurso colonial e identidade

por Jordana - quarta, 9 Set 2015, 12:09

ECSI: A profissão do Professor de LE e sua Dimensão Social

Aluna: Jordana

A língua inglesa foi difundida através da colonização, principalmente europeia. O ensino de língua inglesa é perpassado por um discurso colonial. Esse discurso afirma a superioridade do outro e de sua língua. Outro grande mobilizador é o fenômeno da globalização. Atualmente, a distância não é mais mensurável, é possível ter acesso rápido à informação, à cultura do outro, à internet, a meios de comunicação e transporte. Em consequência, o indivíduo necessita dominar uma língua estrangeira e ser globalizado. A língua inglesa é vendida como uma mercadoria, como uma matéria-prima e vista como essencial, o inglês é tido como símbolo de Status social. A língua é uma questão de identidade, por isso, ela é tão visada. Assim como, é possível impor sobre uma nação um sistema político, econômico e muitas vezes cultural, é possível também impor um sistema linguístico

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Discurso colonial e identidade

por Carina - sábado, 26 Set 2015, 16:48

É isso aí, Jordana! E é nosso papel, enquanto professores, promover ações que rompam com esta ideia de aprendizagem de língua estrangeira como sinônimo de status social. Não podemos, não devemos, alimentar essa crença que tem como objetivo a segregação social.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

- [The Dominance of English](#)

You Can Speak In English

por Samira - terça, 8 Set 2015, 16:11

Study English is more than Sensational!

You Can Speak in English!

A língua Inglesa tem se consagrado na comunicação na maioria dos países; é a língua dos esportes, do cinema, da Internet; propagandas, dos negócios, das escolas e universidades, e da publicidade. Neste sentido Paiva (2005) nos diz que:

“O inglês é uma epidemia que contamina 750 milhões de pessoas no planeta. Essa língua sem fronteiras está na metade dos 10.000 jornais do mundo, em mais de 80% dos trabalhos científicos e nos jargões de inúmeras profissões, como a informática, a economia e a publicidade” (PAIVA, 2005, p. 10).

É necessário que no ensino de LE professores e alunos compreendam seus papéis na importância da língua inglesa nas escolas e na vida, pois para que a LE seja reconhecida, cabe aos professores e alunos que cada um perceba o verdadeiro valor que a LE possui, para que a importância de se estudar inglês permaneça, a dimensão social do professor aconteça, e para que o aprendizado do aluno seja para que ele leve para a vida e não apenas para a hora da prova.

Re: You Can Speak In English

por Ricardo

Olá Samira,

Se o Inglês é uma epidemia, conforme seu texto apresentado, pra mim é muito mais, pois o ser humano precisa de uma língua pra se comunicar, e pra mim a Língua Inglesa é padrão para se comunicar em qualquer parte do mundo, concorda comigo?

see you,

Ricardo

Re: You Can Speak In English

por Carina - sábado, 26 Set 2015, 16:43

É isso aí, meninos. A língua inglesa está por todo lado. Interessante esta analogia que você traz, Samira, com uma epidemia. Mais importante, no entanto, como bem aponta a Samira, é estar consciente do impacto que a aprendizagem de uma língua pode ter na vida de uma pessoa.

The Dominance of English

por Carla - quarta, 9 Set 2015, 18:25

A língua inglesa é considerada uma língua global nos dias de hoje. Isso se deve à grande influência exercida por potências econômicas que têm o inglês como língua nativa. Os britânicos, por exemplo, contribuíram com o crescimento da língua graças às muitas colônias conquistadas ainda no imperialismo, no século XIX. Os americanos, por sua vez, fortaleceram o uso da língua pela dominação econômica e militar no pós-guerra. Também é inegável que, atualmente, grande parte da produção cultural que chega aos mais diversos países é americana. Portanto, o inglês desempenha um importante papel na atual sociedade. Apesar de todos os fatores, acredito que seja possível que outra língua cresça e atinja o poder que a língua inglesa tem hoje. Afinal, é tudo uma questão de política e economia, e nenhuma delas é impassível de mudança. Porém, essa temporariedade não afeta a importância do papel da língua inglesa para as pessoas. Ela promove a conscientização das pessoas quanto ao mundo e quanto a diferentes culturas. Outras línguas poderiam desempenhar o mesmo papel, mas não são tão abrangentes quanto o inglês, ou seja, não possuem o mesmo número de falantes. Devido a essa visão altamente capitalista, já que o poder do inglês se funda na economia, o inglês passou a ser visto como bem de consumo, ou seja, perdeu o aspecto cultural e social da língua. O aprendizado de inglês, que deveria funcionar como um processo social de crescimento, passou a ser visto como um produto a ser comprado para atingir maiores objetivos e mais altos cargos. A língua inglesa passou a ser mais valorizada do que a própria língua, o que retrai a produção cultural nas línguas nativas.

Re: The Dominance of English

por Carina - sábado, 26 Set 2015, 16:39

É isso aí, Carla. A aprendizagem de língua inglesa deve voltar-se, essencialmente, para o caráter formativo que o aprendizado de idiomas proporciona ao estudante. Aprender uma língua implica em aprender que é 'o outro', que é o 'estrangeiro', e quem 'eu ' sou, nas relações e interações sociais.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

The Dominance of English

por Leidiane - quinta, 10 Set 2015, 08:14

Find attached my text...

(I tried to write in English, so there's some mistakes, really sorry!)

The Dominance of English The English Language has been seen as empowerment of society. Historically saying, the beginning of English teaching comes from military during the war, the communication used between the disputes was in English. The first

educational records of the EL can be identified in learning of militants and soldiers. In Brazil, the English Language was admitted through economical interest of buying and selling with Europe (England). As we can see, since the beginning English is a language that had a treatment power (war, negotiations, economies) i.e., a language used by authorities, not by the general population. In my point of view, English language will remain powerful. We already have other useful languages we can learn to develop negotiation or communication, but I suppose whatever the country or people you need to talk, the similar Language (to not have problems) will be always English. Therefore, for this reason came the demands of learning the languages in question. I reckon that the Linguistic Imperialism comes from the historical process that English Language passed. We know United States of America is a powerful country as same as England. Getting England as an example, think them as a political status. It is one of few countries that keeps monarchy as a political system. How do they do it? They are powerful, they are organized, its work there yet. USA in the same way is a reference of developed economy. If we want to buy or need them, we have to get closer to them, the Language can provide it. Nowadays things are turning easier. Travel is easier; companies want to improve their system and can search around the world better techniques or a better material to invest. We know we can sell material to other countries, we want to be reference economically or personally and for these and other reasons, people are searching for English. In the same time, schools are selling English as a product of success, prosperity, something that is useful independent of what your profession are. People want to expand your business, expand yourselves, they are searching it out of their country, and as I told before, whatever place you go, probably they will understand English as a common language. How much money English makes is a difficult question. It can provide money if you search English to earn money, but it can provide knowledge too. Since the beginning, English was useful to negotiate products. It always had this economical view. Now, we can see that English provides us a different knowledge, we have different cultures outside and we are importing many aspects of these different cultures, we see the same programs, series, news, access the same information that all the world can see. Now, more than never, world can be seen as a Network, we are all connected, we are communicating, learning, exchange information and culture all the time. It is crucial for us develop with the world or we will be useless. Probably English is not just the biggest brand, but also a union of nations.

Re: The Dominance of English

por Carina - sábado, 26 Set 2015, 16:32

Your text is very well written. Relax.

You raised a question similar to Jordana's: English and imperialism. I totally agree with you that English is the language of the world and this is not a question of imperialism any more. It's a question of necessity.

Just like I told Jordana, I suggest that you should take a look at the article:

<http://203.72.145.166/ELT/files/58-2-1.pdf>

The Dominance of English

por Lane - quinta, 10 Set 2015, 16:39

Atualmente, já é um conhecimento arraigado do senso comum que devemos saber inglês, pois o aprendizado dessa língua acarretará sucesso e mais chances de arrumar um bom emprego, de ter uma boa remuneração. Podemos atribuir isso a toda uma questão histórica, que remonta aos tempos das colonizações, e nos atinge no mundo globalizado, em que os Estados Unidos, apesar de suas crises, ainda continua sendo uma das maiores potências econômicas. Por isso, muitos dizem que quando sabemos inglês somos “cidadãos do mundo”, pois grande parte da população mundial tem algum contato com o inglês. Se pararmos para analisar, ainda somos muito dependentes de outros países. A comercialização da língua representa até mesmo a garantia de produtos e do bem-estar daquele país. É claro que aprender uma nova língua faz toda a diferença para o aluno, pois o faz ter conhecimento sobre novas culturas, sua bagagem linguística aumenta e ele passa a interagir com mais naturalidade aos novos aprendizados. Mas é importante ressaltar que com essa necessidade crescente de saber falar uma nova língua, muito do que diz respeito a língua materna fica em segundo plano. As pessoas tendem a superestimar a língua do outro e a achá-la superior à sua própria língua, e isso não deve acontecer. Há vários mitos no mercado do Inglês, como por exemplo a questão da fluência, que muitas escolas de idiomas utilizam do artifício de que ela pode ser adquirida em poucos meses. É importante percebermos que demoramos algum tempo para adquirir nossa própria linguagem e toda a simbologia que está atrelada a ela, e isso não é diferente no aprendizado de qualquer língua que seja.

Re: The Dominance of English

por Helton - segunda, 21 Set 2015, 09:04

Lane, achei sua visão muito interessante. Concordo com tudo, principalmente com relação as crenças de línguas melhores ou piores do que outras. Acredito que isso possa mudar, se cada um ter em mente que a língua é identidade e também, natural do falante.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: The Dominance of English

por Carina - sábado, 26 Set 2015, 15:36

Concordo com o Helton, Lane. Você tocou num ponto muito importante ao questionar a supremacia de uma língua em detrimento da outra. E isso, sem dúvidas, está ligado às

crenças que temos sobre determinada língua, as quais são construídas historicamente e têm um propósito, é claro. Nada é desproposital... Daí a importância de sermos conscientes dessa trama de modo a não contribuirmos com a perpetuação de crenças, que, em última instância, ajudam a manter o status quo, ou seja, deixar tudo como está.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

The dominance of English

por Joel - domingo, 20 Set 2015, 15:40

A Língua Inglesa é a língua melhor aceitável em relação em comunicação mundialmente, ela encurta os laços entre as pessoas de povos diferentes, facilitando principalmente os negócios entre elas, inclusive no campo do comercio, turismo e economia , também para o conhecimento de outras culturas.

A Língua Inglesa por ter essa importância, devia ser considerada uma segunda língua a ser falada em muitos países, e deve ser ensinada nas escolas como acontece em alguns países de primeiro mundo, inclusive na Europa, por exemplo na França, muitos nativos franceses falam inglês, e a educação da língua começa cedo na escola. Acho que não deve ser pensada como arrumar um bom emprego, tem que pensar como necessidade, já que fazemos parte de blocos econômicos e tem relação estreita com os Estados Unidos. A população deve aprender a língua, e como é feito na Europa, investindo nos estudos deste cedo nas escolas, além do mais, vivemos num turismo forte, acompanhamos diversos eventos internacionais, os estrangeiros que circulam por novas terras, e nos que vai viajar para o mundo.

Podemos observar a língua Inglesa sendo utilizada nas sinalizações de trânsito, computadores, telefones, nas tecnologias existentes e daquelas estão por vim. Também pode notar presente em diversas tipos de musicas, no cinema, embalagens de produtos. O Inglês já tinha um certo domínio e em hoje dia esta mais presente, e devemos compreende -lá

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: The dominance of English

por Helton - segunda, 21 Set 2015, 09:14

Joel, achei seus pontos de vista ponderáveis. Realmente, a língua inglesa se faz presente em todos os lugares que estejamos. É impossível hoje, encontrarmos uma rua, por

exemplo, que não tenha o nome de uma loja em inglês, alguém usando camisas com frases em inglês, ou o qualquer outra palavra... isso demonstra a importância da língua.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: The dominance of English

por Carina - sábado, 26 Set 2015, 15:30

Sim, Joel, você tem toda razão quando diz que a língua inglesa deveria ser ensinada não, apenas, como algo capaz de garantir um bom emprego, mas como possibilidade de participação e integração em um mundo globalizado. Afinal, agimos através da língua(gem)!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

English as a powerful language

por Giane - segunda, 14 Set 2015, 14:29

Under no doubts should we deny the awful lot of power that English has. Broadly speaking, English has been introduced to almost every culture in the world, and, not only does it enable us to communicate at any place but it also broadens our horizons when it comes to our careers and personal development. To a certain extent, English is fundamental due to the globalization, and is frequently related to many areas as a dominant language, such as travels, business, studies, and, mainly, communication.

A great example of the influence of English in our language, the Portuguese, are the foreign words we have implemented to our vocabulary. If you stop to think about it you will be mesmerized with the vast amount of words you constantly use and doesn't even pay attention to its origin. Have you ever used these words: jeans, pet shop, shopping center, lan house, pen drive, notebook, internet, site, download, delivery, look, fashion, email, hot dog, milkshake, hamburger, diet, light, fitness, design, show and etc.? Those are all English words that we have not translated to our own language to make use of it, and that is only a drop of water in the ocean.

Although it's very common to the brazilians to use these words on a daily basis, not all the people are fluent or at least have a satisfying or any level of English. The influence of the language has risen its prices, when it comes to the learning/teaching process. Companies have heavily invested in the area and consequently high investments results in high prices for the costumers. Nowadays, if you intend to learn English in the most suitable way, you will need to be able to invest a considerable amount of money on it. As always, there are E.L. schools which prices are lower or the learning process time is

shorter, however, their teaching methods and learning results might not be the essential for a person who wants fluency, or at least, knowledge about the culture and the vast vocabulary it has. English has become a business, since many companies require it from their employees, and, only a tiny minority of them has fluency in the language, which is a differential in their CV.

All in all, it takes time to understand the language and be fluent. However, as everybody should know, we'll never be 100% fluent, since there's always something to learn. This is a constant study, something that will always have something more to offer. From my point of view, the ability to speak English is only the beginning of being fluent.

Re: English as a powerful language

por Helton - segunda, 21 Set 2015, 09:43

Giane, ao ler sua resposta fiquei realmente pensando na influência do inglês nas nossas vidas, principalmente com relação as palavras que acrescentamos em nosso vocabulário, mesmo sem saber a origem. Outro fato que eu acho muito interessante, é quando, nós, como estudantes da língua inglesa, ao procurarmos o significado de palavras inglesas no dicionário, as vezes achamos a tradução que não sabemos em português...isso é ótimo para incrementar nosso vocabulário, e entendermos,que , mesmo sendo fluentes na língua portuguesa, não sabemos todas as palavras.

O aprendizado da língua inglesa deveria se dar da mesma forma, porém não é feito isso... Um fato interessante que ilustra o referido acima, foi o que me fez refletir juntamente com seu texto para respondê-lo- me veio na mente a curiosidade de saber o que significa Herring (loja)...no dicionário, achei ARENQUE. Ótimo, aí me veio a dúvida? o que é arenque? Fui pesquisar e só então, é que descobri que é um peixe da família dos Clupeídeos. (Isso explica a imagem de dois peixes na marca da loja.) Enfim, esse é apenas um exemplo, de como uma língua nos ajuda a entender outra.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: English as a powerful language

por Carina - sábado, 26 Set 2015, 15:24

haha Interessante, Helton! Também não sabia! Living and learning!

I agree with you . English is so 'diluted' in our society that we can hardly notice its influence. Giane, you're totally right when you say that 'English learning has become a business'. And that's exactly the point that we, as language teachers, should be attentive to. As we've been discussing, language can open doors, but it can close as well. :)

The dominance of English

The dominance of English

por Pablo - quinta, 10 Set 2015, 18:47

It's undeniable the fact that English has become a powerful language in the world. It is chosen as the lingua franca in many congresses and meetings and this is something very important to keep in mind. There is even the term Globish, which allows people from different places to communicate, even if they're not very fluent in English.

Even if people complain about it, I don't think this status of the English language will change in a short time. Maybe in the future, languages like Chinese, Spanish, or even French may take the same place English has today, but this is something we can only predict.

As it was already discussed in class, English is being treated as a commodity in many places around the world. Due to this fact, many people only try to learn the language because they believe they will be better in the market world and will be more successful (financially speaking). We cannot deny that English really helps some people earn more money, and guarantees the jobs of many others. However, seeing the language as a product breaks many of its great "values", such as cultural characteristics of English speaking countries, literature, etc.

In my opinion, we should learn any language with great pleasure, taking advantage of everything it has to offer us. And since we teach English, we should try to show this "everything" to our students to make them notice it's always possible to have fun somehow in the classes.

Editar | Excluir | Responder

Re: The dominance of English

por Ricardo

Hi Pablo,

concordo plenamente com você, realmente precisamos aprender outra língua e se sem sofrimento com certeza seria muito melhor, achei um artigo americano e eles pensam que nem a gente sobre a questão da aprendizagem de outra língua além da materna, inclusive na questão econômica.

Segue arquivo do artigo que trata destas questões: estarei enviando a bibliografia e a URL pois o sistema não aceitou:

Manlet, Joseph. "English Language." Word May 1958: 84. Nineteenth Century Collections Online. Web. 11 Sept. 2015.
URL <http://tinyurl.galegroup.com/tinyurl/fkWT8>

Uma maneira nova notavelmente simples para aprender o francês, espanhol e alemão, com base na forma como as crianças naturais "pegam" qualquer linguagem tão fácil de

ler um livro de imagens, e tão fascinante como jogo. Nem uma palavra de Inglês em qualquer lição - ainda que você lê uma língua estrangeira à vista e entendê-lo?

See you,

Ricardo

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: The dominance of English

por Helton - segunda, 21 Set 2015, 09:22

Pablo, é essa visão que eu pretendo passar aos meus alunos quando eu for professor, acredito que a importância do inglês se corrobora a cada instante na vida dos alunos (no lazer-como em jogos de vídeo- game , na sociedade- como nos meios sociais-facebook). Enfim, que é inegável a influência do inglês, isso é fato, acho que o que compete a nós, como profissionais, será instigar o desejo deles pelo aprendizado da língua.

Abraço!!!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: The dominance of English

por Carina - sábado, 26 Set 2015, 15:23

I had never heard the term 'Globish'. Thanks for teaching me, Pablo. You raised an important issue: English, or any language, as a commodity, that is, something that can be bought or sold. This is so serious and, just like you said, diminishes the impact of languages on society.

Ricardo, obrigada por compartilhar o artigo. Sim, a aprendizagem, acima de tudo, precisa ser prazerosa, divertida.

Helton, que bom que você pensa assim!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Fórum 1

Respondam e discutam as perguntas propostas na figura (3. 10). Usem os textos lidos e discutidos em sala como subsídio. Procurem outras fontes, caso sintam necessidade.

Inglês ou Português. It's up to you!

Acréscantar um novo tópico de discussão

<u>The dominance of English</u>		<u>HELTON</u>	<u>4</u>	<u>HELTON</u> <u>Seg, 28 Set 2015, 11:04</u>	
<u>Discurso colonial e identidade</u>		<u>JORDANA</u>	<u>1</u>	<u>CARINA</u> <u>Sáb, 26 Set 2015, 16:48</u>	
<u>You Can Speak In English</u>		<u>SAMIRA</u>	<u>2</u>	<u>CARINA</u> <u>Sáb, 26 Set 2015, 16:43</u>	
<u>The Dominance of English</u>		<u>CARLA</u>	<u>1</u>	<u>CARINA</u> <u>Sáb, 26 Set 2015, 16:39</u>	
<u>The Dominance of English</u>		<u>LEIDIANE</u>	<u>1</u>	<u>CARINA</u> <u>Sáb, 26 Set 2015, 16:32</u>	
<u>The Dominance of English</u>		<u>LANE</u>	<u>2</u>	<u>CARINA</u> <u>Sáb, 26 Set 2015, 15:36</u>	
<u>The dominance of English</u>		<u>JOEL</u>	<u>2</u>	<u>CARINA</u> <u>Sáb, 26 Set 2015, 15:30</u>	
<u>English as a powerful language</u>		<u>GIANE</u>	<u>2</u>	<u>CARINA</u> <u>Sáb, 26 Set 2015, 15:24</u>	
<u>The dominance of English</u>		<u>PABLO</u>	<u>3</u>	<u>CARINA</u> <u>Sáb, 26 Set 2015, 15:23</u>	

APÊNDICE 14

POSTAGENS DOS RESUMOS

GRUPO 1 Fórum
Roger, Giane e Joel

Texto: The Importance of Critical Literacy-
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ970245.pdf>

ECSI: A PROFISSAO DO PROFESSOR DE LE E SUA DIMENSAO SOCIAL -

Turma : LEN08

GRUPO 1

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
The importance of Critical Literacy	GIANE	5	RICARDO Ter, 29 Set 2015, 08:30

GRUPO 1

por GIANE - segunda, 21 Set 2015, 15:31

THE IMPORTANCE OF CRITICAL LITERACY

The text makes an argument for the ongoing importance of critical literacy. Hilary Janks takes the position that a critical stance to language, text and discourse cannot be dismissed as no longer relevant. Critical literacy has for some time focused on both text consumption and text production as well as the relationship between the two and critique figures as an aspect of both. In this cycle, deconstruction (that is, critique) sits between design and redesign. Critique enables participants to engage consciously with the ways in which semiotic resources have been harnessed to serve the interests of the producer and how different resources could be harnessed to re-design and re-position the text. It is both backward- and forward-looking. It is important to recognise that re-design, like design, can be used ethically or unethically to advance the interests of some at the expense of others. The democratisation of text production reinforces Foucault's (1980) notion of power as something that circulates rather than the Marxist notion of power as a form of domination and subordination. Janks believes that both forms of power are evident in the world in which we live and that both should be subject to critique. What matters is that critique is not the end-point; transformative and ethical re-construction and social action are.

In the final chapter of Literacy and Power (Janks, 2010), the author provides an argument, which both defends the need for critical literacy and argues that in a world where the only thing that is certain, apart from death and taxes, is change itself, critical literacy has to be nimble enough to change as the situation changes. The argument assumes a critical literacy agenda that is responsive to the changing socio-historical and political context, the changing communication landscape, teachers' and students'

investments, and shifts in theory and practice. Perhaps what the author means by critique – the ability to recognise that the interests of texts do not always coincide with the interests of all and that they are open to reconstruction; the ability to understand that discourses produce us, speak through us and can nevertheless be challenged and changed; the ability to imagine the possible and actual effects of texts and to evaluate these in relation to an ethics of social justice and care – is not the same as for those who believe that critical literacy has had its day. In the world in which she lives, critical engagement with the ways in which we produce and consume meaning, whose meanings count and whose are dismissed, who speaks and who is silenced, who benefits and who is disadvantaged – continue to suggest the importance of an education in critical literacy, and indeed critique.

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

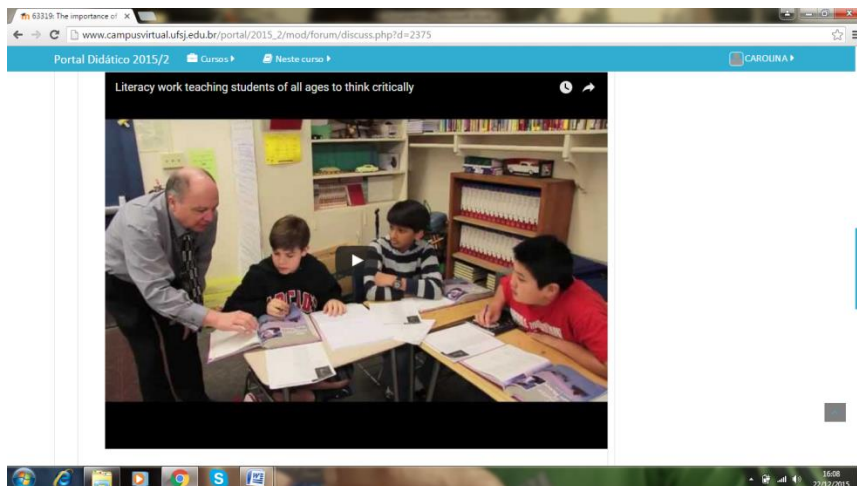
Re: The importance of Critical Literacy

Por HENRIQUE - sexta, 25 Set 2015, 18:08

Fala ae, galera!

O conceito trazido por esse texto merece ser discutido com demasiada ênfase em razão do quadro atual do ensino de LE nas escolas. De fato, uma postura crítica dada pela linguagem não pode ser desconsiderada sem que haja prejuízo para a formação do aluno. Alguns fundamentos teóricos presentes neste texto, a exemplo o conceito das relações de poder concebidas por Marx e Foucault, seriam ferramentas de análise indispensáveis a qualquer profissional do ensino que almeja oferecer aos seus alunos a possibilidade de construir um pensamento independente. Sendo assim, o letramento crítico, tal como apresentado aqui, poderia ser fundamental para se reverter o quadro nas escolas públicas onde ainda prevalece o distanciamento entre aluno e o uso efetivo de sua própria crítica.

Vou tentar complementar meu comentário com um link que achei no Youtube. Espero que seja útil:



<https://www.youtube.com/watch?v=Tr204wpLgkc>

Flws! Vlws!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: The importance of Critical Literacy

por [CARLA](#) - terça, 29 Set 2015, 00:47

Muito interessante o vídeo! Realmente, é muito importante incentivar o pensamento crítico para que os alunos possam se tornar independentes. É necessário que os alunos desempenhem papéis em sala de aula que sejam significativos e não mecânicos para que haja desenvolvimento desse pensamento.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: The importance of Critical Literacy

por RICARDO - terça, 29 Set 2015, 08:30

Olá Henrique e grupo,

o vídeo vem ratificar sua escrita, pois, quando o professor ousa fazer algo diferente em prol dos alunos para uma leitura crítica e produção independente, buscando inovar suas aulas, o sucesso é realidade.

Abraços,

Ricardo

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: The importance of Critical Literacy

por PABLO - domingo, 27 Set 2015, 11:11

I've been learning a lot while reading information about critical literacy. I'm used to teaching English, but was never able to use such an interesting approach. Working in public schools, for example, gives us this opportunity to work with critical literacy, and this can certainly help our students express their opinions and, therefore, learn how to be citizens in our society.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: The importance of Critical Literacy

por CARINA - segunda, 28 Set 2015, 16:50

Roger, Giane e Joel,

parabéns pelo resumo. Só acho que faltou mencionar as atividades sugeridas no texto.

Henrique,

obrigada por compartilhar o vídeo! Muito interessante!!! Veja o trabalho com livros, uma semana de modo que se possa desdobrar sobre assuntos que tenham impacto na vida das crianças, enquanto cidadãos.

Pablo,

critical literacy makes us think! rss Both students and teachers!!! However, it's not a 'privilege' of public schools. You can certainly adapt your classes so as to include thought-provoking activities and topics.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

GRUPO 3 Fórum
Letícia, Camila e Roberto

Texto: Constructing Critical Literacy Practices Through Technology Tools and Inquiry
<http://www.citejournal.org/articles/v4i3languagearts1.pdf>

GRUPO 2

Leidiane, Carla, Henrique e Ricardo

Texto: Constructing Critical Literacy Practices Through Technology Tools and Inquiry
<http://www.citejournal.org/articles/v4i3languagearts1.pdf>

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
<u>Resumo "Constructing Critical Literacy Practices Through Technology Tools and Inquiry"</u>		LEIDIANE <u>5</u>	CARINA <u>Seg, 28 Set 2015, 17:08</u>
<u>Comentários</u>		JOEL <u>0</u>	JOEL <u>Dom, 27 Set 2015, 18:35</u>
<u>Comentário do texto de Letícia, Camilla e Roberto</u>		SAMIRA <u>0</u>	SAMIRA <u>Sáb, 26 Set 2015, 15:12</u>

GRUPO 2

Resumo "Constructing Critical Literacy Practices Through Technology Tools and Inquiry"

Resumo "Constructing Critical Literacy Practices Through Technology Tools and Inquiry"

por LEIDIANE - segunda, 21 Set 2015, 17:09

Pessoal, boa tarde!

segue anexo o resumo do texto do nosso grupo (Carla, Henrique, Leidiane e Ricardo)

Abraços,

 Construindo Práticas de Letramento Crítico a partir de ferramentas tecnológicas - Carol - VERSÃO FINAL.pdf

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI

ECSI: A profissão do professor de LE e sua dimensão social

Grupo: Carla, Henrique, Leidiane e Ricardo

Professora: Carina

Construindo Práticas de Letramento Crítico a partir de ferramentas tecnológicas

O artigo de Jamie Myers e Richard Beach descreve como estudantes têm usado as ferramentas tecnológicas em várias atividades de letramento crítico que ajudam a alcançar os objetivos primordiais de linguagem e alfabetização. As tecnologias ajudaram estudantes a definir conexões intertextuais, colocar sentido nas questões, integrar vozes e perspectivas e adotar uma postura de pesquisa colaborativa. Os autores defendem a ideia que as habilidades típicas do inglês devem ser validadas levando em conta o contexto social da escola. Os autores tem encontrado projetos tecnológicos que ajudam na aprendizagem de habilidades da língua inglesa. Eles defendem a ideia de que textos como literatura, filmes e mídia de massa representa o mundo social em termos de identidade, relações e atividades que promovem o ensino significativo da língua para o aluno. Algumas experiências reais são abordadas no texto. A primeira delas é a experiência com edição de vídeo a partir do livro “Fahrenheit 451”. Os autores contam que durante discussões em sala de aula os alunos chegaram aos temas principais da história, que são controle do pensamento, censura, utopia, individualidade conhecimento como poder, e foram levados a relacionar o livro com outros tipos de mídia baseados no mesmo tema. A partir dessa intertextualidade, os alunos produziram os próprios vídeos e foram capazes de expressar suas próprias visões sobre os temas. Uma segunda experiência trazida pelos autores tem por objetivo fazer os alunos refletirem sobre as representações de aspectos como gênero, raça e religião nas mais diversas mídias. Os alunos questionaram as origens e o porquê de certas representações, transformaram-nas, através de paródias, e reconstituíram-nas contextualmente de acordo com seus próprios pontos de vista críticos. Outra atividade citada pelos autores é uma atividade de captação e avaliação de dados. Os alunos deveriam escolher um determinado tópico e levantar dados relacionados a ele e às suas representações. Um exemplo presente no texto é o de um grupo que escolheu o tema raça e analisou imagens

de revistas e tomaram notas sobre aspectos em comum, como o fato de que “pessoas de cor” eram apresentadas apenas em papéis limitados, como atletas e celebridades. A última atividade exemplificada no texto se baseia no uso de mídias diferentes para criticar as representações midiáticas. Os alunos recolheram dados de mídias e criaram uma colagem desses dados. Uma reflexão foi feita acerca de tais representações. Para concluir o texto, os autores incentivam os professores a usarem essas ferramentas tecnológicas para trazer os diferentes mundos para a sala de aula. Eles defendem que, além de serem estratégias mais persuasivas, a interação dessas ferramentas com o material de papel, tradicional de salas de aula, abrem um maior espaço para críticas e negociação de sentido, já que constroem um valor compartilhado de sala de aula e experiência de vida.

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Resumo "Constructing Critical Literacy Practices Through Technology Tools and Inquiry"

por Ricardo - quinta, 24 Set 2015, 11:56

Olá grupo,

o resumo que fizeram ficou muito bom, sucinto e focou o principal que a diferença que o Professor pode deixar ocorrer em sala de aula e conforme foi citado "A partir dessa intertextualidade, os alunos produziram os próprios vídeos e foram capazes de expressar suas próprias visões sobre os temas. Uma segunda experiência trazida pelos autores tem por objetivo fazer os alunos refletirem sobre as representações de aspectos como gênero, raça e religião nas mais diversas mídias. Os alunos questionaram as origens e o porquê de certas representações, transformaram-nas, através de paródias, e reconstituíram-nas contextualmente de acordo com seus próprios pontos de vista críticos..."

Assim o desenvolvimento do letramento crítico, no meu entendimento.

Abraços,

Ricardo

Re: Resumo "Constructing Critical Literacy Practices Through Technology Tools and Inquiry"

por [Jordana](#) - sexta, 25 Set 2015, 12:12

Oi pessoal! Gostei do resumo e compartilho muito a ideia dos autores Jamie Myers e Richard Beach. O contexto social da escola é importante, até porque é onde as crianças se inserem. A tecnologia favorece muito o letramento crítico e promove um ambiente

mais agradável e interessante para o aprendizado de língua inglesa. Os alunos ficam mais motivados e participativos. No stress. É disso que eles gostam...ok !

Abraços.

Jordana

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Resumo "Constructing Critical Literacy Practices Through Technology Tools and Inquiry"

por [VITOR](#) - segunda, 28 Set 2015, 15:28

Boa tarde!

De acordo com o que li no resumo de vocês, é possível notar que os autores não se restringem tanto a questões teóricas, e elaboravam variadas atividades práticas para que os alunos desenvolvessem.

A questão de aproximar o ensino de LE para o contexto social da escola (e da grande maioria dos alunos) é uma decisão acertada, uma vez que se torna mais agradável e familiar aprender partindo de algo que não cause estranhamento aos aprendizes.

Quanto a uma das atividades sugeridas pelos autores, uma delas sugere que os alunos façam uma reflexão sobre as representações de aspectos como gênero, raça e religião nas mais diversas mídias. O assunto de fato é bem interessante e pode render interessantes discussões, mas deve ser tratado com cuidado, pois todos eles são assuntos que geram polêmicas e controvérsias.

De tudo, o texto parece ser bem interessante, principalmente pelo fato já por mim citado, de ter um direcionamento maior para atividades práticas.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Comentários sobre o resumo

por Janete - segunda, 28 Set 2015, 16:38

Gostei do resumo de vocês, apresentou bem a ideia dos autores, com a qual eu concordo, que é trazer assuntos atuais que cercam a vida dos alunos para discussões na sala de aula através de meios tecnológicos. Nossos alunos já estão mais do que familiarizados com esses recursos, e nada melhor do que unir assuntos do contexto social em que estão inseridos com as mídias através das quais têm acesso a esses assuntos.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Resumo "Constructing Critical Literacy Practices Through Technology Tools and Inquiry"

por [CARINA](#) - segunda, 28 Set 2015, 17:08

Leidiane, Carla, Henrique e Ricardo

parabéns pelo resumo! Excelente a revisão das atividades propostas.

P.S: atenção com a concordância verbal. Curso de Letras, minha gente!!!!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

GRUPO 3

Comentários

por [JOEL](#) - domingo, 27 Set 2015, 18:35

Ola, eu gostei do resumo de vocês, e me identifiquei muito com o resumo e o texto abordado sobre a mídia, que vem sendo aproveitado em sala de aula.

Com muitos avanços tecnológicos surgindo hoje em dia, e sendo implantados em vários setores da sociedade, inclusive em escolas, nisso vem ajudar bastante o desempenho do aluno, e também torna-se as aulas mais interessantes. Mas tem um porém, tem que fazer um bom uso dessa tecnologia, e da mídia.

Por outro lado, a mídia é uma ferramenta acesso mais acessível para informações citadas no resumo, por exemplo cultura, noticias, filmes, textos informativos, porque não diversos gêneros textuais em inglês, religião e entre outros temas, e além ajuda nos trabalhos e tarefas dos aprendizes da língua, e acho que desperta mais interesses deles.

Muito bom!

Joel

Comentário

por [SAMIRA](#) - sábado, 26 Set 2015, 15:12

Olá pessoal!

O texto de vocês é muito interessante, pois trabalha sobre o uso e a transformação a partir da tecnologia em sala de aula com os alunos.

Esse texto deveria ser trabalhado com todos os professores e escolas, pois hoje em dia muitos ainda não fazem uso da tecnologia...

Abraços!

GRUPO 3 Fórum

Lane, Pablo, Janete e Vitor

Texto: Education for Citizenship: Introducing Critical Literacy in the EFL Classroom

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
Education for Citizenship: Introducing Critical Literacy in the EFL Classroom	LANE	3	CARLA Ter, 29 Set 2015, 00:35

Education for Citizenship: Introducing Critical Literacy in the EFL Classroom
por LANE - terça, 22 Set 2015, 01:13

The writer sees the English teaching of foreign languages as a consequence of globalization which changed the economical, political, social and cultural relations around the world. The reputation of English as a “transnational contact language” spread quickly in the world, affecting many elements such as the teaching practices, the language teachers, the learners, the teacher materials. Nowadays, people should go further than just interpretate a text, but should be able to analize and give critical opinion to contribute to the society. The author also mentions about global citizen. With the development of technology, the Internet, etc., we are citizens in our community and country, but also in the world showing our own voice. When we are learning a new language, we are also learning abot the culture and creating a new conception of identity. The writer also says that teachers and researches should know and dominate the critical literacy as they want their students to know about it.

About the activities:
A teacher, Dora, worked whit the first grade of high school. She worked with an ad for

a smartphone. First she asked some pre-reading questions to see if the students had already bought something defective or if they know someone who had. Then, there was a vocabulary activity so that students could read the text better. Then, they read the text and she asked them some questions to check if they understood the text. Afterwards, they had to pretend they had bought a defective cell phone, and had to write a letter to the manufacturer to complain about the problem. This called their attention to the opportunity they have to express their opinions and claim their rights.

Another teacher, Maurício, working with younger students, thought about a social problem in the region the school he works at is located. They had problems with Dengue, so he took a cartoon in English talking about it and asked students to create posters to be placed at school warning people about how to avoid Dengue.

In conclusion, even that we know that learn English is a fact facing as synonym of success and employment opportunities, it is clear that the citizen as a global member have to compromise and contribute to the growth of all of the community, not only your own individual growth. This is an autonomously concept of citizen which we could never forget our responsibilities for the common good.

Re: Education for Citizenship: Introducing Critical Literacy in the EFL Classroom
por LEIDIANE - segunda, 28 Set 2015, 10:59

Olá pessoal,

Muito bom o texto de vocês! Realmente foi tratado um assunto de suma importância do ensino da língua. Sabemos que a língua é tratada como sinônimo de sucesso pessoal e profissional, mas dentro da sala há ainda uma gama de alunos que não estão pensando nesse sucesso futuro e precisam aprender a língua.

Assim como autor do texto expõe, creio que não há meio mais eficaz do que criar situações cotidianas do aluno para que ele expresse seu ponto de vista e defendem o que creem ser pertinente.

As atividades exemplificadas nos texto são ótima ideias de praticarmos na nossa realidade. A primeira é uma situação corriqueira que qualquer indivíduo pode passar, mas é bom destacar que para efetuar uma atividade de "Writing" como proposto é necessário os alunos já terem conhecimento sobre a escrita do gênero carta e ter vocabulário relevante para realizar tal atividade.

Já a segunda atividade explicitada, é algo muito bacana em tratar de um assunto de alerta no meio social do aluno, e fazer cartazes não exige tanto trabalho de escrita, este tipo de atividade pode ser feito com divisões de grupos e o professor pode intermediar os grupos ajudando em palavras chaves de vocabulário para que o exercício seja feito com sucesso.

No mais, muito bom o assunto tratado e muito legal a forma que vocês abordaram, explicitando os exemplos e deixando claro a ideia principal do texto.

Eu me lembrei da atividade sobre o dia das mães que conheci através das OCEM, que vimos neste estágio. Lá há uma atividade que contempla a leitura crítica e uma para o letramento crítico. Recomendo! Está nas páginas 114, 115.

abraços,

Re: Education for Citizenship: Introducing Critical Literacy in the EFL Classroom
por CARINA - segunda, 28 Set 2015, 17:11

Lane, Pablo, Vitor e Janete,

bom trabalho! Resumo objetivo e ótima revisão das atividades.

Re: Education for Citizenship: Introducing Critical Literacy in the EFL Classroom
por CARLA - terça, 29 Set 2015, 00:35

Oi gente!

Achei muito interessante essa atividade sobre a dengue. Acredito que é muito importante levar o inglês para coisas que estão no dia a dia dos alunos e, principalmente, envolver os alunos na comunidade.

Grupo 4 Fórum

Samira, Helton e Jordana

Texto: Letramento Crítico nas Brechas da sala de aula de LEs

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
Letramento Crítico nas Brechas da sala de aula de LEs	Samira	7	Ricardo Ter, 29 Set 2015, 10:41
Letramento Crítico nas Brechas da sala de aula de LEs	Samira	0	Ricardo Qui, 24 Set 2015, 09:00

Grupo 4

POR: Samira

Letramento Crítico nas Brechas da sala de aula de LEs

RESUMO:

DUBOC, Ana Paula. *Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Línguas Estrangeiras*

A autora de início cita **kalantzis** e cope, 2008, p.33 “*Os professores precisam ser observadores perspicazes da mudança. Essa constitui única forma de mantermos nosso ensino e nossas escolas atualizadas e relevantes. Mais do que isso, precisamos ser definidores de agenda e agentes de mudança. Temos o poder de transformar nossas salas de aula e nossas escolas.*”

Ao longo da história do currículo escolar brasileiro, as línguas estrangeiras ocuparam ora lugar de destaque, ora certo “desmerecimento” em função de mudanças de cargas horárias e de seu status no currículo.

A Lei de Diretrizes e Bases- LDB 4024 de 1961- posiciona o caráter de disciplina ecoando até a data de 1980 em vários estados brasileiros. A retomada da obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira na educação básica ocorreu apenas nos anos 1990 (LDB 9.394, de 1996.)

Segundo a autora: “hoje, passados quase vinte anos dessa revalorização institucionalizada pergunta qual é o lugar das Línguas estrangeiras no currículo atual, o que vem sendo valorizado em termos de conteúdos, estratégias e habilidades?

Na prática, segundo o texto percebe-se que o currículo escolar brasileiro trazia desmerecimento com as línguas estrangeiras, apenas em 1990 é que a valorização do ensino de línguas começou a fluir, mas se questiona isto.

A globalização e as tecnologias digitais também contribuíram para o processo de aprendizagem nas escolas, mas a mudança e a transformação destas envolvem os valores e a dedicação de professores e alunos.

Em salas de aula existem brechas no ensino de LE, muitas escolas não optam por aderir as mudanças dos currículos e alunos não convivem com os três elementos do currículo tradicional: homogeneidade, objetividade e estabilidade. Portanto não conhecem a diversidade de valores.

Assim um professor que deseja expandir sua prática pedagógica por meio do letramento crítico deve buscar o desenvolvimento de habilidades que capacitem o aluno a aprender e a ler também criticamente com as práticas sociais através das brechas.

O Professor é ponto importante e responsável pelas experiências com o conhecimento do novo, com as conceituações e conexões globais e pela transformação na vida dos alunos.

Segundo a autora “o trabalho de letramento crítico está justamente na elucidação de questões sociais, culturais e ideológicas no lidar com textos e, consequentemente no reconhecimento da heterogeneidade e multiplicidade de sentidos”.

Sendo assim, podemos começar a pensar na dimensão enquanto Professores de uma Língua Estrangeira?

Re: Letramento Crítico nas Brechas da sala de aula de LEs

Por Jordana - sábado, 26 Set 2015, 12:11

Esse texto me lembrou a experiência que estou tendo na escola em que trabalho, o que tenho vivenciado lá. Atualmente, tenho me questionado sobre isso. O meu papel é importante na escola, como o ensino de inglês é visto pela escola e principalmente como me posiciono diante disso. O desmerecimento citado pelas autoras é fato, até porque percebo esse discurso na escola em que trabalho. Como foi dito no texto, possibilidades de fazer a diferença existem e o letramento crítico é uma delas. O ensino de inglês é importante, sim, assim como todas as outras disciplinas, nem superior e nem inferior, tão igual como todas as outras. Enfim, caminhemos.

Abraços!

Jordana

Re: Letramento Crítico nas Brechas da sala de aula de LEs

por PABLO - domingo, 27 Set 2015, 11:25

Interessante como esse texto vai ao encontro do que têm sido discutido na disciplina - a questão da globalização e tecnologia, destaque ou desmerecimento do ensino de LE nas escolas, letramento crítico etc. Posso perceber que um dos pontos mais importantes que temos discutido é o letramento crítico. E essa estratégia de ensino para formar reais cidadãos em nossa sociedade não é algo que conseguimos fazer em qualquer ambiente. Na minha opinião, devemos "tirar vantagem" de quando temos oportunidade de fazer uma atividade ou trabalhar em uma escola pública, pois temos essa responsabilidade de trabalharmos o letramento crítico.

comentários

por JANETE - segunda, 28 Set 2015, 16:56

No início do resumo, me veio bem evidente a ideia da formação continuada dos professores de LE. Comentamos numa aula outro dia que seria ótimo se todos os professores tivessem acesso a estes textos e artigos que estamos lendo e estudando na

graduação. A partir deles tomamos conhecimento do que alguns estudiosos estão publicando sobre metodologia, uso de tecnologia e também letramento crítico, que é a pauta principal do texto em questão. Justamente para formar cidadãos de opinião, o professor mais do que ninguém deve estar informado e atualizado, para trazer questões atuais e relevantes para seus alunos.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Letramento Crítico nas Brechas da sala de aula de LEs

por [CARINA](#) - segunda, 28 Set 2015, 17:19

Helton, Samira e Jordana,

o resumo faz um apanhado histórico da disciplina língua inglesa no currículo escolar, que é uma parte importante do artigo. No entanto, senti falta de menção às possibilidades de se trabalhar dentro do letramento crítico com o que se tem à disposição na sala de aula, objetivo principal do artigo.

Nesta parte: "alunos não convivem com os três elementos do currículo tradicional: homogeneidade, objetividade e estabilidade" acho que é o contrário, não? Esse 'NÃO' está demais aí.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Letramento Crítico nas Brechas da sala de aula de LEs

por Ricardo - terça, 29 Set 2015, 10:41

Olá pessoas,

Deixo mais uma contribuição de que muita coisa pode ser feita em prol da Educação segundo artigo da revista Exame, que podemos aproveitar as brechas em sala de aula e apesar dos problemas que conhecemos com a desvalorização do professor em termos financeiros, isto não impedirá de sermos excelentes profissionais:

Quanto antes, melhor investir na criança “As crianças devem ser imersas no ambiente letrado desde pequenas”, diz Cláudia Costin, secretária municipal de Educação do Rio de Janeiro. “Elas precisam brincar com livros, e os professores precisam ler para elas, mesmo fora dos programas didáticos. É uma das estratégias dos Espaços.” Ainda em fase preliminar, o estudo de Paes de Barros revela que as crianças que passaram pelas unidades têm mais facilidade na etapa seguinte, de alfabetização.

O Rio de Janeiro foi a cidade que apresentou o maior número de projetos de creches em maio ao programa federal Proinfância — foram 119 projetos, 20 mais que São Paulo.

Esse programa foi uma das bandeiras da campanha presidencial de Dilma Rousseff em 2010. Na época, ela prometeu construir 6 000 creches no país até 2014. Até agora, foram entregues pouco mais de 1 000 creches, e cerca de 2 500 estão em obras. Mas, no Brasil, apenas 9% dos gastos públicos com educação vão para as crianças com até 5 anos, enquanto na França a proporção é de 30% e no México de quase 20%.

O Ministério da Educação sugere que o mínimo que um governo municipal deve investir por criança é 2 200 reais, mas estudos da ONG Campanha Nacional pelo Direito à Educação apontam que o valor deveria ser quatro vezes maior — e Heckman, que acabou rompendo com Obama, defende 8 000 dólares por criança. Mogi e Rio estão no meio do caminho. A primeira gasta 5 000 reais por criança; e a capital carioca, 6 400.

Só falta pagar bem
Por que a diferença no valor investido? Em Mogi das Cruzes, as creches seguem à risca o padrão recomendado pelo Ministério da Educação — média de um educador para cada seis crianças do berçário ou para cada oito de 1 a 3 anos. Os professores das crianças de 3 a 5 anos têm curso superior e alguns coordenadores pós-graduação em pedagogia.

O conceito de prédios padronizados, com área externa dotada de brinquedos e mini-horta, chamou a atenção do governador Geraldo Alckmin. Ele pediu à secretaria paulista de Educação que se inspirasse na experiência de Mogi das Cruzes para lançar em 2011 um programa estadual de construção de escolas infantis.

Apesar dos avanços, a realidade para os professores continua dura. Há auxiliares de desenvolvimento infantil que ganham 750 reais por mês cumprindo uma jornada de 44 horas semanais.

“A carreira desses professores ainda é muito desvalorizada”, diz Daniel Cara, coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. “Assim, é difícil criar uma política de educação infantil duradoura.” Pelo menos, com exemplos como Mogi das Cruzes e Rio de Janeiro, os primeiros passos começam a ser dados.

Fonte: Daniel Barros, de inShare Alexandre Severo/EXAME.com Creche em Mogi das Cruzes: com 42 unidades novas em quatro anos, a cidade dobrou a oferta de vagas e já atende 50% da população com até 3 anos de idade.

Abraços,

Ricardo

Re: Letramento Crítico nas Brechas da sala de aula de LEs

por HENRIQUE - sexta, 25 Set 2015, 17:06

Fala ae, galera!

O texto é muito interessante por trazer para o debate um problema inerente à didática contemporânea de LE: a atualização estrutural do ensino dessa disciplina. O ponto de vista da autora é instigante por colocar o professor como elemento determinante dentro dessa necessidade de revisão de valores e conceitos no intuito de proporcionar uma correspondência válida entre o conhecimento oferecido pelas escolas e os movimentos de integração multiculturais trazidos pela globalização. Esse profissional deve estar sempre atento a esta questão e também se manter atualizado. Por último, o ensino de LE deve preparar o aluno para o mundo globalizado onde a língua inglesa tem se tornado um pré-requisito. Deve também torná-lo capaz de responder às novas tecnologias, e simultaneamente desenvolver seu senso crítico diante da gama de informações presentes no nosso dia-a-dia.

APÊNDICE 14

ATIVIDADE: PUBLICIDADE DE ESCOLAS DE IDIOMAS

Data: 31/08/2015

Objetivos:

- ☐ *TEMA: promover uma discussão e reflexão sobre o modo como a língua inglesa é representada pelas publicidades de escolas de idiomas, bem como elencar possíveis conseqüências de tais representações no processo de ensino-aprendizagem da língua em questão;*
- ☐ *GÊNERO: publicidade;*
- ☐ *LINGUÍSTICO: proporcionar mais um momento em sala para que os alunos usem a língua inglesa*

A professora pode mostrar uma publicidade durante a aula de hoje e elicitar o que ela pretende discutir na próxima aula:

- 1. What's this? It's an ad/advertisement.**
- 2. What is the aim of this ad? They want to attract students to a determine school.**
- 3. What language and images do they use to convey their message? Short phrases; the red and blue colour, which can represent the EUA and England; a man running (a metaphor: you can't wait even though learning is a process); big letters to emphasize the time spent to learn**
- 4. What do they emphasize in the ad? The time and capitalism, in general. We can't "waste" time.**
- 5. How do they represent the English language? It's a product you can buy and acquire in 3 months. This is called "the commodification of education" (FAIRCLOUGH, 1992)** Commodification is the process by which "social domains and institutions, whose concern is not producing commodities in the narrower economic sense of goods for sale, come nevertheless to be organized and conceptualized in terms of commodity production, distribution and consumption" (Fairclough, 1992, p. 207). In higher education, institutions and their faculty members become defined in terms of their productive capacity. Education is seen as a product that you can buy and use for whatever purposes we may want.

6. How would you redesign this ad? Let students free to change the ad according to their opinion and representation of language.



Referência

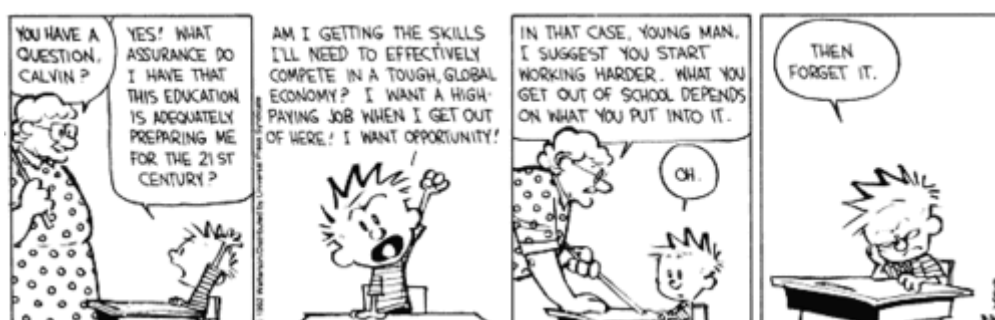
Fairclough, N. **Discourse and social change**. Cambridge, UK: Billings & Sons, 1992.

APÊNDICE 15

ATIVIDADE: CALVIN

Student: _____ Date: 16/11/2015

Read the comic strip, the questions and write a comment. Write as much as you want.



<http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/347online/archive.htm>

When you were at school, did you learn in a meaningful way? Why (not)? How is the teacher represented in the comic strip above? And the student? Do you agree with these representations? How can your English lessons, that you attend or teach, be more meaningful? Is it possible to learn English at a regular school?

APÊNDICE 16

AULAS PLANEJADAS PELOS ALUNOS COM BASE NO LETRAMENTO CRÍTICO

Aula 1: Joel, Giane e Roger

ATIVIDADE

- 1) Escute e acompanhe a letra da música *Is everybody going crazy?* – Simple plan, atentando-se para a letra. (Nessa parte o clipe da música também é apresentado aos alunos, para terem mais referências sobre o que a música diz)
- 2) Diga a seu grupo as palavras que conhece na letra ou que conseguiram ouvir.
- 3) Ouça novamente e complete os espaços em branco com a palavra referente. (Dessa vez os alunos ouvirão a música novamente e com mais atenção, pois devem completar com a palavra que ouvirem. Mesmo que não saibam, é interessante fazê-los se atentarem à letra)
- 4) Qual a mensagem principal da música? Discuta com seu grupo. (Inicia-se a interpretação)
- 5) Qual cena do clipe mais lhe chamou a atenção? (Associar as imagens à interpretação, para ajudar na realização das atividades seguintes)
- 6) Você acredita que a música nos diz algo sobre a sociedade atual? Discuta com o colega sentado à sua direita. (Discussão pode ser feita em inglês ou português, depende do rendimento da turma)
- 7) Quais são as características de uma música? Discuta com seu grupo. (Nessa parte, eles estarão se preparando para a atividade seguinte. Antes, discutiríamos as características das músicas como as estrofes, versos, e etc ...)
- 8) Identifique as rimas em cada estrofe e as escreva lado a lado. (Aqui eles entenderão como são feitas as rimas, qual palavra rima com qual)
- 9) Dê sequência à música e crie outra estrofe para a música. Na estrofe devem haver 4 versos e 2 rimas. (Aqui eles colocarão em prática toda a discussão anterior e ao final, todas as estrofes serão apresentadas e os alunos tentarão criar uma música completa juntando todas as estrofes. Caso haja muitas estrofes para uma música apenas, criamos 2 grupos e duas músicas serão produzidas. Após todo o processo, os alunos podem apresentar a música como quiserem. Cantando, lendo e etc ... o importante é que nessa parte, a apresentação seja totalmente em inglês).

IS EVERYBODY GOING CRAZY? Simple plan

Tell me what's wrong with society
When everywhere I look I see
Young _____ dying to be on TV

They won't stop 'til
they've reached their dreams

Diet pills, surgery
Photo shopped pictures in magazines
Telling them how they should be
It doesn't make sense to me

Is everybody_____crazy?
Is anybody gonna save me?
Can anybody_____me what's going on?
Tell me what's going on
If you open your eyes
You'll see that something is_____

I guess things are not how they used to be
There's no more normal families
Parents act like enemies
Making kids feel like it's World War III

No one cares, no one's there
I guess we're all just too damn busy
Money's our first priority
It doesn't make sense to me

Is everybody going crazy?
Is anybody gonna save me?
Can anybody tell me what's_____on?
Tell me what's going on
If you_____your eyes
You'll see that something is wrong

Is everybody going crazy? (2vz)

Tell me what's wrong with_____
When everywhere I look I see
Rich guys driving big SUV's
While kids are starving in the streets
No one cares
No one likes to share
I guess life's unfair

Is everybody going crazy?
Is anybody gonna save me?

Can anybody tell me what's going on?
Tell me what's going on
If you open your eyes
You'll see that something
something is wrong

Is everybody going crazy?
Can anybody tell me what's going on
Tell me what's going on
If you open your eyes
You'll see that something is wrong

Aula 2:

Plano de aula – Refugees

Grupo 2: Carla e Leidiane

O plano de aula descrito abaixo tem como objetivo ser trabalhado em uma turma de 1º ano de Ensino Médio de uma escola estadual regular a qual dispõe de aproximadamente 20 alunos. As atividades serão distribuídas em dois dias de aula, sendo que a 1ª e a 2ª parte acontecerão na primeira aula e a 3ª parte, a produção final, acontecerá na segunda aula. O plano tem por objetivo trabalhar a criticidade e conhecimento dos alunos sobre um assunto atual e muito discutido nos últimos dias: os refugiados, com maior foco na situação das crianças refugiadas. Como objetivo linguístico trabalharemos interpretação de texto e produção de textos do gênero cartaz.

- 1ª Parte: *Introduction*

Apresentar imagens midiáticas sobre os refugiados, discutir com os alunos o que eles sabem sobre os refugiados e porque esse assunto está na mídia. Preparar os alunos para a leitura do texto a partir da apresentação de vocabulário do texto. A listagem desse vocabulário será feita de maneira coletiva. Perguntar aos alunos os motivos que levaram os refugiados a abandonar a própria terra e usar as palavras usadas pelos alunos para formar a lista. As palavras, respondidas pelos alunos em português, serão traduzidas para o inglês e escritas no quadro. Possíveis vocábulos são *refugees*, *migrants*, *war*, *borders*, *poverty*, *better life* e etc. Palavras de grande importância que não forem citadas pelos alunos devem ser sugeridas pelo professor. (anexo 01)

- 2ª Parte: *Reading + activities*

Apresentar um texto retirado do site da BBC News (anexo 02). A leitura do texto se dará a partir da estratégia de *Jigsaw Reading*. A turma deve ser dividida em 5 grupos. Para facilitar a aplicação dessa estratégia em turmas grandes, os grupos podem ser divididos entre os alunos que estão sentados próximos um do outro, evitando assim transtornos na sala de aula. Todos os alunos vão receber a introdução do texto e algumas

perguntas referentes ao trecho que será lido, como no anexo 03. A introdução do texto deve ser discutida com toda a turma para que os alunos possam prever o que será lido no texto e se sintam mais seguros. Cada grupo ficará responsável pela leitura de uma parte do texto e suas respectivas perguntas. Explorar o texto a partir das estratégias de skimming e scanning. É válido usar os números presentes no texto para auxiliar na compreensão, relacionando-os com os substantivos correspondentes. Também seria de extrema importância fazer uso dos mapas contidos no texto para facilitar a compreensão de aspectos geográficos, que podem ser de grande valia na leitura e para entendimento do trajeto que os refugiados, identificando de onde vêm e para onde vão. Após a leitura, os alunos devem responder às questões (anexo 04). Cada grupo terá questões de acordo com seu trecho do texto. Após a leitura e a resolução das questões, os grupos devem ser reorganizados para que possa acontecer o compartilhamento de informações. Novos grupos serão formados, que serão compostos por um integrante de cada um dos grupos anteriores. Os alunos devem contar o que leram uns para os outros. Após o compartilhamento, corrigir as atividades e propor uma última pergunta para a turma toda: “Se você pudesse, o que você faria para ajudar os refugiados?” É importante que as respostas para essa última pergunta sejam discutidas, já que elas servirão como base para as atividades a serem produzidas em sala de aula.

- 3ª Parte: *Final Production*

A realização dessa etapa do plano acontecerá na segunda aula. Como *warm up*, relembrar as respostas dos alunos para a última pergunta. Mostrar aos alunos imagens que têm circulado na internet sobre os refugiados (anexo 05). Esses são pôsteres de incentivo, criados por organizações governamentais e não governamentais como forma de ajudar. Discutir a importância dessas imagens. Dividir a turma em 5 (ou mais) grupos para confecção de cartazes com imagens e mensagens. Fazer uma *check-list* com os alunos das características mais importantes na produção de cartazes (anexo 06). As mensagens podem ser tanto motivacionais para os refugiados, quanto mensagens de conscientização para os habitantes dos países que têm recebido esses refugiados. Sugerir letras de músicas para usar como mensagens (anexo 07).

Sugestões de músicas:

- Help! – The Beatles
- Keep holding on – Avril Lavigne
- Just Stand Up – Beyoncé
- Everybody Hurts – The Corrs

Anexos

Anexo 01: Imagens da 1ª parte



Anexo 02: Texto

Migrant Crisis: Why do child migrants want to come to the UK?
www.bbc.co.uk/newsround/33833558

- 12 August 2015
There has been a huge increase in the number of migrants travelling to Europe this year. Many of them are running away from war and poverty.

It's thought more than 600 child migrants arrived in the UK without their parents last month.

Martin went to visit a camp in the French town of Calais where thousands of migrants are staying, in the hope that they can come to the UK, even though they do not have permission to cross the border.

While Martin was in the camp, he spoke to Safid, an 11 year old boy who travelled over 5000 miles to try to reach the UK from Afghanistan.

Who are migrants?

A 'migrant' is a person who moves from one place to another in order to find better work or living conditions.

In the UK an 'asylum seeker' means a person who has applied to be let into the country because they say they're facing harassment due to their race, religion, nationality, political belief, or membership of a particular social group.

Why are migrants coming to Europe?

Since the beginning of the year, it's thought that more than 153,000 migrants have tried to cross Europe's borders.

That is a 149% increase compared with the same period in 2014, when the total was 61,500.

The civil war in Syria has meant more than four million people have had to leave. Afghans, Eritreans and other nationalities are also fleeing poverty and war in their countries.

Some migrants also come because they think they will have better living conditions and work in Europe.

More than 3,000 people - including children as young as 12 and 13 are living in a large camp in Calais, France, known locally as "the Jungle". They are in Calais because they want to make it to the UK.

Many of these people do not have any documents or passports and often do not have permission to come to the UK.

How many children come to the UK unaccompanied?

The number of young people from countries such as Syria and Iraq aged under 18 and needing foster care after arriving at Dover has risen from 238 a year ago to 369 in April, and has increased further over the last few months to 605.



What help is available?

If a migrant is under 18 when they arrive in the UK, local authorities have a legal duty to care for them.

Children who arrive in the UK without parents usually need to be fostered, which is when families who are registered as foster carers, and specially trained, take them in and look after them.

Compass Fostering, an independent agency, said it had 140 young asylum seekers referred for foster care in July 2015, compared with just 34 in July last year.

Compass said most of the referrals have come from local authorities in Kent, West Sussex and London.

The children are mostly from war-torn countries in the Middle East - Syria and Iraq - as well as Afghanistan and Eritrea in East Africa.

Most of them are boys, with the youngest aged just 12.

Why has this become such a big problem?

Many of the people are trying to escape from countries affected by war such as Syria, Afghanistan, Eritrea, and also North Africa.

Thousands of migrants who are camped in Calais are attempting to reach the UK by crossing the English Channel, the stretch of water that separates southern England from northern France.



By trying to get on lorries heading for the UK they have caused lots of problems with transport in and out of Britain.

Anexo 03: Textos divididos para os grupos

Grupo 1

Migrant Crisis: Why do child migrants want to come to the UK?

<http://www.bbc.co.uk/newsround/33833558>

- 12 August 2015

There has been a huge increase in the number of migrants travelling to Europe

this year. Many of them are running away from war and poverty.

It's thought more than 600 child migrants arrived in the UK without their parents last month.

Martin went to visit a camp in the French town of Calais where thousands of migrants are staying, in the hope that they can come to the UK, even though they do not have permission to cross the border.

While Martin was in the camp, he spoke to Safid, an 11 year old boy who travelled over 5000 miles to try to reach the UK from Afghanistan.

Who are migrants?

A 'migrant' is a person who moves from one place to another in order to find better work or living conditions.

In the UK an 'asylum seeker' means a person who has applied to be let into the country because they say they're facing harassment due to their race, religion, nationality, political belief, or membership of a particular social group.

Grupo 2

Migrant Crisis: Why do child migrants want to come to the UK?

<http://www.bbc.co.uk/newsround/33833558>

- 12 August 2015

There has been a huge increase in the number of migrants travelling to Europe this year. Many of them are running away from war and poverty.

It's thought more than 600 child migrants arrived in the UK without their parents last month.

Martin went to visit a camp in the French town of Calais where thousands of migrants are staying, in the hope that they can come to the UK, even though they do not have permission to cross the border.

While Martin was in the camp, he spoke to Safid, an 11 year old boy who travelled over 5000 miles to try to reach the UK from Afghanistan.

Why are migrants coming to Europe?

Since the beginning of the year, it's thought that more than 153,000 migrants have tried

to cross Europe's borders.

That is a 149% increase compared with the same period in 2014, when the total was 61,500.

The civil war in Syria has meant more than four million people have had to leave. Afghans, Eritreans and other nationalities are also fleeing poverty and war in their countries.

Some migrants also come because they think they will have better living conditions and work in Europe.

More than 3,000 people - including children as young as 12 and 13 are living in a large camp in Calais, France, known locally as "the Jungle". They are in Calais because they want to make it to the UK.

Many of these people do not have any documents or passports and often do not have permission to come to the UK.

Grupo 3

Migrant Crisis: Why do child migrants want to come to the UK?

<http://www.bbc.co.uk/newsround/33833558>

- 12 August 2015

There has been a huge increase in the number of migrants travelling to Europe this year. Many of them are running away from war and poverty.

It's thought more than 600 child migrants arrived in the UK without their parents last month.

Martin went to visit a camp in the French town of Calais where thousands of migrants are staying, in the hope that they can come to the UK, even though they do not have permission to cross the border.

While Martin was in the camp, he spoke to Safid, an 11 year old boy who travelled over 5000 miles to try to reach the UK from Afghanistan.

How many children come to the UK unaccompanied?

The number of young people from countries such as Syria and Iraq aged under 18 and needing foster care after arriving at Dover has risen from 238 a year ago to 369 in April, and has increased further over the last few months to 605.



Image caption

Grupo 4

Migrant Crisis: Why do child migrants want to come to the UK?

<http://www.bbc.co.uk/newsround/33833558>

- 12 August 2015

There has been a huge increase in the number of migrants travelling to Europe this year. Many of them are running away from war and poverty.

It's thought more than 600 child migrants arrived in the UK without their parents last month.

Martin went to visit a camp in the French town of Calais where thousands of migrants are staying, in the hope that they can come to the UK, even though they do not have permission to cross the border.

While Martin was in the camp, he spoke to Safid, an 11 year old boy who travelled over 5000 miles to try to reach the UK from Afghanistan.

What help is available?

If a migrant is under 18 when they arrive in the UK, local authorities have a legal duty to care for them.

Children who arrive in the UK without parents usually need to be fostered, which is when families who are registered as foster carers, and specially trained, take them in and

look after them.

Compass Fostering, an independent agency, said it had 140 young asylum seekers referred for foster care in July 2015, compared with just 34 in July last year.

Compass said most of the referrals have come from local authorities in Kent, West Sussex and London.

The children are mostly from war-torn countries in the Middle East - Syria and Iraq - as well as Afghanistan and Eritrea in East Africa.

Most of them are boys, with the youngest aged just 12.

Grupo 5

Migrant Crisis: Why do child migrants want to come to the UK?

<http://www.bbc.co.uk/newsround/33833558>

- 12 August 2015

There has been a huge increase in the number of migrants travelling to Europe this year. Many of them are running away from war and poverty.

It's thought more than 600 child migrants arrived in the UK without their parents last month.

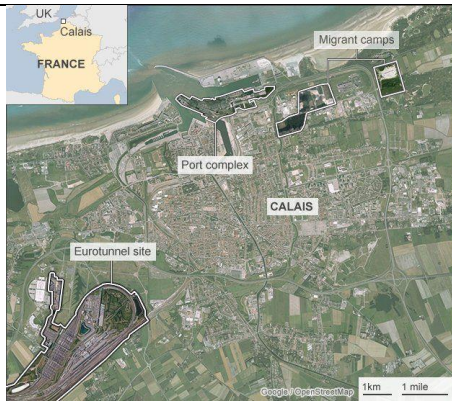
Martin went to visit a camp in the French town of Calais where thousands of migrants are staying, in the hope that they can come to the UK, even though they do not have permission to cross the border.

While Martin was in the camp, he spoke to Safid, an 11 year old boy who travelled over 5000 miles to try to reach the UK from Afghanistan.

Why has this become such a big problem?

Many of the people are trying to escape from countries affected by war such as Syria, Afghanistan, Eritrea, and also North Africa.

Thousands of migrants who are camped in Calais are attempting to reach the UK by crossing the English Channel, the stretch of water that separates southern England from northern France.



By trying to get on lorries heading for the UK they have caused lots of problems with transport in and out of Britain.

Anexo 04: Questões:

Grupo 1

- 1- O que é um *migrant*?
- 2- O que é um *asylum seeker*?

Grupo 2

- 1- Por que o fluxo de imigrantes para a Europa tem aumentado?
- 2- Por que esses imigrantes ficam vulneráveis em território estrangeiro?

Grupo 3

- 1- Quantas crianças chegaram ao Reino Unido sem responsáveis?
- 2- Analisando o mapa, de onde esses imigrantes vêm e para onde vão?

Grupo 4

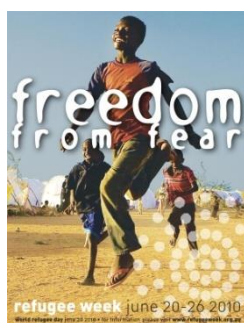
- 1- O que acontece com as crianças que chegam desacompanhadas ao Reino Unido?
- 2- Qual é a idade média dessas crianças?

Grupo 5

- 1- Quantos imigrantes tentaram cruzar as fronteiras da Europa?

2- Quais problemas esse grande número de refugiados têm causado aos países europeus?

Anexo 05: Imagens 3ª parte



Anexo 06: Check-list para a criação dos cartazes

- Compostos por elementos verbais e não verbais (imagens)
- Linguagem adaptada de acordo com o público leitor

- Texto conciso e objetivo
- Letras grandes
- Coloridos

Anexo 07: Sugestões de músicas

Just Stand Up!

Beyoncé

Beyoncé: the heart is stronger than you think
 It's like it can go through anything
 And even when you think it can't it find a way to
 Still push on, though
 Carrie: sometimes you want to run away
 Ain't got the patience for the pain
 And if you don't believe it look into your heart
 The beat goes on

Rihanna: I'm tellin' you that
 Things get better
 Through whatever
 If you fall, dust it off, don't let up
 Sheryl: don't you know you can go be your own miracle
 Beyoncé: you need to know

Chorus
 Sheryl:
 If the mind keeps thinking you've had enough
 But the heart keeps telling you don't give up
 Sheryl/beyoncé:
 Who are we to be questioning,
 Wondering what is what
 Don't give up
 Through it all, just stand up!

Fergie: it's like we all have better days
 Problems getting all up in your face
 Leona: just because you go through it
 Fergie: don't mean it got to take control, no
 Leona: you ain't gotta find no hiding place
 Keyshia: because the heart can beat the hate
 Leona: don't wanna let your mind keep playin' you
 Keyshia: and sayin' you can't go on

Rihanna: I'm tellin' you that
Miley: things get better
Through whatever
Rihanna: if you fall
Miley: dust it off, don't let up
Leann: don't you know you
Natasha: can go
Leann: be your own
Natasha: miracle
Carrie: you need to know

Ensemble: chorus
If the mind keeps thinking you've had enough
But the heart keeps telling you don't give up
Who are we to be questioning,
Wondering what is what
Don't give up
Through it all, just stand up!
If we all, just stand up!

Mary: you don't gotta be a prisoner in your mind
Ciara: if you fall, dust it off
Mary: you can live your life
Rihanna/carrie: yeah
Mary: let your heart be your guide
Rihanna/carrie: yeah yeah yeah
Mariah: and you will know that you're good if you
Trust in the good
Ashanti: everything will be alright, yeah
Light up the dark, if you follow your heart
Mary: and it will get better
Mariah: through whatever

Ensemble: chorus
If the mind keeps thinking you've had enough
But the heart keeps telling you don't give up
Who are we to be questioning,
Wondering what is what
Don't give up
Through it all, just stand up!

If the mind keeps thinking you've had enough
But the heart keeps telling you don't give up
Who are we to be questioning,

Wondering what is what
Don't give up
Through it all, just stand up!

Fergie: you got it in you, find it within
You got in now, find it within now
You got in you, find it within
You got in now, find it within now
You got in you, find it within
Find it within you, find it within
Everyone: through it all, just stand up!

Link: <http://www.vagalume.com.br/beyonce/just-stand-up.html#ixzz3ofEVKQTh>

Keep Holding On

Avril Lavigne

You're not alone
Together we stand
I'll be by your side
You know I'll take your hand
When it gets cold
And it feels like the end
Theres no place to go you know I won't give in
No I won't give in.

Keep holding on
'cause you know we make it through, we make it trough
Just stay strong
Cause you know I'm here for you
There's nothing you can say,
Nothing you can do
There's no other way when it comes to the truth
So keep holding on
Cause you know we'll make it through, we'll make it trough

So far away I wish you were here
Before it's too late this could all disapear
Before the doors close, this comes to an end
But with you by my side I will fight and defend I'll
Fight and defend yeah yeah

Hear me when I say, when I say

I believe nothings gonna change, nothings gonna change
Destiny
What ever is ment to be
Will work out perfectly yeah yeah yeah yeah

Link: <http://www.vagalume.com.br/avril-lavigne/keep-holding-on.html#ixzz3ofEuDhIH>

Everybody Hurts

The Corrs

When your day is long ... and the night
and the night is yours alone
when you think you've had enough... of this life, well hang on.

Don't let yourself go
cause everybody cries
and everybody hurts... sometimes.

Sometimes everything is wrong.
Now it's time to sing along.
When your day is night (hold on, hold on)
if you feel like letting go (hold on)
if you're sure you've had too much... of this life, well hangon.

cause everybody hurts... sometimes
Take comfort in your friends
Everybody hurts.

Don't blow your hand. Oh, no.
Don't blow your hand.
If you feel like you're alone,
no, no, no, you're not alone

If you're on your own... in this life,
and the days and nights are long
when you sure you've had too much ... of this life, to hangon.

yeah, everybody hurts sometimes, everybody cries.
Sometimes
And everybody hurts ... sometimes.

And everybody hurts sometimes. So, hold on, hold on.
Hold on, hold on. Hold on, hold on. Hold on, hold on.

(repeat & fade) (Everybody hurts. You are not alone.)

Help!

The Beatles

Help! I need somebody
Help! Not just anybody
Help! You know I need someone
Help!

When I was younger so much younger than today
I never needed anybody's help in any way
But now these days are gone
I'm not so self assured
Now I find I've changed my mind
I've opened up the doors

Help me if you can I'm feeling down
And I do appreciate you being 'round
Help me get my feet back on the ground
Won't you please, please, help me?

And now my life has changed in so many ways
My independence seems to vanish in the haze
But every now and then I feel so insecure
I know that I just need you like
I've never done before

Help me if you can I'm feeling down
And I do appreciate you being 'round
Help me get my feet back on the ground
Won't you please, please, help me?

When I was younger so much younger than today
I never needed anybody's help in any way
But now these days are gone
I'm not so self assured
Now I find I've changed my mind
I've opened up the doors

Help me if you can I'm feeling down
And I do appreciate you being 'round
Help me get my feet back on the ground

Won't you please, please, help me, help me, help me?
Oh

Link: <http://www.vagalume.com.br/the-beatles/help.html#ixzz3ofFMEza9>

Aula 3: Lane, Pablo, Henrique e Ricardo

Atividade

Turma: 8º ano

Nº de aulas: 3 aulas

Tema: Aquecimento Global (Global Warming)

Primeira aula: O professor mostrará a seguinte charge para todos os alunos:



Essa charge poderá ser mostrada no datashow se o mesmo estiver disponível na escola. Se não, o professor deverá levar cópias para todos os alunos da sala para que possam ver com a clareza a imagem e o que está escrito. Após a distribuição das cópias ou da apresentação da charge no datashow, o professor fará perguntas em inglês para toda a sala e, se possível, deverá demandar dos alunos respostas em inglês. Essas perguntas poderão ser traduzidas ou explicadas mediante necessidade e o professor deve encorajar a todos para que participem expressando suas opiniões para que haja um debate. As perguntas a serem feitas são:

- 1 – What genre is this? Daily Cartoon
- 2 – Where do we usually find this kind of text?
- 3 – From the picture and the sentences, what is the theme of this daily cartoon?
- 4 – What do you know about global warming?
- 5 – In this charge, what words do you already know? Which ones are cognates? Which ones can you understand from the context?
- 6 – What is this cartoon criticizing?

Pode-se adicionar quaisquer outras perguntas para continuar o debate, caso haja necessidade. Depois disso, será importante trabalhar com o vocabulário que está incluído na charge, mas que os alunos ainda não conheçam. O professor fará isso explicando o significado das palavras no contexto da charge e dando exemplos extras.

Assim que esses primeiros passos forem trabalhados, o professor deverá explicar para toda a sala a próxima atividade. A sala será dividida em 6 grupos para uma discussão, mas a explicação dessa atividade deverá ocorrer antes dessa divisão. Cada grupo receberá uma charge diferente em inglês que apresenta uma crítica sobre o aquecimento global. As charges a serem usadas serão as seguintes:





(Os links para essas charges e a primeira, que será discutida com toda a sala, estão no final do documento.)

Após a distribuição das charges, o professor dará cerca de 15 minutos para que cada grupo discuta, separadamente, o problema apontado pela tirinha e a opinião deles em relação àquilo. Todo esse procedimento deverá ser explicado aos alunos para que estejam cientes do que precisam fazer.

Passado esse tempo, o professor distribuirá uma cópia da primeira charge para cada grupo para que todos saibam sobre o que será discutido. Se o datashow estiver disponível, o professor poderá utilizá-lo para mostrá-la e não precisará usar as cópias. Assim, o debate será aberto para a turma toda. Um representante do primeiro grupo falará sobre a charge e as conclusões de seus colegas. O professor, então, pedirá que outros alunos da sala também expressem suas opiniões. Logo após, o professor seguirá o mesmo procedimento para os outros grupos, um de cada vez, ao mesmo tempo em que deverá introduzir algumas palavras e expressões em inglês relacionadas ao tema em questão. Se o tempo de uma aula não for suficiente para toda essa atividade, uma parte da segunda aula poderá ser utilizada para continuar os debates.

Segunda aula: Os mesmos grupos trabalharão em conjunto na produção de cartazes em inglês relacionados ao aquecimento global na segunda e terceira aulas. É importante, no entanto, que o professor explique a atividade aos alunos antes, lembrando alguns pontos importantes sobre a elaboração de cartazes como, por exemplo, não incluir muita informação, usar letras grandes etc. Um bom recurso é levar um exemplo de cartaz pronto ou mostrar um no datashow.

Para essa elaboração, o professor deve sortear temas para cada grupo. Dois grupos criarão uma breve definição, em inglês, do termo aquecimento global baseada em seus

conhecimentos de mundo e as discussões feitas em sala. Outros dois grupos deverão pensar em pelo menos uma consequência desse aquecimento e formular uma frase chamativa relacionada a essa consequência. Os grupos restantes criarão frases apresentando ações que podem ser feitas para minimizar os efeitos do aquecimento global. O professor deverá checar essas frases e corrigir o que for necessário e, ainda pedir que cada grupo traga um cartaz e gravuras, desenhos, ilustrações etc. para a terceira aula.

Terceira aula: Essa aula será destinada para a elaboração dos cartazes que serão expostos em murais na escola.

Links para as charges:

<https://www.plantatreeusa.com/individual/myweb.php?hls=86>

http://www.lilithnews.org/2012_12_01_archive.html

<http://science.kukuchew.com/2008/05/29/climate-change-human-caused-or-naturalevent/>

<http://isamericaburning.blogspot.com.br/2007/03/global-warming-scientists-chargesbush.html>

<http://globalwarming12.blogspot.com.br/2007/07/charges.html>

<http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=147&evento=34>

<http://cafelivroearte.blogspot.com.br/2011/03/pense-globalmente-viva-localmente.html>

Aula 4:

ECSI: A profissão do professor de LE e sua Dimensão Social

Professora: Carina

Alunos: Jordana, Samira e Helton

Lesson Plan

Class: 6º ano	Subject: Língua Inglesa
Number of students: 30	Time estimated: 2 lessons
Material/ Handouts: Simpson's Family, Types of Family (text).	Theme: Families
Aims: • Work on vocabulary <i>Members of Family</i>. • Provide critical <i>reading</i> of the text <i>Types of Family</i>, integrating with <i>speaking</i>: Who do you live with?	

First Lesson: Introducing the Theme

- Work with vocabulary with the class: Watch the video and try to memorize the members of the family. <https://www.youtube.com/watch?v=GGqOUwh6V-A>
- Teacher elicits from students and write the members on the board that are mentioned on video.

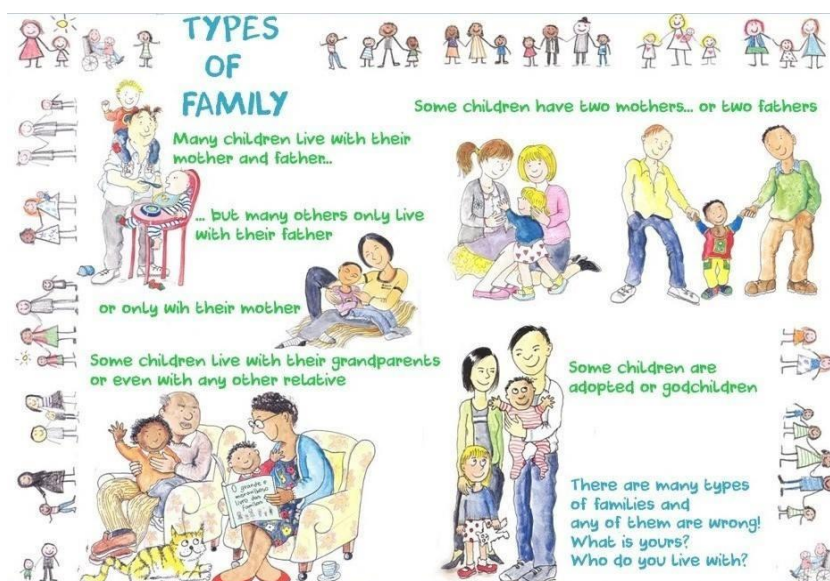
- Use classroom language: How do you say _____ in English?
- Students respond and teacher circulates the members on the blackboard and then students do an activity. (Simpsons)
- Name the Simpsons's family. *Who is she? Who is he? Who are they?*
- Use the vocabulary: mother, father, sister, parents, brother, daughter, son.



Second Lesson: Reading/ Types of family (Critical Literacy)

Pre- reading: Work on the title of text and the pictures. (Anexo-1) If possible use data show to show pictures and title.

- Elicit predictions about the text:
 - Ask students to make a guess what the text is about.
 - What do you think about these types of family?
- Read in groups or ask volunteers.
 - **Speaking:** Who do you live with? / I live with _____.
 - ✓ Write on the board: question and answer.
 - ✓ Ask individually or work in pair.



Aula 5: Janete e Vítor

Respect, diversity and other social concepts

PÚBLICO-ALVO: 9º Ano

DURAÇÃO DAS AULAS: 3 aulas de 50 minutos

OBJETIVOS: Trabalhar com os alunos a questão do respeito e da diversidade em sala de aula

Trabalhar na confecção de cartazes com a turma

1º Momento: O professor iniciará a aula com a seguinte discussão: “What does diversity mean to you?”. O professor deverá incentivar para que cada aluno expresse livremente sua opinião sobre o tema. Os alunos devem relacionar o respeito à diversidade de pessoas que compõem uma sociedade.

2º Momento: Entregar o texto: **Diversity amd Inclusion** para os alunos a fim de que eles realizem uma leitura de aprofundamento sobre o tema.

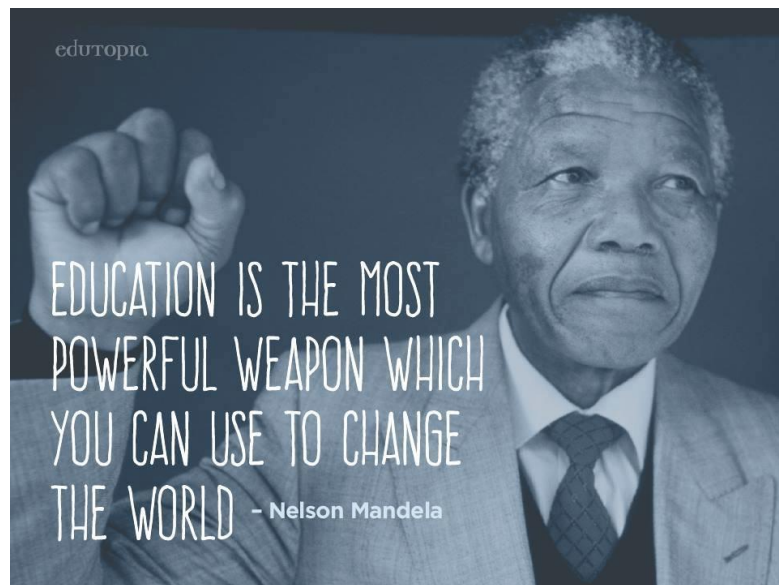
Diversity and Inclusion

Imagine if more than 6.5 billion people of the Earth were the same. It wouldn't be funny, would it? Diversity is one of the most valuable human qualities. The existence of different people, ethnicities, generations and cultures in a city or in a country helps us building a more complete world.

But this coexistence is possible only if there is respect for differences. The Article 2 of the Universal Declaration of Human Rights (UDHR), approved by the General Assembly of the United Nations on 10 December 1948, states there shouldn't be, at any time, discrimination on the basis of race, color, sex, language, nationality, politics or any other reason.

Extraído do site <[www.brasil.gov.br/sobre individual -rights-and -duties](http://www.brasil.gov.br/sobre/individual-rights-and-duties)

3º Momento: Após a leitura do texto, o professor dividirá a turma em grupos, a fim de que os alunos discutam sobre o tema a partir das imagens que ele mostrará através do retroprojektor:



4º Momento: Cada grupo deverá trabalhar na confecção de cartazes usando desenhos, charges, figuras e frases em inglês sobre o que eles pensam sobre o respeito e da diversidade no mundo.

AVALIAÇÃO: O professor ficará o tempo todo ajudando os alunos nas correções necessárias, para que depois de prontos cada cartaz seja afixado no mural da escola.

APÊNDICE 17

DIÁRIO REFLEXIVO SOBRE O ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO E REGÊNCIA - 2º SEMESTRE 2015

ALUNO(A) ESTAGIÁRIO(A):

ESCOLA ONDE FOI REALIZADO O ESTÁGIO:

CIDADE:

DATA:

Diário reflexivo: elabore uma descrição do contexto escolar com o qual teve contato, analisando diferentes aspectos da prática pedagógica, focalizando a dimensão social e ideológica do ensino de língua inglesa e suas implicações para o processo de aprendizagem.

*Entre 8 e 10 páginas

* Incluir a Declaração da Escola (disponível ao final deste documento), **com carimbo da escola e assinatura do responsável.**

* Incluir Referências, conforme normas da ABNT.

Guia para observação em sala de aula e elaboração do Diário Reflexivo

Unidade curricular

A profissão do professor de língua estrangeira e sua dimensão social

1. Qual o conceito de língua adotado pelo(a) professor(a)?
2. E seu conceito de aprendizagem? Como o(a) professor(a) concebe o processo de aprendizagem?

3. Há um programa de estudos a ser seguido? Caso positivo, ele está de acordo com os documentos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras (PCN; OCEM, etc)?
4. Quais são as crenças do(a) professor(a) em relação ao ensino/aprendizagem de inglês/ **à língua inglesa e o ser professor/aluno naquele contexto?** E dos alunos? Como essas crenças influenciam os processos de ensino e aprendizagem de inglês?
5. Como se dá a interação entre o/a professor(a) e os alunos?
6. O ensino oferecido contribui para construção da cidadania?
7. As aulas promovem inclusão **e justiça** social?
8. O ensino de língua estrangeira contribui para o desenvolvimento da **crítica** e para a compreensão da cultura, **do contexto em que os alunos se inserem?** Justifique.
9. O/A professor(a) é comprometida(o) com seu próprio aprimoramento?
10. O/A professor(a) mostrou alguma evidência de estar atualizada/o em relação às políticas atuais sobre o ensino de línguas?
11. **Como os textos e atividades desta disciplina contribuíram para sua formação enquanto professor ou futuro professor de língua inglesa?**
12. **Anexe, a este diário reflexivo, um plano de aula, lecionada por você durante o estágio, embasada nas teorias do Letramento Crítico.**

APÊNDICE 18

O que tem sido feito em prol da promoção do Letramento Crítico?

- 1) Absolutely every body: a guide for teachers: <http://birbhum.gov.in/DPSC/reference/41.pdf>;
- 2) Open Spaces for Dialogue and Enquiry (OSDE): <http://www.osdemethodology.org.uk/criticalliteracy.html>;
- 3) A brief introduction to critical literacy in English language education (BRASÍLIA, 2006): <http://pt.scribd.com/doc/7965991/letramentocritico>;
- 4) Projeto “Through other eyes”: www.throughothereyes;

- 5) Projeto Nacional de Formação de Professores de inglês- “Novos Letramentos, multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras”: <http://projetonovosletramentos.blogspot.com.br/>;
- 6) Projeto internacional “The Social Justice Inquiry Project (CIP)” : <http://www.urbanedjournal.org/node/147>;
- 7) Revista X- Dossiê Especial de 2011 “Letramento Crítico e Multiletramentos no Ensino de línguas e Literaturas”: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/issue/view/1232/showToc>.
- 8) O livro “Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas” de Maciel; Araújo (2011): <http://dianabrydon.com/2011/03/22/formacao-de-professores-de-linguas-ampliando-perspectivas-ruberval-franco-maciel-vanessa-de-assis-araujo-organizadores/>;
- 9) O livro “Letramento Crítico no Ensino de Inglês na Escola Pública - Planos e Práticas nas Tramas da Pesquisa” (EDMUNDO, 2013): <http://www.ponteseditores.com.br/verproduto.php?id=534>;
- 10) Dissertação: “Letramento crítico e o livro didático: Uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita” (CARDOSO, 2011): <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/DAJR-8MLS45>;
- 11) Dissertação: “O letramento crítico no ensino de língua inglesa: Identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão” (SOARES, 2014): <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MGSS-9HSLYC>.
- 12) O livro “Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública”, publicado pela Paco Editorial, da professora Dra. Andréa Mattos (2015).
- 13) Sites:
<http://www.learningaboutothers.org.uk/>
<http://dianabrydon.com/>
http://pier.macmillan.yale.edu/sites/default/files/files/Global%20Youth%20in%20the%20Digital%20Age/7_%20CRITICAL%20LITERACY.pdf
<http://www.criticalliteracyjournal.org/>
- 14) Apresentações em congressos, simpósios, palestras, encontros...

15) Revista Contexturas- Ensino Crítico de Língua Inglesa/ Volume 18:
<https://pt.scribd.com/doc/167964736/Contexturas-18>

16) O livro “Atitude Curricular- Letramentos Críticos nas brechas de línguas estrangeiras”, publicado pela Paco Editorial (DUBOC, 2015)

17) Texto: Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido (JORDÃO; FOGAÇA, 2007): [file:///D:/User/Downloads/906-3218-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/User/Downloads/906-3218-1-PB%20(1).pdf);

18) Trabalho de conclusão de curso: O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente (MOTTA, 2008):
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf?PHPSESSID=2009051408162317>

19) Texto: What is critical literacy? (SHOR, 1999): <http://www.lesley.edu/journal-pedagogy-pluralism-practice/ira-shor/critical-literacy/>.

20) _____

21) _____

22) _____...

Thank You

APÊNDICE 19

EXCERTOS

Carina

*Carina E1: (...) enquanto pesquisadora, acredito que tenho que estar aberta à pesquisa... E eu acho que toda pesquisa é válida para todos os que participam. Onde todos... todas as pessoas... os participantes da pesquisa sempre... eh... têm oportunidade de reflexão...uhm... a oportunidade de repensar suas próprias práticas... e nesse sentido, eu acho que todo mundo sai ganhando. A pesquisa, eu acho que é sempre válida para todos os participantes... Não é só pro pesquisador, né? Quem participa da pesquisa... eh... **também...lucra** com a pesquisa (Excerto da entrevista final com a professora colaboradora, em 02/12/15)*

Carina E2: Os alunos desta turma são um extrato dos alunos das licenciaturas da universidade em questão. Grande parte mora fora da cidade sede da universidade, em cidades vizinhas, trabalha e viaja, diariamente, para estudar. Aqueles que vivem em na cidade sede, também são trabalhadores. São poucos os que se dedicam, integralmente, aos estudos. Nesta turma, acredito que apenas um se encaixa nesta última descrição. (Excerto do questionário inicial da professora colaboradora, em 31/08/15)

*Carina E3: é a terceira vez que eu dou essa disciplina. Todas as vezes eu peço pra... e é impressionante. Eu acho que é um dado interessante para sua pesquisa, como que... é a terceira vez... e todas as vezes... eles... eles montam aulas. Por exemplo, eu tenho vários casos, na primeira vez, na segunda vez. **Principalmente** de alunos que têm proficiência, que são professores de inglês já. Então, os alunos que dão aula em curso livre... especialmente. Eles montam aulas lindas. Mas eles não têm a menor noção de agregar o letramento críticos às aulas. (...) E é impre... é... é interessante você perceber isso. Como que é ele tem toda uma noção metodológica, ele sabe é a os passos de uma aula, ele consegue...ah... criar uma aula harmoniosa. (...) Ah... e o que eu queria destacar é que **nessa vez**, eu sempre seleciono alguns textos, eu sempre sigo aquele formato, "vamos ler alguns textos", mas eu acho que dessa vez os textos escolhidos com a sua ajuda, obviamente, (...) né, eh... eu acho que foi muito interessante, sabe, assim, as leituras. Você veja, todos os alunos se identificaram com os textos escolhidos... aquele... e **principalmente** aquele das brechas.*

Carina E: Cuidado com esse nome perfeito ((inint)) (Ficou um burburinho de alunos que não concordaram com o "perfeito") (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Joel

Joel E1: Foi acontecendo durante o curso de Letras, fui me descobrindo e acho que lecionar inglês é mais tranquilo do que lecionar a língua portuguesa. (Excerto do questionário inicial dos alunos participantes, em 17/08/15)

Joel E2: A melhor opção á aprender fora da escola. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Joel E3: A língua inglesa pode ser aprendida em cursos e em escolas até mesmo sozinho, mas com alunos que auxiliam melhor o aprendizado e também a força de vontade. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Joel E4: Acho que não deve ser pensada como arrumar um bom emprego, tem que pensar como necessidade, já que fazemos parte de blocos econômicos e tem relação estreita com os Estados Unidos. A população deve aprender a língua como é feito na Europa, investindo nos estudos deste cedo nas escolas, além do mais, vivemos num turismo forte, acompanhamos diversos eventos internacionais, os estrangeiros que circulam por novas terras, e nos que vai viajar para o mundo. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático de 20/09/15)

Joel E5: Na verdade não escolhi ser professor de inglês, foi acontecendo durante o curso de Letras, fui me descobrindo, e acho que lecionar inglês é mais tranquilo do que lecionar a língua portuguesa (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15).

Joel E6: Com muitos avanços tecnológicos surgindo hoje em dia, e sendo implantados em vários setores da sociedade, inclusive em escolas, nisso vem ajudar bastante o desempenho do aluno, e também torna-se as aulas mais interessantes. Mas tem um porém, tem que fazer um bom uso dessa tecnologia, e da mídia. (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 28/09/15).

Joel E7: Analisando as crenças da professora em sala de aula, também os textos teóricos assim como as discussões nas aulas de graduação me permitiram uma visão clara da dimensão social e a profissão do professor. Por sua vez, as observações me permitiram uma posição mais crítica sobre a importância do profissional de educação e dos desafios enfrentados e que estão por vir. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Janete

Janete E1: Na verdade me inscrevi na modalidade 'bacharelado' quando fiz o vestibular, mas ao chegar na universidade só tinha licenciatura. Como não afetaria em nada meu sonho de trabalhar com tradução, continuei e estou descobrindo novas possibilidades. (Excerto do questionário inicial dos alunos participantes, em 17/08/15)

Janete E2: Em casa com livros, internet e familiares. Na escola, nos cursos de idiomas, na universidade. Em qualquer lugar é possível aprender desde que se esteja disposto e tenha material (que hoje em dia qualquer um pode conseguir) (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Janete E3: Um aluno perguntou se 'England' é nome de mulher, nessa hora eu fiquei decepcionadíssima não com o aluno, mas com a escola e o sistema educacional. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15, *itálico do autor*).

Janete E4: eu só, eu me lembrei que uma colega minha, ela... falou de uma atividade muito simples que ela fez depois que ela leu uns textos sobre letramento crítico. Ela falou que uma coisa que sempre a incomodou foi a questão do café da manhã, que tinha *bacon*, né? Aí, tinha geleia com panqueca, com não sei o que. Então os alunos olharam e falavam "oh, gente, eu não como essas coisas aqui não". E ficavam ensinando, "ah, *I have bacon for breakfast*" e ninguém comia. Aí, ela falou assim, que ela olhou e teve um *click*, ela falou "olha gente, vamos aproveitar esse negócio de brecha". Aí, falou com os meninos, "mas o que vocês comem?". Aí, cada um falou. E, aí, ela falou, "então comparem o que está aqui e o que vocês comem. O que significa esse café da manhã aqui? Todos os americanos vão comer isso? É uma coisa padrão aqui no Brasil? Todo mundo come a mesma coisa no café da manhã? E nos Estados Unidos? E na... na... ". Aí, ela foi falando em vários lugares; e com uma atividade bem simples, foi interessante que ela fez com que os alunos pensassem **na diferença**, né? (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Janete E5: Tudo pode ser dado desde que o professor saiba dosar e adaptar as atividades a cada turma, uma vez que cada uma tem suas particularidades. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Janete E6: Em relação à escola, fui muito bem recebida. Pude notar que tanto os professores como os demais funcionários têm uma relação muito boa com os alunos (...) Quando chegava para assistir as aulas logo cedo, ficava na sala dos professores esperando pelo sinal e era tratada como uma futura professora, não uma simples estagiária. (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Janete E7: Eu escolhi porque é obrigatório fazer 5 estágios na habilitação simples e esse é um deles. Espero compreender melhor o papel do professor na escola, até onde vão seus deveres e suas responsabilidades. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Janete E8: Não. Na verdade me inscrevi na modalidade 'bacharelado' quando fiz o vestibular, mas ao chegar na universidade só tinha licenciatura. Como não afetaria em nada meu sonho de trabalhar com tradução, continuei e estou descobrindo novas possibilidades. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Janete E9: Todos os alunos têm o livro didático com o CD, a escola tem um projetor, tem computadores com internet, ou seja, tecnologia não falta. E desculpas também não, apesar de serem sem sentido porque os alunos são bons, muitos lá escrevem muito bem. (...) Aparato tecnológico e criativo não falta para P. não sei se é acomodação ou falta de estímulo da escola, ou falta de interesses dos alunos (que é grande). Talvez seja uma soma de todos esses fatores, mas uma coisa é certa, o agente que pode mudar isso é o professor. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Janete E10: Gostei do resumo de vocês, apresentou bem a ideia dos autores, com a qual eu concordo, que é trazer assuntos atuais que cercam a vida dos alunos para discussões na sala de aula através dos meios tecnológicos. Nossos alunos já estão mais do que familiarizados com esses recursos, e nada melhor do que unir assuntos do contexto social em que estão inseridos com as mídias através das quais têm acesso a esses assuntos (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 28/09/15).

Janete E11: Esse modo de ensino da P não me pareceu efetivo de forma nenhuma no aprendizado dos alunos, pois eles copiaram a regra gramatical, tiveram uma breve explicação e não produziram nada, nem texto e muito menos fala. Como isso pode ser significativo para eles? A contextualização da matéria é fundamental, por isso conquista os alunos fazendo-os se interessar pelo aprendizado de inglês. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Janete E12: Essas duas aulas foram as que tiveram algum acontecimento diferente, como a recuperação, as outras fora no mesmo padrão: a professora passando matéria enquanto os alunos copiavam. Em uma das salas ela decidiu levar uns exercícios complementares que ela xerocou na escola, sobre a matéria dos pronomes interrogativos. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Janete E13: Seria mais fácil se eu dissesse aqui algumas coisas que teria tentado fazer diferente da professora, mas não conseguirei, pois eu teria feito tudo diferente. Tentaria colocar em prática tudo o que venho aprendendo ao longo do curso de Letras e, principalmente, com as disciplinas de prática de ensino e estágio que estou cursando neste semestre. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Janete E14: Pergunto-me qual objetivo a professora tem com a LE para seus alunos. Seja qual for, imagino que seja com os métodos tradicionais. Mas, pelo que vi, os alunos precisam de algo que seja próximo de suas realidades e que também seja útil. Uma breve citação de Menezes de Souza: "Tendo em vista a sociedade globalizada atual, o ensino de LE passa a ter como objetivo permitir o acesso do aluno, principalmente o aluno da escola pública, a novas tecnologias, criando possibilidades de o cidadão (aluno) dialogar com outras culturas sem que haja necessidade de abrir mão de seus valores locais" (2011). (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Henrique

Henrique E1: não sei se vou ser professor. (Excerto do questionário inicial dos alunos participantes, em 17/08/15)

Henrique E2: De fato, uma postura crítica dada pela linguagem não pode ser desconsiderada sem que haja prejuízo para a formação do aluno. (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 28/09/15)

Henrique E3: Na escola você é exposto, mas não há tempo hábil para realmente aprendê-la... (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Henrique E4: Onde estiver ao alcance de cada um, segundo suas possibilidades e objetivos individuais. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Henrique E5: Em suas palavras, 'não adianta nada o esforço para ensinar algo se os alunos sabem que minha aula não faz diferença para eles no fim do ano (letivo). Eu não iria reprovar todos os alunos. Mas talvez eles teriam um pouco mais de respeito, talvez pelo medo de serem reprovados eles se esforçariam um pouco mais. (...) Nesse caso, para essa professora, sua crença de que seu reconhecimento em face dos alunos é afetado pela falta de valor dada a sua matéria por ela não ter um peso similar às demais matérias parece afetar o ensino. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Henrique E6: O texto é muito interessante por trazer para o debate um problema inerente à didática contemporânea de LE: a atualização estrutural do ensino dessa disciplina. O ponto de vista da autora é instigante por colocar o professor como elemento determinante dentro dessa necessidade de revisão de valores e conceitos no intuito de proporcionar uma correspondência válida entre o conhecimento oferecido pelas escolas e os movimentos de integração multiculturais trazidos pela globalização. Esse profissional

deve estar sempre atento a esta questão e também se manter atualizado. Por último, o ensino de LE deve preparar o aluno para o mundo globalizado onde a língua inglesa tem se tornado um pré-requisito. Deve também torná-lo capaz de responder às novas tecnologias, e simultaneamente desenvolver seu senso crítico diante da gama de informações presentes no nosso dia-a-dia. (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 28/09/15)

Henrique E7: Nas palavras da professora, 'a língua inglesa é importante. Tem uma importância grande. Mas o ensino dessa disciplina está complicado. Hoje em dia os alunos não a reconhecem como algo útil na vida deles'. Os envolvidos no ensino da língua, profissionais e alunos, parecem subjugar aquilo que é oferecido em sala de aula por não estabelecerem uma relação entre a prática social e o conhecimento que é construído em sala. O impacto desse conceito de língua inglesa, que é aparentemente compartilhado pela maioria dos alunos e da professora, me pareceu ser nocivo ao ensino da língua inglesa por subtrair-lhe o valor quanto a sua aplicabilidade. Um equívoco, de fato. Mesmo em face de uma exigência imperativa da língua inglesa por parte de um mundo globalizado, o que predomina na sala de aula observada foi uma maioria de estudantes que não conhecem ou simplesmente ignoram o aprendizado de inglês. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Henrique E8: O conceito trazido por esse texto merece ser discutido com demasiada ênfase em razão do quadro atual do ensino de LE nas escolas. De fato, uma postura crítica dada pela linguagem não pode ser desconsiderada sem que haja prejuízo para a formação do aluno. Alguns fundamentos teóricos presentes neste texto, a exemplo o conceito das relações de poder concebidas por Marx e Foucault, seriam ferramentas de análise indispensáveis a qualquer profissional do ensino que almeja oferecer aos seus alunos a possibilidade de construir um pensamento independente. Sendo assim, o letramento crítico, tal como apresentado aqui, poderia ser fundamental para se reverter o quadro nas escolas públicas onde ainda prevalece o distanciamento entre aluno e o uso efetivo de sua própria crítica. (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 25/09/15)

Henrique E9: A primeira observação que pude fazer foi quanto às crenças da professora. No meu primeiro dia de estágio, tive a oportunidade de conversar com ela durante tempo suficiente para conhecer as suas expectativas e suas impressões sobre a classe que eu observaria. As suas primeiras palavras demarcariam o campo de minha observação e influenciariam diretamente as minhas impressões. (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Henrique E10: Dessa forma uma fronteira se estabelece dentro da sala, separando-a em um grupo que merece mais atenção mais que outro. Um fenômeno social que se observa dentro da sala de aula, mas que deveria ser evitado: a

marginalização. Alunos são postos à margem do ensino pela subdivisão da classe a qual pertencem. O rótulo de desinteressados parece ter mais força do que qualquer outra forma de identificação para esses alunos. E pelo que parece, até mesmo eles parecem aceitar essa situação. Nas vezes em que perguntei à professora haveria algo a fazer com relação à essa demarcação da sala de aula entre interessados e desinteressados, ela acenou que não havia nada a ser feito. Ao contrário, me respondeu com certo conforto: "É bom que, pelo menos dá para saber onde estão os alunos que realmente querem aprender". (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Henrique E11: A escola é estadual, pública e possui uma boa estrutura, com salas amplas, materiais didáticos como livros e dicionários disponíveis na biblioteca. Uma sala de vídeo é disponibilizada sempre que alguma aula do ensino de língua estrangeira requer uma interatividade virtual. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Henrique E12: Eu não ousaria classificá-lo como um aluno desinteressado por inglês, mas ousaria dizer que ele estava desinteressado na dinâmica que a professora trazia para a sala. Se ela observasse isso mais de perto, poderia adaptar o inglês aos interesses diversos dos estudantes, aproximando a língua estrangeira de seus cotidianos, demonstrando uma utilidade real para essa ferramenta de interação com o mundo. (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Henrique E13: Pelas observações feitas na sala de aula utilizada para o presente estágio, fica evidente que há um distanciamento entre a prática de ensino da professora e os pressupostos teóricos oferecidos pelos pesquisadores aqui citados no referencial teórico. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Carla

Carla E1: Então, as aulas que eu assisti, eu achei que foi assim, eu me senti de volta ao ensino médio. "Abre o livro em tal página, e vai pegar o texto". Eu assisti, eu assisti quatro turmas diferentes. Nas quatro turmas, ela dava a mesma atividade quase toda aula. Abre o livro, tem o texto, aí você vai ler, vai resumir em forma de tópico, circular as palavras cognatas, sublinhar as que você conhece. Então, acontece assim, menos de metade da turma fazia alguma coisa, o resto nem abria o livro, deitava na carteira e dormia. (Excerto da entrevista com o grupo focal de 30/11/15)

Carla E2: Na escola, aprendi apenas a estrutura da língua, não aprendi a colocá-la em uso. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Carla E3: Acredito que, atualmente, o curso de idiomas é o mais comum. Porém, acho que uma mudança de postura nos professores de língua inglesa e nos ambientes educacionais nos quais eles se encontram possibilitaria uma inversão nesse número. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Carla E4: Porém, essa temporariedade não afeta a importância do papel da língua inglesa para as pessoas. Ela promove a conscientização das pessoas quanto ao mundo e quanto a diferentes culturas. Outras línguas poderiam desempenhar o mesmo papel, mas não são tão abrangentes quanto o inglês, ou seja, não possuem o mesmo número de falantes. Devido a essa visão altamente capitalista, já que o poder do inglês se funda na economia, o inglês passou a ser visto como bem de consumo, ou seja, perdeu o aspecto cultural e social da língua. O aprendizado de inglês, que deveria funcionar como um processo social de crescimento passou a ser visto como um produto a ser comprado para atingir maiores objetivos e mais altos cargos. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático de 09/09/15)

Carla E5: O professor deve ter a mente aberta e estar preparado para discutir eventuais temas. Além disso, ele deve estabelecer um ambiente no qual os alunos se sintam a vontade para expressar suas opiniões. Outra coisa que considero muito importante é evitar estereótipos em sala de aula, seja em comentários ou em atividades. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Carla E6: Eu penso mais ou menos igual ao Pablo. É.... eu também, eu sempre tive essa visão, assim de, "ah, vou ser professora e fazer a diferença na vida de alguém", então, mas eu sempre tive dificuldade de fazer isso, porque é o mesmo caso do Pablo, eu dou aula num curso livre, então a gente tem muito... parâmetro certinho que você tem que seguir, você não tem muita liberdade de produção. Então, com as disciplina eu vi... como fazer isso, que tem possibilidade de encaixar isso em algum lugar, que... tem jeito de fazer/(Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Carla E7: Eu nunca tinha visto letramento crítico antes, nem as OCEM nunca nem tinha ouvido falar, né? Na verdade, mas PCN eu tinha tido contato com os de língua portuguesa e com o de língua inglesa muito **brevemente**. ((sorrindo)). (Excerto da entrevista final com o grupo focal em 30/11/15)

Carla E8: Muito boa... e é isso que me deixou assim... por isso que eu falei que eu

fiquei esperançosa, porque eu vi isso em todas as aulas, e aí quando chegou na hora de eu dar a minha aula, não é que assim cem por cento da turma tava empolgadíssima para participar, entendeu? Mas as pessoas participaram, entendeu? Claro que eu peguei muito no pé, nossa eu peguei muito no pé. (...) Então, quando chegou na minha aula mesmo, o pessoal participou. Não foi todo mundo. Claro que tinha gente ainda que tava lá assim "que saco". Mas eu vi... eh... eu vi resposta para o que eu tava fazendo. Inclusive, o pessoal participou, eu fiz a pergunta lá na frente, não ficou aquele silêncio, ninguém riu da minha cara, graças a Deus (...). Os alunos participaram bastante. No final, até saíram umas produções legais, do que eles fizeram, sobre refugiados... (Excerto da entrevista final com o grupo focal em 30/11/15)

Carla E9: Na realidade, eu fui mais pro português, porque o tópico era muito difícil, e aí, como eles estavam trabalhando *reading* e a professora não queria me ceder muitas aulas, ela me cedeu só uma, então ela pediu para eu trabalhar alguma coisa que eles já estivessem trabalhando. Então, eu abordei mais o *Reading* do que uma atividade de *speaking* ou qualquer outra coisa assim. Acho que assim, por ser diferente, por ser uma pessoa diferente. E se a professora resolvesse do nada chegar lá e começar a falar em inglês, talvez eles estranhassem. Como eu era outra pessoa, então foi uma recepção, foi bem tranquilo. Os alunos participaram bastante. No final, até saíram umas produções legais, do que eles fizeram, sobre refugiados ... (Excerto da entrevista final com o grupo focal em 30/11/15)

Carla E10: A apresentação do vocabulário em inglês também correu de maneira satisfatória, já que os alunos encontravam as palavras-chave do texto e alguns inclusive sugeriram a palavra já em inglês. (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Carla E11: Após a leitura, os alunos tiveram um tempo para responder as questões de interpretação. Os alunos tiveram dificuldade em entender as questões, então a professora traduziu-as para eles. Essa não era a abordagem planejada, já que o ideal era que os alunos buscassem entender as questões por meio de suas próprias ferramentas (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Carla E12: Após a professora ter reexplicado o conteúdo, ela se dirigiu a mim e disse "Tá vendo? Não tem como explicar em inglês para esse povo. Eles não tão entendendo nem no português simplesinho do jeito que eu expliquei!" Essa fala marca a força da crença em sala de aula. Com certeza os alunos não

acompanhariam uma explicação gramatical em inglês de primeira, mas se a língua fosse usada em dosagens menores que fossem aumentando, tornando o uso do inglês mais frequente em sala de aula, os alunos se sentiriam mais confortáveis para tentarem, e isso os prepararia para uma futura explicação completamente em língua inglesa, que seria o cenário ideal. (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Carla E13: Acredito que a discussão sobre temas sócio-políticos deve ser cuidadosamente abordada. É um tema importante para se discutir, mas deve ser manejada de forma que os alunos possam expressar suas opiniões de forma respeitosa. As atividades totalmente em inglês só devem acontecer se estiverem ao alcance dos alunos. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Carla E14: O professor deve ter a mente aberta e estar preparado para discutir eventuais temas. Além disso, ele deve estabelecer um ambiente no qual os alunos se sintam a vontade para expressar suas opiniões. Outra coisa que considero muito importante é evitar estereótipos em sala de aula, seja em comentários ou em atividades. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Carla E15: A professora que eu fiz estágio também foi assim, só que foi mais assim "ah, não sei se você vai querer dar aula não, né? Não tem problema não, eu assino o seu papel, mesmo sem você dar aula. Porque o pessoal está muito difícil. Você não vai querer dar aula mesmo não" (Excerto da entrevista final com o grupo focal em 30/11/15).

Carla E16: Esse é um costume que, infelizmente, tem se enraizado nas escolas públicas nos dias de hoje. As turmas são divididas a partir da "qualidade" dos alunos, ou seja, se eles têm boas notas ou não. De acordo com Murphey, Prober e Gonzales (2010), respeito, aceitação e senso de pertencimento facilitam o processo de aprendizagem e criam para os aprendizes um ambiente emocionalmente seguro e estimulante para o aprendizado. Salas de aula como essa não possuem nenhuma dessas características, já que elas são compostas pelo grupo de "excluídos" e são tratadas dessa forma. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Carla E17: Mas nós tentamos, sabe? Eu acho que a grande diferença é essa. Ao invés, de escutar o que foi falado pra nós, nós resolvemos tentar, né? Todas recebemos um alerta, "ah, não essa turma é complicada". Então, eu acho que é isso que a gente precisa. A gente precisa tentar, para dar oportunidade pra esses

meninos pra eles, que eles sejam incluídos, porque muitos ali não tem inglês fora da escola regular, né? E a gente precisa, realmente, melhorar esse... acabar com essa má fama do inglês na sala. Então, por isso que eu acho interessante a gente ter matérias assim, pra que nós possamos sair mais esperançosas daqui mesmo. (Excerto da entrevista final com o grupo focal em 30/11/15)

Carla E18: A escola possui salas bem equipadas, apesar de pequenas para o número de alunos, com projetor, tela e caixa de som fixos para serem utilizados durante as aulas. Além disso, há também notebooks à disposição dos professores. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Carla E19: A sua prática, porém, não estava de acordo com as OCEM (2006). De acordo com os documentos oficiais, a leitura deveria ser abordada a partir do letramento crítico. Porém, as leituras eram trabalhadas de maneira superficial e pouco relacionáveis à realidade dos alunos. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Carla E20: Como discutido durante a matéria, é importante que os conteúdos sejam significativos para os alunos e que eles causem reflexões críticas sobre o sujeito e sobre onde ele pertence na sociedade. De acordo com as OCEM/LE (2006), o ensino de língua estrangeira deve incluir a formação de cidadãos. Mattos (2011), a partir dessa determinação, defende que, para que os alunos se tornem cidadãos, para que desenvolvam o valor da cidadania, o aluno precisa primeiramente refletir sobre quem ele é para então contrapor sua existência à do outro. Baseado nesse aspecto, eu e minha dupla criamos nosso plano de aula pensando em um assunto que está constantemente na mídia nos dias de hoje: os refugiados. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Carla E21: é, eu acho legal, porque a gente cria bagagem. Porque assim a gente tá lá no estágio, e aí você vê acontecer um problema, uma situação lá e você tem como trazer isso pra sala de aula, discutir eh... ter novas alternativas, uma teoria que pode te ajudar naquilo ali. E se você... se não fosse o estágio, se você não tivesse dando aula, você não teria essa oportunidade, né? Então, é um momento de você criar experiências pra poder usar no futuro na sua sala de aula. É muito interessante. (Excerto da entrevista com o grupo focal de 30/11/15).

Samira

Samira E1: Comecei a estudar em cursinho de idiomas porque só aprendi sobre o verbo To Be na escola, mas hoje em dia os alunos têm acesso a novos conteúdos. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Samira E2: Espero poder realizar cada passo apre(e)ndido em sala de aula seja na escola pública ou particular. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Samira E3: Na escola regular, porque o método utilizado é a decoreba e o ensino e interesse dos professores é muito fraco. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Samira E4: Nas escolas onde estudam, nas escolas de idiomas e até pelo computador hoje em dia. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Samira E5: É necessário que no ensino de LE professores e alunos compreendam seus papéis na importância da língua inglesa nas escolas e na vida, pois para que a LE seja reconhecida, cabe aos professores e alunos que cada um perceba o verdadeiro valor que a LE possui, para que a importância do inglês permaneça, a dimensão social do professor aconteça e para que o aprendizado do aluno seja para que ele leve para a vida e não apenas para a hora da prova. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático de 08/09/15)

Samira E6: É, tem umas brechinhas, que tem coisas que a gente pode fazer, né? Claro, que às vezes é um pouco difícil, tem obstáculo, mas dá pra fazer alguma coisa. (Excerto da entrevista final com o grupo focal em 30/11/15)

Samira E7: eu acho assim que essa questão do letramento crítico, eu também nunca tinha ouvido falar nisso na faculdade e eu tô aqui todos os períodos. E é... muito importante, porque o que mais a gente vê é aquela aula monótona, assim, que o professor tem aquele livro ali, aquela bíblia sagrada dele, e aquele negócio assim todo dia aquela mesma coisa, então no estágio que eu fiz. Aí, a gente já estudando, esse negócio... depois, eu comecei a estudar em curso de idioma, eu vi que esse negócio assim da terminologia em sala de aula faz a diferença. A gente, assim, sabe? Você sente na pele a diferença. Aí, desde o primeiro dia de aula, aí os alunos já ficam na pergunta "que que você tá fazendo aí dona? Não sei o quê, mas não é pra ficar só no livro?". Foi então, eu vou ter que levar alguma coisa diferente. (Excerto da entrevista final com o grupo focal em 30/11/15)

Samira E8: Eu acho isso muito interessante, atitude de falar inglês e trabalhar com letramento crítico em sala de aula, porque eu percebi que só esse negócio de livro... eh... ficar assim fugindo do assunto, assim... oh torna a aula de um jeito monótono. (Excerto da entrevista final com o grupo focal em 30/11/15)

Samira E9: E depois ela falou "ah tá muito ruim, sabe?, assim, as turmas". E aí, assim, já até desanima a gente, sabe, os professores. ((inint))falam "ah, não perco". Mas aí ela falou comigo "eu vou deixar assim, como ((inint)) fazendo o estágio já assistindo quatro aulas". Mas ela pediu pra mim expli... aplicar essa atividade no sétimo ano, ((inint)) que eu fiz, e falou que eles gostam mais de participar. E aí, assim, ela explicou que eu era estagiária e que eu teria que dar uma aula. (Excerto da entrevista final com o grupo focal em 30/11/15)

Samira E10: Não é assim, falar... aí já chegou "ai, que essa aula não reprova, tá muito calor e eles não faz, não sei o quê". E a primeira pergunta, assim, que eu falei, que eu fui pedi pra poder fazer o estágio foi "você tem absoluta certeza disso?" ((inint)) perguntaram "cê tá querendo? Cê vai fazer mesmo?". Eu falei, "eu vou. Vou fazer." "Ah, mas inglês não reprova". Foi que descobri que tinha esse negócio que eu não sabia. E foi aquele negócio "vai querer", eu "não, eu quero fazer a diferença. Eu sei, mas, pelo amor de Deus, me dá uma oportunidade". Eu falei, "mesmo se não der certo, mas me dá oportunidade". Eu falei, "eu não tenho contato", que eu trabalho em fábrica. Eu falei, "eu não tenho contato, pelo amor de Deus, abre as portas pra mim" ((sorrindo)). (Excerto da entrevista final com o grupo focal em 30/11/15)

Samira E11: E o sonho da menina que queria ser professora (nem que seja por um dia) torna-se realidade! Segunda-feira 05/10/15. O Grande dia! A aula aconteceu no terceiro horário. (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Samira E12: Ela só me deu uma aula. E assim, eu... gostei. Os alunos gostaram, e eu dei o melhor de mim. (Excerto da entrevista final com o grupo focal em 30/11/15)

Samira E13: Quando finalizei a aula agradeci a professora e aos alunos a oportunidade. Fui aplaudida com uma salva de palmas pela professora e pelos alunos e com o elogio: Essa Dona aí é gente boa mesmo! Até que ela entende do assunto!", e é claro, eu fiquei feliz demais ao perceber que estava no caminho

certo... (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Samira E14: Ai, assim que eu... nem terminei, nem tinha acabado de agradecer, já bateram palma. Falaram que tinham gostado da aula, uma aula diferente, e assim, eu fiquei... feliz demais. (Excerto da entrevista final com o grupo focal em 30/11/15)

Samira E15: Aí que eles montaram, e usei muito speaking, que eu achei, assim, que tá muito desvalorizado... parece assim que a aula é de português. E na hora, assim, que a professora me viu que eu tava olhando, não sabia se falava em inglês, e os alunos não sabia o que que ela tava falando. E ela ficou assim sem atitude. (Excerto da entrevista final com o grupo focal em 30/11/15)

Samira E16: É possível. ((sorrindo)). (Excerto da entrevista final com o grupo focal em 30/11/15)

Samira E17: "Você tem absoluta certeza disso?" Esta foi a primeira frase que eu ouvi do diretor da escola e da professora quando fui me apresentar para pedir para realizar o estágio. E EU disse que SIM, que eu não estava ali somente para completar minhas 20 horas de estágio, mas que estava ali porque este era a realização do meu sonho desde menina, que era a batalha de todos os meus dias, e que eu sempre quis fazer parte do time da educação. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15).

Samira E18: <u>Os valores e as realidades a partir do que realmente é a profissão do professor de LE.</u> (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Samira E19: Então ela me explicou que o uso da tecnologia na escola ainda está precário. Para ela poder dar aulas usando o som ou o projetor ela tem que marcar uma semana antes na secretaria. (...) De acordo com Mattos (Novos Letramentos, Ensino de LE e o Papel da Escola Pública no século XXI, 2011) "a escola precisa se adaptar a tecnologia para atingir seus objetivos educacionais, entre eles a formação de cidadãos plenos em sua capacidade em todos os níveis sociais". A falta de tecnologia nas aulas de inglês segundo Vetromille-Castro (2013, p. 230) "causa um aspecto negativo quando professor e aluno não fazem uso dessas tecnologias". "Hoje em dia ensinar e aprender uma língua vai além do desenvolvimento das competências gramatical, discursiva, estratégica e sociolinguística. Os recursos tecnológicos de informação e comunicação utilizados

em sala de aula promovem um lado positivo de maior interesse e comunicação entre aluno e professor" (VETROMILLE-CASTRO, 2013, p. 230). (*Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15*).

Samira E20: O texto de vocês é muito interessante, pois trabalha sobre o uso e a transformação a partir da tecnologia em sala de aula com os alunos. Esse texto deveria ser trabalhado com todos os professores e escolas, pois hoje em dia muitos ainda não fazem uso da tecnologia. (*Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 28/09/15*).

Samira E21: Porque... aí tudo tem que marcar na secretaria, o projetor e o som, e deu aula de inglês nos dois horários, que é uma coisa que não acontece na escola, marcar horário diferente para não ter confusão, aí tiveram, no dia em que os alunos estavam mais sossegados. Ela deu uma atividade pra eles fazerem tipo como tarefa, era de listening, quando foi fazer, não tinha som, e eles começaram naquele alvoroço, sabe? (*Excerto da entrevista final com o grupo focal em 30/11/15*)

Samira E22: O uso da tecnologia na escola também está muito difícil, e isso faz com que a professora fique desanimada e muitas vezes nem consiga dar a aula planejada pela falta dos aparelhos eletrônicos. Mas ela me disse que acredita na mudança (pelo menos tecnológica na escola). A falta de interesse da direção da escola é uma influência muito forte também como pude perceber. Mattos (2011) ensina que "o letramento crítico e o uso das novas tecnologias na escola pública podem contribuir para a conscientização dos educandos e de professores pela reflexão crítica e pelo questionamento das práticas dominantes de leitura e escrita no ambiente escolar". (*Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15*).

Samira E23: Muita gente reclama de fazer estágio, que é muito chato, cansativo, mas para mim que ainda não trabalho em sala de aula e o meu serviço não tem nada a ver com escola, esse é o momento que eu mais tenho oportunidade de estar perto dos alunos e da escola. (*Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15*).

Vitor

Vítor E1: Pude notar também que, um dos motivos para dizerem não, é o de dizerem que a matéria precisa ser mais avançada, resposta essa que faz sentido, uma vez que nós sabemos que o inglês nas escolas, sai ano entra ano, muitas das vezes gira em torno do verbo 'to be'. (*Excerto do diário reflexivo de 30/11/15*)

Vítor E2: Os alunos se mostraram cientes de que, eles precisam também fazer sua parte e, de forma autônoma, buscarem mais conhecimentos além daqueles que recebem na sala de aula. Eles citaram que já aprenderam muitas coisas ouvindo músicas, jogando jogos, vendo vídeos e até mesmo treinando os exercícios dados em sala de aula. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Vítor E3: A questão de aproximar o ensino de LE para o contexto social da escola (e de grande maioria dos alunos) é uma decisão acertada, uma vez que se torna mais agradável e familiar aprender partindo de algo que não cause estranhamento aos aprendizes. (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 28/09/15).

Vítor E4: Existem vários meios. A internet talvez seja a principal a oferecer um aprendizado autônomo para o aluno. Ainda assim, os cursos de idiomas acredito que sejam os mais eficazes. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Vítor E5: Quanto a uma das atividades sugeridas pelos autores, uma delas sugere que os alunos façam uma reflexão sobre as representações de aspectos como gênero, raça e religião nas mais diversas mídias. O assunto de fato é bem interessante e pode render interessantes discussões, mas deve ser tratado com cuidado, pois todos eles são assuntos que geram polêmicas e controvérsias. (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 27/09/15)

Vítor E6: Estava ciente de que precisava ainda co-participar em algumas aulas e ministrar outras (ao menos uma), mas frente às circunstâncias que me deparei, isso não foi possível. Não por recusas particulares dos professores, mas sim devido ao momento de conclusão já do ano, com trabalhos e provas finais (e decisivos) para alguns alunos. Queria poder ter feito o estágio de outra forma e sem tanta pressa, mas devido ao trabalho, isso não se fez possível. (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Vítor E7: Quanto a uma das atividades sugeridas pelos autores, uma delas sugere que os alunos façam uma reflexão sobre as representações de aspectos como gênero, raça e religião nas mais diversas mídias. O assunto de fato é bem interessante e pode render interessantes discussões, mas deve ser tratado com cuidado, pois todos eles são assuntos que geram polêmicas e controvérsias. (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 27/09/15)

Vítor E8: Além de ser parte fundamental de minha formação, nela é possível vislumbrar um pouco mais do que realmente significa ser um professor de língua inglesa e o que se espera de nós. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Vítor E9: E em alguns casos, podem faltar é desinteresse do próprio professor em expandir seus conhecimentos e habilidades, e fazer com que isso se reflita em

suas aulas. Que foi o caso da professora que acompanhei na conclusão do meu estágio. Ela confessou que não gosta e nem faz uso dos recursos tecnológicos que a escola oferece, bem diferente do jovem professor que acompanhei, que sabe bem usar as vantagens da tecnologia, como em duas oportunidades que ele deixava o retroprojetor passando imagens com dizeres que eram para os alunos copiarem e enquanto isso ia chamando aluno por aluno para dar visto em seus cadernos, ou seja, duas ações ao mesmo tempo sem que houvesse nenhum tumulto ou dificuldade o que nos leva a uma nova discussão. Essa postura de não querer fazer uso de aparatos tecnológicos para lecionar mostra que essa professora tem uma crença, e a partir dela deixa de fazer com que se torne uma profissional mais atualizada e, conseqüentemente melhor. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Vitor E10: Outro fator que felizmente notei era de que, as salas todas tinham retroprojetor, que é uma ótima ferramenta para os professores, principalmente os de língua inglesa. Tanto é que, o professor que acompanhei fez uso dessa ferramenta em várias aulas, sempre também usando materiais que ele mesmo se encarregava de trazer, mostrando que não ficava preso somente ao livro didático oferecido pela escola. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Vitor E11: Infelizmente, tudo o que é idealizado e falado nos textos teóricos, dificilmente é visto na prática em salas de aula. O professor tal qual gostaríamos que eles fossem dão lugar ao termo 'dador' de aula. É claro que acompanhando algumas poucas aulas não podemos afirmar nada com precisão, mas a impressão que fica é de que, a rotina de grande parte dos professores é tão corrida, que lhes faltam tempo para desempenharem tudo que podem. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Roger

Roger E1: ... eu não concordo **em nada** com o fato de você ser professor e não falar inglês na sala, a aula é de inglês (...) porque ninguém pergunta se você lê ou escreve inglês, pergunta se você **fala** inglês, pra mim é fundamental que se **fale**. O resto vem junto, mas falar pra mim é fundamental. (Excerto da entrevista final com os alunos, em 30/11/15)

Roger E2: Eu já tinha visto letramento... Letramento Crítico, mas não sabia o que era, quer dizer, tinha uma ideia, que eram os filmes, como os Escritores da Liberdade, né?... tem outros filmes sobre professores com... mas assim... o enredo bem parecido... com uma ou outra diferença, mas todo baseado em fatos, e que, dá então uma boa ideia sobre isso (Excerto do questionário inicial para

alunos 17/08/15)

Roger E3: Tem que ser nas brechas... (turma ri) (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Roger E4: é a... a prática que algumas pessoas aqui, não é, já tem, junto com a teoria que tivemos em sala e as conversas aqui dentro foi muito importante para a gente saber o que é a teoria e, na verdade, o que acontece na prática só para ter aquele balanço da realidade que a gente pode mostrar e o que a gente pode tentar mudar no status quo, né, então, pra mim foi muito interessante esse aspecto. (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Roger E5: Rótulo... É um rótulo (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Roger E6: Se tivesse mais, eu marcaria... Cada sala de aula é, definitivamente, peculiar pela heterogeneidade das pessoas. Cabe ao professor pinçar as atividades que ele achar mais interessantes para os alunos a fim de encontrar um resultado satisfatório. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Roger E7: Fundamentalmente qualquer professor de qualquer disciplina tem uma parcela de responsabilidade na formação crítica do aluno. Espero aprimorar e burilar minhas ideias em relação ao tema. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15).

Roger E8: É uma vencedora. Imagino o que deve ser sua vida, trabalhando, segundo ela, até 20 (vinte!) horas por dia, em algumas ocasiões. Além de ter de se deslocar de uma escola à outra, estar em casa para cuidar dos filhos e da casa, planejar aulas, elaborar provas, corrigir tarefas e provas, e ainda ter tempo para si própria... (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Roger E9: As salas as quais frequentei durante o estágio (1º, 2º, 3º anos do ensino médio) contam com recursos de som e Datashow, além de sistema de câmeras de segurança. A escola conta também com laboratórios de ciências exatas e multimídias. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Roger E10: Nessa aula da 1ª série, foi dado um exercício escrito no quadro. Exercício maior para a professora, já que o simples ato de copiar o exercício já foi um pesadelo. Após escrever o exercício por mais da metade do quadro, alguém

perguntou se era para copiar... (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Roger E11: Em outra aula, a matéria foi Plural of nouns. Vontade de sumir! A professora lendo as regras para os alunos e, enquanto isso, vários grupos de 3 a 4 alunos num volume de conversa insuportável! A conversa durou toda a explicação. Impossível assimilar qualquer coisa dessa maneira. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Lane

Lane E1: A escola regular foi apenas um reforço para mim. A professora só pedia que copiássemos e traduzíssemos textos que já estavam em nosso livro didático. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Lane E2: Para muitos há a crença de que somente em cursos particulares pode-se aprender inglês. Contudo, devemos levar em consideração que vivemos em um país em que muitos não podem pagar por esses cursos. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15).

Lane E3: Atualmente, já é um conhecimento arraigado do senso comum que devemos saber inglês, pois o aprendizado da língua acarretará sucesso e mais chances de arrumar um bom emprego, de ter uma boa remuneração. Podemos atribuir isso a toda uma questão histórica, que remonta o tempo das colonizações, e nos atinge no mundo globalizado, em que os Estados Unidos, apesar de suas crises, ainda continua sendo uma das potências econômicas. Por isso, muitos dizem que quando sabemos inglês somos "cidadãos do mundo", pois grande parte da população mundial tem algum contato com o inglês. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático, de 10/09/2015).

Lane E4: É claro que aprender uma nova língua faz toda a diferença para o aluno, pois o faz ter conhecimento sobre novas culturas, sua bagagem linguística aumenta e ele passa a interagir com mais naturalidade aos novos aprendizados. Mas é importante ressaltar que com essa necessidade crescente de saber falar uma nova língua, muito do que diz respeito a língua materna fica em segundo plano. As pessoas tendem a superestimar a língua do outro e a achá-la superior à sua própria língua, e isso não deve acontecer. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático, de 10/09/2015).

Lane E5: Há vários mitos no mercado do Inglês, como por exemplo a questão da fluência, que muitas escolas de idiomas utilizam do artifício de que ela pode ser adquirida em poucos meses. É importante percebermos que demoramos algum tempo para adquirir nossa própria linguagem e toda a simbologia que está atrelada a ela, e isso não é diferente no aprendizado de qualquer língua que seja. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático, de 10/09/2015).

Lane E6: Tem uma coisa também que eu não sei se é em tempo, mas como foi meu primeiro estágio, foi assim, primeira vez que eu fiquei sabendo que o professor de inglês não reprova... né... porque, por enquanto, eu só era aluna do ensino médio, né (risos). (...) "Ah, infelizmente eu tenho, às vezes, que negociar alguns minutinhos no final da aula" tipo assim, "ah, os últimos quinze minutos vocês estudam ou vão participar e, mesmo assim, muitos não participam", mas porque, ela falou assim "eles sabem que o inglês ...eles acham que o inglês não tem tanta importância e eu sei que não posso reprovar eles" sabe tem esse sentimento, assim, de inferioridade perante os outros professores e eu vi que isso pesava para ela, que ela se sentia mal com isso, eu acho que tinha que mudar essa situação (riso nervoso), porque a gente se sente ainda mais desvalorizado, né, é uma classe muito desvalorizada já, só que parece que o professor de inglês, por não ter esse poder, entre aspas, ele se sente ainda mais desvalorizado. (Excerto da entrevista final com os alunos, 30/11/15).

Lane E7: Estava muito animada com o fato de começar meu primeiro estágio em Língua Inglesa. Eu havia conversado com a professora alguns dias antes e me afeiçoei muito por ela, me senti acolhida. (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Lane E8: Como todas as salas do Ensino Médio eram equipadas com um computador, um aparelho projetor de mídias (Datashow), um aparelho roteador de internet e uma televisão tela plana, a professora fazia muito o uso desses recursos, exibindo vídeos e até mesmo atividades de revisão. Em minha opinião essas atividades eram muito enriquecedoras, pois traziam vocabulários novos e tiraram a monotonia das aulas focadas somente no livro. Contudo, os alunos muitas vezes usavam o tempo da aula de inglês para estudar para as provas de outros conteúdos, quase sempre Matemática ou Física. A professora se incomodava muito com isso mas tentava negociar com eles poderiam estudar nos dez minutos finais da aula se participassem das atividades propostas. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Lane E9: Vi o estágio como um ensaio: um momento em que é possível errar e acertar sem tantas cobranças para depois tentar aprimorar. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Leidiane

Leidiane E1: Nos ambientes que tive aulas de inglês, posso afirmar que a escola regular somente houve exposição à língua. Não se praticava todas as quatro habilidades. Já no curso de idiomas foi onde de fato houve aprendizado (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Leidiane E2: Acho que até pelo interesse.. também se fosse... As escolas, esses cursinhos estariam todos fechados, não, eles estão cheios, mas o interesse que as pessoas têm ((inint.)) que aqui na escola não se trabalha como se trabalha lá. (Excerto da entrevista final com o grupo focal em 30/11/15)

Leidiane E3: Em qualquer ambiente ou lugar desde que ele esteja empenhado em aprender e trazendo a língua para o contexto social em que se encontra, haverá facilidade de aprendizado e absorção da língua. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15).

Leidiane E4: Since the beginning, English was useful to negotiate products. It always had this economical view. Now, we can see that English provides us a different knowledge, we have different cultures outside and we are importing many aspects of these different cultures, we see the same programs, series, news, access the same information that all the world can see. Now, more than never, world can be seen as a Network, we are all connected, we are communicating, learning, exchange information and culture all the time. It is crucial for us to develop with the world or we will be useless. Probably English is not just the biggest brand, but also a union of nations. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático de 10/09/15)

Leidiane E5: Discussões acerca de temas sócio-políticos e abertura para a produção dos alunos sobre o tema; correlacionar o aprendizado de inglês inserindo tecnologia e meios tecnológicos utilizados pelos alunos e se basear na programação de atividades utilizando o letramento crítico. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Leidiane E6 : E o letramento crítico veio também um pouquinho junto com a professora do primeiro, e aí foi abrir até um pouco mais a minha visão na época eu até tinha vontade de trabalhar, trocar de curso, eu falei "ah, pera aí, eu acho que tem alguma coisa ali que me dá esperança ((inint)) alguma coisa que dá para me interessar", porque é uma forma diferente de dar aula e que deveria ser aplicado. Então, deveria estar em uso há muito tempo. (Excerto da entrevista final com o grupo focal em 30/11/15)

Leidiane E7: Mas relataram assim, eles falaram que gostaram da experiência. Algumas dela, alguns deles falaram que tinham essa vontade de aprender inglês, e não podiam fora da escola, que aquilo deu uma esperança maior nelas de conseguir

ter uma aula mais legal. A professora assistiu as aulas, e eu falei que fique como exemplo, que tomara que seja mais praticado. E assim, no mais, eu ((inint)), eu vi que funciona, não é uma coisa que a gente tem em teoria só... que há essa possibilidade. É. Tanto que um texto da Vera Menezes que fala que aluno se interessa por aquilo que ele gosta. Sim, se você atinge um ponto que é de interesse dele, você não precisa de mais nada que vai interessar. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Leidiane E8: É por causa que o letramento crítico faz ser abrangente, de "não vou ficar só no livro, não vamos por... ah... introduzir o conhecimento, ((inint)) lidar com a motivação tanto pro professor como pro aluno". ((inint)) o professor como mediador da situação, as ações são tomadas ali, o aluno tem voz e o professor media essa questão, a gente podia trazer essas ações pra fora, eu acho essas questões bastante bacana, para o aprendizado. (Excerto da entrevista final com o grupo focal em 30/11/15)

Leidiane E9: Quando apliquei uma proposta diferente de aula, pude perceber em como o comportamento dos alunos mudaram. Muitos se mostraram mais participativos, e , principalmente, na hora da produção, era notável o interesse de todos em estar ativos naquele trabalho. Foi muito gratificante perceber em como o ensino de uma língua estrangeira pode ser mais notada e valorizada pelos alunos quando aplicada de forma que atinja suas expectativas, que levem em conta um interesse comum e suas realidades. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Leidiane E10: Durante 1 mês de experiência notei que as aulas sempre foram as mesmas, com o mesmo tipo de exercício e com o uso dos quadrinhos do mesmo livro, muitas das vezes um mesmo quadrinho para séries diferentes. Isso se tornou maçante para mim como estagiária que todos os dias fazia anotações do mesmo procedimento de ensino, e também eu percebia que aquele método, já estava desgastando os alunos. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Leidiane E11: Fizeram... e também me surpreendeu muito, tanto que eles participaram, que a outra professora falou que eles não iam fazer isso, eles fizeram, só a tarefa que eu não pude exigir, que ela também ela não me permitiu, "eles não fazem", então, eu não vou fazer também. Não cheguei a pedir nada... eh... só pra produção final que foi eh... "oh, pra produção final **caso** vocês queiram trazer de casa outros tipos eh de frases ou assuntos que abordem o tema, podem trazer, bem como figuras". (Excerto da entrevista final com o grupo focal em

30/11/15)

Leidiane E12: Começando pelo *Reading*, fui colocando em prática. Mas como não conhecia direito os alunos, eu sempre perguntava pra eles "está tranquilo?". Na hora de passar as perguntas, que eram pós-*reading* que eles teriam que responder, eu cheguei a fazer todas em inglês do meu plano de aula, eu cheguei "oh, gente, eu fiz umas perguntas em inglês, posso passá-las em inglês?". Eles falaram "não, a gente não consegue. Faça elas em português. A gente tenta responder em português". Beleza, já é alguma coisa. Que eu também não podia exigir, que eu sabia que talvez eles não quisessem, que eu não tinha esse conhecimento da turma, eu não posso fazer do meu jeito também, né? (Excerto da entrevista final com o grupo focal em 30/11/15)

Leidiane E13: E a terceira, eu cheguei a embaralhar as frases para eles colocarem na ordem. Eu vi assim, eles quiseram, fizeram ali o grupo, se... participaram... e até, teve uns que conheciam algumas músicas, cantaram, mas é algo que a gente consegue ver uma certa dificuldade que eles têm quando se traz algo novo. Era uma coisa que eles não estavam acostumados e eles ((inint)). A terceira, então, que era pra colocar as frases em ordem, eles ((inint)) "pera aí, não dá, não dá, volta, não tem jeito de você tocar de novo?" E eu "gente, não vai dá pra tocar de novo porque a aula tem que ser rápida. Eu vou ajudar vocês depois, peguem palavras-chaves igual você pegou no exercício anterior, pegam nessa que você vai conseguir bolar." (Excerto da entrevista final com o grupo focal em 30/11/15)

Leidiane E14: Todas as atividades acima ajudam o aluno a praticar as habilidades em LI bem como introduz o aprendiz ao seu contexto real com relação à LE. Somente a atividade totalmente em inglês que creio ser algo delicado a ser praticado, principalmente em escola regular. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Leidiane E15: Quarenta alunos na sala. E aí, assim, não tinha problema de disciplina... ah tipo, desrespeitou o professor, ou brigou e tal. Tinha conversa... normal, mas era assim, um aluno não fazia "ah, deixa ele, é caso perdido já". Eu escutei essa fala pra mais de dez alunos. Em **quatro** turmas eu escutei pra mais de dez alunos "esse aí já é caso perdido. Não vem na aula, já tá reprovado" Então, assim, eh... sabe? Uma desistência da parte do professor também. Os alunos acham que eles não vão dar conta e os professores também. (Excerto da entrevista com o grupo focal de 30/11/15)

Leidiane E16: Neste caso, pode-se perceber um uso muito restrito da educadora

sobre as possibilidades que ela possui na sala de aula. A escola oferece um retroprojeto para uso dos professores, sala de informática, entre demais recursos que poderiam ser utilizados para o aprimoramento das aulas de inglês. E estes vários recursos não são utilizados. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Leidiane E17: e... na produção final foi bem bacana, eles também... teve pessoas que trouxeram de fora, teve muitos recursos, tinham pessoas mais religiosas, e quiseram "não, vamos colocar mensagens de Deus da bíblia, dá?" "Dá". Ai, depois tem até um aplicativo da bíblia, e da pra colocar em inglês também, e eles, "vai aproveitar". Ai eles, "nossa vai poder usar o celular?". Eu falei "pra essa causa sim". "Ah, professora, mas tem uma outra música que eu queria colocar. Pode procurar a letra?". "Pra essa causa sim". E ai eles começaram, "ah nó a gente não trabalhava assim". E aí no finalzinho eu peguei um pouquinho da dos minutos finais para começarem justamente isso. "Que vocês trabalham com a tecnologia aqui dentro da sala?". Eles, "não, quando que a professora vai deixar eu entrar aqui com meu celular e tal?". Eu falei, "oh, a gente tenta". Eles falaram assim "ainda bem que você não é a professora, que se fosse também não ia deixar" ((relata sorrindo)). (Excerto da entrevista final com o grupo focal em 30/11/15)

Leidiane E18: Ainda prevalece em muitos lugares o ensino do professor que introduz na cabeça do aluno gramática, vocabulário e demais assuntos que poderiam se ensinados com práticas diferentes. (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Leidiane E19: No meu ponto de vista, este aluno expõe em sua colocação que o aprendizado da língua estrangeira ultrapassa os limites escolares e tradicionais da fala, leitura e escrita além também de já ilustrar um perfil de aluno que exige formas diferentes de aprendizados. Existem outros recursos que podem ser trabalhados e desenvolvidos de acordo com o interesse abrangente na realidade que estes aprendizes estão inseridos, ainda como cita Monte-Mór, "o repensar se inicia pelas temáticas tratadas em sala de aula, por reexaminar os interesses e necessidades do aluno atual" (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Leidiane E20: Assim que entregou as folhas, direcionou-se até mim e disse: "aqui você precisa esquecer tudo o que aprendeu na faculdade, o que parece que funciona lá, não funciona aqui. A realidade é outra, preste bem atenção e você verá como as coisas funcionam". Logo no primeiro contato, é possível perceber

traços da fala da educadora que remete ao texto "É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas" de Hilda Simone Henrique Coelho, que aborda as crenças como "teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes" (COELHO, 2005, p. 128). (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Leidiane E21: é eu achei assim... Na realidade, eu achei bem mais legal do que eu estava esperando, porque... eh... como eu dei aula num cursinho, é muito diferente uma sala de aula cheia de alunos. E foi mais positivo do que eu estava esperando que fosse. Então, me deixou mais esperançosa do que desanimada... a experiência em sala de aula. Achei bem legal lidar com os alunos e tal. ((inint.)). (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Jordana

Jordana E1: A escola... ainda possui um método antigo de ensino. Essa é a didática de alguns professores: matéria, cópia e explicação. Não sou contra isso, mas acredito que muito mais pode ser feito na sala de aula. Diversificar o método é preciso, inovar no momento atual é necessário. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Jordana E2: Sim. Em curso de idiomas. Em uma boa parte das vezes, o método baseava-se em um ensino de gramática (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15).

Jordana E3: Em qualquer lugar, como escolas e curso de línguas. Depende do esforço e dedicação do estudante e também de uma boa oportunidade. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Jordana E4: Esse texto me lembrou a experiência que estou tendo na escola em que trabalho, o que tenho vivenciado lá. Atualmente, tenho me questionado sobre isso. O meu papel é importante na escola, como o ensino de inglês é visto pela escola e, principalmente, como me posiciono diante disso. O desmerecimento citado pela autora é fato, até porque percebo esse discurso na escola em que trabalho. Como foi dito no texto, possibilidades de fazer a diferença existem e o letramento crítico é uma delas. O ensino de inglês é importante, sim, assim como todas as outras disciplinas, nem superior, nem inferior, tão igual como todas as outras. Enfim, caminhemos. (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 08/09/15)

Jordana E5: A matéria não reprova, tanto que em muitos conselhos de classe que participei, as notas na disciplina não são valorizadas. Em nenhum momento me senti

diminuída por ser substituta ou professora de inglês. O ensino de inglês é tão importante como qualquer disciplina. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Jordana E6: Outro grande mobilizador é o fenômeno da globalização. Atualmente, a distância não é mais mensurável, é possível ter acesso rápido à informação, à cultura do outro, à internet, a meios de comunicação e transporte. Em consequência, o indivíduo necessita dominar uma língua estrangeira e ser globalizado. A língua inglesa é vendida como uma mercadoria, como uma matéria-prima e vista como essencial, o inglês é tido como símbolo de Status social. A língua é uma questão de identidade, por isso, ela é tão visada. Assim como, é possível impor sobre uma nação um sistema político, econômico e muitas vezes cultural, é possível também impor um sistema linguístico. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático de 09/09/15)

Jordana E7: O discurso que tenho ouvido na escola em relação ao ensino de língua inglesa é que os alunos não conseguem aprender inglês, que inglês é muito difícil. Eles não aprendem nada além do vocabulário e não vale a pena insistir com eles. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Jordana E8: Aprender uma língua requer tempo, aprender inglês é um processo. Mas, infelizmente o que vale no sistema público é nota, é o resultado quantitativo e não o conhecimento e o resultado contínuo. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Jordana E9: Uma <u>crença 'saudável'</u> para o ensino de línguas. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Jordana E10: Eu não tinha visto letramento crítico não. Tanto que eu acho positivo foi assim, que eu vim pro estágio e aprendi novas coisas. O letramento crítico eu não tinha visto, as comunidades práticas eu **nunca** tinha ouvido falar, eu fui aprender aqui no estágio. Sim, o letramento crítico, eu já tinha ouvido falar muito assim ... superficialmente. Eu achei interessante assim que foi algo novo pra mim também, porque até então eu não tinha... a gente falou da questão das multi eh... das episte... epistemologias. Tanta coisa que eu não tinha, que eu tinha dificuldade de entender, pra mim foi novo nesse sentido. (Excerto da entrevista final com o grupo focal em 30/11/15)

Jordana E11 bom, essa questão do livro didático no texto que eu li da... que...

estava na pasta, das brechas, ela fala da questão da homogeneização do livro didático, né? Então, assim, quando você, o letramento ajuda a gente, né, ele abre uma visão de mundo, porque, assim, esses livros de inglês, eles são muito assim, às vezes, eu acho que o livro é muito... como é que fala? Ele trás tudo muito certinho, tudo muito unido, aquela união. A questão da **cultura** que tá no livro. Muitas vezes não tem **nada a ver** com o aluno. Igual tinha um livro do nono ano, de inglês, que o primeiro texto vai falar sobre a questão do acampamento... americano, eu me perguntava "o que tem a ver com esses meninos?" "como é que eu vou usar isso na sala de aula?" (risos), né? O acampamento, as barracas americanas, todos os costumes americanos. Eu, "meu Deus, eu vou ensinar isso para os alunos? Brasileiros, em pleno Brasil" (risos), eu falei. Então, assim, você começa a questionar tudo isso. E você ficar, não reproduzir esse discurso também, sabe? Que essa é a intenção, né, da maioria dos (livros didáticos), o contraste de muitas coisas, da questão da homogeneização mesmo. (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Jordana E12: Eu acho que... assim eu vi na prática a aceitação deles da realidade deles... porque eles se sentiam muito excluídos, então quando eu li um texto lá sobre... tem em um livro didático um texto sobre família e falava dessa questão...assim... das diferenças de famílias... tipo assim... o filho que não é criado pela mãe ou pelo pai, é criado pela madastra, pelo padastro... Quando eu abordei esse assunto na sala, meus próprios alunos falaram "Professora, minha família também é assim". Um aluno me falou "Professora, a minha família é assim, quem me cria é minha madastra". E um outro falou quem me cria é minha vó, quem me cria é minhas tias, falou assim. Então, assim, o aluno... você sente que... eles se sentem mais, assim... aquela realidade faz parte da minha vida ... e eu me lembro de cada instante daquilo... (sorrindo) (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Jordana E13: Eu também trabalhei... eu aproveitei o gancho e fiz também um texto sobre o racismo, que tem uma família negra (sorrindo). Eu escolhi uma turma, **uma turma** que eu sabia que uma boa parte de meus alunos eram negros. Porque eu pensei assim, poderia ter escolhido uma família branca, linda, maravilhosa, todo mundo perfeito, mas eu... eu me questioneei, por que que eu vou levar para a sala de aula uma família branca? Porque que eu não posso trabalhar com uma família negra/ (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Jordana E14: Eu falo nesse sentido "Por que que eu não posso?, entendeu?". Por

que que é proibido? Tipo assim... às vezes eu trabalhava em minha turma uma questão com os... as moças e rapazes, aí eu tenho que levar uma foto de um homem? Por que que eu não posso levar uma foto para as meninas... se sentirem mais parte daquele ambiente? Por que que eu não posso levar um... né? Por que que eu tenho sempre me espelhar pelo homem... ou, então, certas coisas pela mulher? Então a gente vai questionando e você vai começando a mudar isso. Então assim, através dessas coisas você vai... E a família ficou interessante, porque a... o... a própria aluna falou "Olha, parece com a minha família", então, porque, assim, o pai e a mãe dela é... são negros, né? Então, assim, foi uma oportunidade muito legal, assim... a gente sente na prática muito interessante quando você... Eles se sentem parte daquilo. Então, eles não se sentem tão distantes, tão excluídos, daquela realidade... eles fazem parte da realidade... diz a respeito deles. (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Jordana E15: Repensar minha prática e aprender mais. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Jordana E16: a escola (nome) é uma das escolas de (cidade) que faz parte do discurso "escola de periferia". Esse discurso carrega consigo uma carga negativa e acaba afetando um pouco o ambiente escolar, gerando um sentimento de exclusão. Esse sentimento também está relacionado à localização do bairro, o envolvimento da comunidade no tráfico de drogas e a constante presença da polícia. A maioria dos estudantes que fazem parte da escola são de bairros próximos, pois a escola recebe as crianças de sua comunidade. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Jordana E17: Gostei do resumo e compartilho muito a ideia dos autores Jamie Myers e Richard Beach. O contexto social da escola é importante, até porque é onde as crianças se inserem. A tecnologia favorece muito o letramento crítico e promove um ambiente agradável e interessante para o aprendizado de língua inglesa, os alunos ficam mais motivados e participativos. No stress. É disso que eles gostam...ok! (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 25/09/15).

Jordana E18: Outro fator que tem dificultado muito o ensino dos professores é o celular. A escola passou por uma fase de grande dificuldade por causa do intenso uso do aparelho. Devido a isso, os professores criaram caixas com os nomes das turmas e no começo das aulas os alunos deixam seus aparelhos dentro dessas caixas. No final das aulas, os alunos recebem seus aparelhos de volta. Penso que o uso do aparelho, também é um modo dos alunos burlarem o sistema de ensino

rígido. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Jordana E19: É um ambiente onde reina o "cada um por si", não acho isso legal em uma escola, penso que a união faz a diferença. Muitas indiretas escutei na sala dos professores, de colegas de trabalho. Fala de uma professora: "esses professores que vêm para a escola, acreditando que podem mudar tudo, estão muito enganados, não sabem de nada, por isso não diversifico meu método de ensino. Essas crianças não querem nada, não vale a pena". Nem um bom dia ou boa tarde recebi de alguns, mas mesmo assim tentei uma aproximação. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Jordana E20: No meu caso foi assim, que eu tive... não é sempre que acontece a gente conseguir ter um momento na prática juntamente com a teoria ((inint)) Que às vezes, igual... é... o estágio era bem diferente da realidade, era uma realidade totalmente outra... e a gente quando é... é professor é outra coisa... Então, assim... ter um suporte... Eu me senti, assim, como se tivesse tendo um suporte porque muitas vezes a gente forma e já entra no mercado de trabalho e você acaba que fica um pouco meio perdida. Eu não, eu tive essa oportunidade de ter... a prática e a teoria junto... de você ir acompanhando. Então, foi uma coisa, assim, mais direcionada... não fiquei perdida... totalmente perdida (risos). Acho que neste sentido, assim, que foi legal para mim. É bom assim, a gente cresce muito quando a gente consegue ter... e assim, você aprende muito mais quando você consegue vivenciar os dois momentos, assim...prática e teoria juntas. (Excerto da entrevista final com os alunos de 30/11/15)

Jordana E21: Você já... o estágio, ele te prepara pra realidade, tipo assim, você não entra na escola assim cru. ((inint)) já está acostumado com o ambiente. (Excerto da entrevista com o grupo focal de 30/11/15).

Giane

Giane E1: No ambiente da escola regular e na universidade. Na escola <u>o ensino não ia para frente</u> e na universidade não há matérias que ensinem inglês, mas que trabalhe um conhecimento obtido (pelo menos dentre as matérias que fiz) (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Giane E2: Em qualquer contexto que envolva a língua, pois tanto em músicas, filmes... quanto no curso de idiomas temos contato "direto" com a língua e oportunidades de conhecê-la, trabalhá-la. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Giane E3: Durante tais acontecimentos, me questionava o que levava os alunos a não compreenderem a importância das aulas de inglês e porque, somente com a ameaça envolvendo a diretora, comportaram-se. Recorri então aos textos estudados em sala e relacionei muitos dos assuntos abordados aos alunos das classes. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Giane E4: Under no doubts should we deny the awful lot of power that English has. Broadly speaking, English has been introduced to almost every culture in the world, and, not only does it enable us to communicate at any place but it also broadens our horizons when it comes to our careers and personal development. To a certain extent, English is fundamental due to the globalization, and is frequently related to many areas as a dominant language, such as travels, business, studies, and, mainly, communication. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático de 14/09/15)

Giane E5: English has become a business, since many companies require it from their employees, and, only a tiny minority of them has fluency in the language, which is a differential in their CV. All in all, it takes time to understand the language and be fluent. However, as everybody should know, we'll never be 100% fluent, since there's always something to learn. This is a constant study, something that will always have something more to offer. From my point of view, the ability to speak English is only the beginning of being fluent. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático de 14/09/15)

Giane E6: eu acho que... eu creio que... até onde eu entendo de letramento crítico ((fala sorrindo)), eu acho que leva a... a refletir mais sobre o assunto, a pensar o que está... a pensar... no que está por trás daquilo que está aprendendo. Eu acho que é um... um... leva a uma... um conhecimento mais amplo de alguma coisa, algum assunto. (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Giane E7: E digo mais, uma vez que o aluno percebe que é possível aprender inglês dentro da escola, ele não vai querer mais parar! Aulas funcionais com conteúdos informativos e interessantes para o gosto dos alunos são a chave para o sucesso das aulas de língua estrangeira. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Giane E8: Considero o tema importantíssimo para a profissão que pretendo seguir. A partir dela conheço os limites, ou a falta deles em relação ao ensino/aprendizagem de LE. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Giane E9: Em nenhuma das aulas em que estivesse presente a docente fez uso de

recursos tecnológicos, os quais tenho certeza de que a escola disponibiliza. Talvez seja pelo pouco tempo que os professores têm para pegar o material, montar, dar a aula e desmontar. Com todo esse processo, perde-se muito tempo de aula. Porém, se a escola deixasse uma sala pronta, reservada somente para essa finalidade (aulas que promovam o letramento digital e a interação e participação dos alunos) os materiais seriam muito mais utilizados. Mesmo assim, considero possível a realização de atividades ou mesmo apenas a introdução e desenvolvimento de algum conteúdo utilizando-se recursos tecnológicos, como Datashow ou mesmo os computadores que estão dispostos no laboratório. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Giane E10: Muitos professores não têm noção de como usar a tecnologia a favor dos conteúdos. É compreensível uma vez que os professores vêm de outras gerações, quando poucos recursos eram oferecidos e os métodos eram rigidamente tradicionais e por isso, alguns se prendem no tempo e não se atualizam quanto aos novos recursos e os novos gostos dos alunos. A docente que observei não me transpareceu se tem ou não alguma proximidade com a tecnologia dentro da sala de aula, pois não fez uso de nenhuma, mas ela tem perfil no Facebook e faz uso dele constantemente. Essa talvez fosse uma ótima oportunidade de interação extra classe com os alunos. Ela pode montar fóruns de discussão sobre assuntos relacionados ao que estão estudando dentro de sala, como também pode sondar os gostos e personalidades dos alunos através de seus perfis. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Giane E11: Cada ano são turmas novas com assuntos novos e numa realidade nova e, o que muitas vezes compromete a eficácia das aulas são as abordagens cruas, sem qualquer recurso ou assunto que leve os alunos a terem prazer durante as aulas. Com o uso de datashows o professor tem ampla variedade de temas e abordagens a serem estudados. Qualquer conteúdo cobrado ao professor pode ser adaptado e trabalhado com a tecnologia. O recurso visual que ela oferece é uma oportunidade de captar a atenção dos alunos e o levarem a refletir sobre o assunto involuntariamente, às vezes. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Giane E12: São várias as possibilidades de incentivo ao desenvolvimento pessoal dos alunos através do letramento digital e do letramento crítico. Das atividades abordadas em sala de aula, nenhuma levou os alunos a esse desenvolvimento. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Giane E13: eu até coloquei no diário, eu acho que é possível **sim**. **Nunca** foi impossível, assim, **eu** acredito. Porque não depende só do professor, nem só do aluno também. É um trabalho mútuo, os dois contribuem pra isso... igual aquele texto fala que cinquenta por cento é o professor e cinquenta por cento é o aluno. Mas eu só acho que envolve muito o método também. Igual as tecnologias estão aí pra ajudar. Na época em que não tinham, outras coisas ajudariam; então, eu acho que é só você saber usar os recursos que você tem... de maneira que vá... que vá contribuir pra aulas. (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Giane E14: O mau comportamento que presenciei na maioria das turmas que acompanhei pode ter relação direta com o sentimento dos alunos enquanto em um lugar onde não se sentem como parte fundamental. Para alguns alunos, segundo eles próprios a escola é uma obrigação. Ele está li de corpo presente, mas muitas vezes as mentes estão em outro lugar, bem longe. Em casa, no filme que assistiu na noite anterior, no seriado que acompanha, na tatuagem que fez há poucos dias e etc. Esses exemplos são verídicos, foram assuntos que observei entre os alunos durante os momentos de algazarra. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Giane E15: Embora durante as aulas que observei (não tive a oportunidade de lecionar por conta do tempo) não houve atividades que promovam a criticidade ou a cidadania, não creio que seja impossível trabalhar essas atividades/crenças dentro dessas turmas e nas condições atuais delas. Mesmo que tardio, é possível começar um trabalho que envolva mais recursos tecnológicos e que demandem mais a participação das aulas. E é com base nos textos que discutimos durante as aulas que acredito plenamente nessa possibilidade. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Giane E16: Contudo, minha participação nas aulas de estágio e minhas observações dentro do contexto escolar só me trouxeram crescimento. Os textos teóricos estudados têm muito a dizer sobre a realidade escolar e podem fundamentar muitas atitudes minhas enquanto professora. (Excerto do diário reflexivo de 30/11/15)

Helton

Helton E1: Na escola regular, <u>por falta de motivação, julgando não ser necessário aprender uma língua estrangeira.</u> (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Helton E2: Normalmente, em escolas de idiomas. Porém acredito que possa ser aprendida em escolas regulares, desde que haja o real desejo por parte do aluno. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Helton E3: Acredito ser essencial a discussão de temas atuais, devido à cultura, a ideia do lúdico também é interessante porque o aprendizado de uma língua estrangeira deve ocorrer nas quatro habilidades (falar, ouvir, escrever e ler) devem se configurar como desejo da aprendizagem e não como obstáculo a ser superado. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Helton E4: Este é na verdade, o primeiro estágio que realizo em sala de aula, e poder interagir com professores que já atuam como docentes há muitos anos e mesmo, há pouco tempo, todos tiveram muito a me ensinar, inclusive os que não eram da minha área de formação. Fui recebido de forma carinhosa por todos os colaboradores do IF, e agradeço por tudo o que me proporcionaram para a realização deste trabalho. (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Helton E5: A psicologia do trabalho abrange a dimensão social como uma das dimensões relacionadas ao trabalho, porém, muitas vezes a profissão professor não é considerada por muitas pessoas, fato que me fez cursar a disciplina de estágio. Eu espero superar minhas crenças sobre o que eu como professor poderei fazer. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Helton E6: Comigo foi um pouco similar, entrei na universidade pensando em fazer as obrigatórias de inglês e depois estudar apenas o português, área da gramática. Meus planos foram por água abaixo logo no primeiro período, pois me encantei com a língua inglesa... hoje quero que o inglês seja presença constante em minha vida. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático, de 28/09/15).

Helton E7: Um fato interessante é que o professor acredita ser necessário que os alunos aprendam a gramática, com todas as regras, mas também acha importante a prática da linguagem que se fala, ou seja, essa com jargões e gírias. Foi muito importante essa conversa com o professor, pois fez aumentar meu desejo por lecionar o inglês, desenvolver habilidades de aprimoramento da língua e criar conceitos por meio da perspectiva de um docente com anos de carreira em sala de aula. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Helton E8: Em grande parte das aulas, o professor parou a explicação e pediu que aos alunos que ficassem em ordem, pois ora eles estavam alternando a voz ao conversar assuntos triviais com os colegas ou levantavam-se a todo momento das carteiras sem motivo plausível para isso. (Excerto do diário reflexivo, em

30/11/15).

Helton E9: A ideia de realizar um estágio não representou para mim, desde o início, algo obrigatório a ser cumprido. (...) Acredito que a ensancha de estagiar sobre o tema "a profissão do professor de língua estrangeira e sua dimensão social" pôde nos dar uma noção muito proveitosa da relação que o professor estabelece na sociedade, na relação ensino/aprendizagem e também o inverso. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Ricardo

Ricardo E1: Em menor grau, nos ambientes de escola regular. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Ricardo E2: Em cursos livres de línguas/idiomas e em universidades/faculdades, haja vista excelência de ensino; nas redes públicas e particular dependendo da abordagem das instituições. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Ricardo E3: Uma segunda experiência trazida pelos autores tem por objetivo fazer os alunos refletirem sobre as representações de aspectos como gênero, raça e religião nas mais diversas mídias. Os alunos questionaram as origens e o porquê de certas representações, transformaram-nas, através de paródias, e reconstituíram-nas contextualmente de acordo com seus próprios pontos de vista críticos... Assim o desenvolvimento do letramento crítico, no meu entendimento. (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 24/09/15)

Ricardo E4: Parece que, assim, a função ((inint)) o papel do professor, parece ... não ser fácil do jeito que o mundo está hoje, mudando o tempo todo. Acho que o letramento crítico ajuda nisso. (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Ricardo E5: Pela função do professor como agente social; de que maneiras o professor pode intervir no meio em que se insere. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Pablo

Pablo E1: Percebi que existia uma crença de Roberto de que não é possível ensinar inglês na escola pública, pois os alunos não querem nada com o ensino (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Pablo E2: Involuntariamente, escutei a conversa de alguns alunos enquanto o

professor estava fora de sala. Eles discutiam sobre a necessidade ou não de estudar o idioma. Alguns disseram que não tinham interesse algum em fazer tal coisa já que nossa cidade não oferece muitas oportunidades para quem fala outra língua. Fiquei um pouco triste em ver que alguns alunos que estão se formando provavelmente não sabem o porquê estão estudando inglês na escola. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Pablo E3: Essa história de se falar inglês como um nativo, ou de se aprender um idioma em 12, 18 meses é, para mim, loucura. Mas não culpo ninguém especificamente por isso. Essas coisas são impregnadas na nossa cabeça e, por isso, as aceitamos como verdade universal. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático de 27/09/15)

Pablo E4: It's undeniable the fact that English has become a powerful language in the world. It is chosen as the lingua franca in many congresses and meetings and this is something very important to keep in mind. There is even the term Globish, which allows people from different places to communicate, even if they're not very fluent in English. (Excerto dos comentários do Fórum 1 do Portal Didático de 14/09/15)

Pablo E5: I've been learning a lot while reading information about critical literacy. I'm used to teaching English, but was never able to use such an interesting approach. Working in public schools, for example, gives us this opportunity to work with critical literacy, and this can certainly help our students express their opinions and, therefore, learn how to be citizens in our society. (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 27/09/15)

Pablo E6: Eu havia... comentado... no fórum, que teve no portal didático, inclusive sobre o letramento crítico, que para mim foi algo muito interessante, que eu vi assim e falei "Nossa! Nunca imaginei preparar uma aula desse jeito ou algo do tipo". E... é... pra mim, eu, eu me interessei muito pelo assunto. De tudo que a gente aprendeu, acho que o letramento crítico foi realmente o que mais, assim, me chamou a atenção esse semestre, sabe? E... é... apesar de eu... de eu dar aula em um curso livre precisar seguir ali tudo direitinho e tudo mais, acho que existem algumas... brechas, até como já foi comentado aqui na sala mesmo que pode... que eu consigo usar o LC com meus alunos. Então, assim, pra mim isso foi **fantástico**, assim, sabe? Então, em relação à questão do letramento crítico mesmo, acho que foi um crescimento muito grande para mim. Tô tentando ver se eu consigo usar (risos), mesmo nas... nos meus poucos tempos . Mas, enfim, se eu não tentar não vou conseguir. (Excerto da entrevista final com os alunos em 30/11/15)

Pablo E7: Interessante como esse texto vai ao encontro do que têm sido discutido na disciplina - a questão da globalização e tecnologia, destaque ou desmerecimento do ensino de LE nas escolas, letramento crítico etc. Posso perceber que um dos pontos mais importantes que temos discutido é o letramento crítico. E essa estratégia de ensino para formar reais cidadãos em nossa sociedade não é algo que conseguimos fazer em qualquer ambiente. Na minha opinião, devemos "tirar vantagem" de quando temos oportunidade de fazer uma atividade ou trabalhar em uma escola pública, pois temos essa responsabilidade de trabalharmos o letramento crítico. (Excerto dos comentários do resumo do Portal Didático de 27/09/15)

Pablo E8: Nessa disciplina de estágio, como dito anteriormente nesse trabalho, aprendi sobre a questão do letramento crítico. Acredito que essa seja uma das formas mais interessantes de trabalharmos em sala para formarmos reais cidadãos. É, sem dúvida, um desafio ensinar inglês efetivamente em escolas públicas, mas para que isso seja real, precisamos acreditar nisso e lutar para que isso aconteça. (...) Portanto, se formos capazes de modificar nosso modo de pensar, uma nova perspectiva para o ensino da língua inglesa irá surgir e, provavelmente, trará resultados bastante satisfatórios. (Excerto do diário reflexivo, 30/11/15).

Pablo E9: Ainda não tenho conhecimento de como é uma sala de aula de escola pública em relação ao ensino de inglês, mas acredito que trabalhar as 4 habilidades da língua é possível em sala e trazer temas atuais faz com que os alunos sejam mais críticos. (Excerto do questionário inicial para alunos, em 17/08/15)

Pablo E10: Em outra aula, os alunos foram ao laboratório de informática para usar um tradutor online para a tradução do texto proposto. Em alguns momentos, o professor andou pela sala para certificar de que os alunos estavam realmente fazendo a atividade e não utilizando outros sites da internet, o que deu certo andamento na turma. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Pablo E11: Na turma do PAV, os alunos foram ao laboratório de informática para usarem um tradutor da internet para ajudá-los em uma atividade que o professor havia passado. No entanto, alguns deles ficaram durante muito tempo usando as redes sociais, jogando online e vendo vídeos. Esses nem sequer abriram o caderno para fazer a atividade. Acredito que teria sido muito interessante por parte do professor andar pelo laboratório durante a aula para checar se os alunos estavam fazendo o que havia sido proposto (como ele havia feito com a turma de 1 ano). Dessa forma, os alunos poderiam ter tido melhores resultados nessas últimas aulas de inglês. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Pablo E12: Através do estágio "A profissão do professor de língua estrangeira e sua dimensão social", tive meu primeiro contato com a escola regular enquanto estagiário. Apesar de sempre ter sido aluno de escola pública, a realidade de hoje é, sem dúvida, diferente da de minha época de escola, e participar das aulas me deu uma nova visão do ensino de língua inglesa nas escolas regulares. A forma de trabalho é consideravelmente diferente de como cursos livres de idiomas trabalham, apesar de terem um objetivo em comum: ensinar o idioma efetivamente. Sendo professor de cursos de idiomas há quase 6 anos, minha mentalidade em relação ao ensino de línguas mudou notavelmente e, mesmo vendo a realidade da escola pública, tive uma mudança significativa em meu próprio trabalho em um curso livre. (Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

Pablo E13: Aprendemos na disciplina de estágio esse semestre sobre o letramento crítico, que para mim, foi algo bem diferente do que estou acostumado. De acordo com Mattos (2012, p. 193), "(...) letramento crítico tem por objetivo aprender a se relacionar com o mundo e a pensar o mundo de formas diferentes das tradicionais". Em sala de aula, acredito que Roberto e professores de inglês em geral, mesmo que tenham que seguir as atividades do livro e os textos incluídos nele, podem abrir um debate ocasionalmente de forma a induzir os alunos a expressarem suas opiniões em relação a um determinado texto, por exemplo. Essa ideia vai ao encontro do que é proposto pelos PCNEM: (...) o conhecimento que se quer proporcionar ou construir deve ser reflexivo e crítico (...).(Excerto do diário reflexivo, em 30/11/15).

APÊNDICE 20

QUESTIONÁRIO INICIAL- PROFESSORA (Respondido)

Cara professora,

Por favor, escreva sobre você e a turma a ser observada. Inclua:

1. Uma apresentação sua, com informações acadêmicas, profissionais e pessoais que sejam relevantes para a compreensão do leitor sobre você enquanto professora. Algumas perguntas para auxiliar essa contextualização:

- Há quanto tempo você é professora? Em quais âmbitos você lecionou? (escola de idiomas, escola regular...)
- Há quanto tempo você leciona nesta universidade?
- Quais são os pontos positivos e negativos da profissão?
- Como você avalia a sua experiência na universidade especificamente?

- Como você administra seu tempo com as aulas e funções pessoais?

Sou professora de língua inglesa há 18 anos, dos quais 13 foram dedicados ao âmbito de escola de idiomas. Na universidade, tive duas oportunidades de trabalhar como professora substituta, primeiro durante um ano e depois por outros dois, até ingressar como efetiva este ano. Portanto, a universidade é um contexto novíssimo para mim.

Dentre as inúmeras vantagens do contexto universitário, destaco a possibilidade de poder trabalhar, na área de ensino de línguas, com a formação do professor. Trata-se de um campo com o qual eu me identifico, no qual tenho prazer em atuar. Eu acredito que uma formação docente de qualidade é essencial para a melhoria do ensino de línguas no contexto brasileiro. Quanto aos pontos negativos, confesso que é, por vezes, frustrante (e preocupante!) trabalhar com alunos, futuros professores de inglês, com baixíssima proficiência no idioma. Não ser conivente com a manutenção desta situação é, sem dúvidas, um dos grandes desafios para mim no contexto em que trabalho.

Em relação ao tempo, trabalho com frequência nos finais de semana para dar conta dos compromissos com a universidade, uma vez que prezo pela qualidade das aulas, dos materiais oferecidos, além de me preocupar em oferecer oportunidades de aprendizagem além da sala de aula, através das tecnologias digitais. Assim faço uso, com frequência, em minhas aulas, do Portal Didático, ambiente virtual da UFSJ, o que, certamente, exige mais tempo de dedicação.

2. Situação das aulas na turma da disciplina “A PROFISSÃO DO PROFESSOR DE LE E SUA DIMENSÃO SOCIAL”

- Você escolheu lecionar essa disciplina? Por quê?
- Pontos positivos e negativos:
- As aulas são conduzidas em inglês ou em português? Por quê?
- Os alunos participam das aulas? Em que momento eles mais se envolvem?
- Que tipo de atividades você prioriza? Por quê?
- O que você entende por letramento crítico?
- De que forma você acha que atividades críticas podem contribuir ou não para a formação inicial do seu aluno?
- Quais as suas expectativas com relação a esse trabalho de pesquisa?

Quando dividimos as disciplinas entre os professores, sempre peço para ficar com esta disciplina, que, em minha opinião, é uma das mais importantes no currículo de Letras licenciatura. Trata-se de uma disciplina que proporciona a oportunidade de explorar assuntos de suma importância para a formação do professor, fomentando, acima de tudo, reflexão e despertando pensamento crítico.

Como o próprio nome explica, nesta disciplina discutimos a dimensão social do professor de língua inglesa, refletindo sobre os impactos do ensino dessa língua na vida das pessoas e na sociedade. Nesse cenário, as noções de letramento crítico se tornam fundamentais, pois são elas que norteiam os documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira. Entendo letramento crítico como uma teoria social crítica que objetiva o desenvolvimento da consciência crítica, propiciando, neste sentido, a possibilidade de transformação.

Essas noções são, portanto, essenciais ao professor em formação porque permitem acesso ao ‘não dito’, ao ‘implícito’, fomentando criticidade e, mais importante, fazendo-o consciente de suas possibilidades e dos impactos de suas ações não só na sala de aula, mas na sociedade como um todo. Em outras palavras, ao propor a língua como instrumento para reconstrução social, o letramento crítico promove o ‘empoderamento’ do papel do professor, impactando, a meu ver, em sua autoestima e autopercepção, promovendo práticas mais significativas.

3. Uma apresentação da turma, com informações sobre o perfil geral do grupo e algumas particularidades que achar importantes.

- Qual o *background* desses alunos? De onde vêm? Você sabe alguma coisa sobre eles ou suas famílias?
- Qual o nível de inglês dos alunos no seu entendimento?
- Qual a relação dos alunos com o idioma? Há alunos que já dão aulas de inglês?
- Qual o envolvimento deles com as aulas na universidade em geral?

Os alunos desta turma são um extrato dos alunos das licenciaturas da UFSJ. Grande parte mora fora de São João Del Rei, em cidades vizinhas, trabalha e viaja, diariamente, para estudar. Aqueles que vivem em São João, também são trabalhadores. São poucos os que se dedicam, integralmente, aos estudos. Nesta turma, acredito que apenas um se encaixa nesta última descrição.

Como já mencionado, os estudantes da Letras apresentam nível de proficiência em língua inglesa muito aquém do desejado para quem pretende lecionar o idioma. Nesta turma, há, pelo menos, cinco estudantes com proficiência avançada na língua. Dentre eles, dois são professores de língua inglesa em curso livre e uma atua em projeto de extensão da universidade. Dois outros estudam ou estudaram em cursos livres e um deles é autodidata. Há outra aluna que também leciona língua inglesa, mas em escola pública. Apesar de proficiência pouco acima da básica, sei que ela procura oferecer uma prática significativa por intermédio de atividades comunicativas, aliadas ao desenvolvimento da consciência crítica dos alunos. Há também um aluno que iniciou o curso de Letras com conhecimentos básicos da língua e que vem progredindo consideravelmente, graças ao seu interesse e dedicação. Os demais alunos têm nível básico e ainda não lecionam, sendo os estágios as oportunidades de contato com o contexto de ensino. Há ainda três alunos que, apesar de estarem cursando Letras, trabalham em áreas totalmente alheias ao curso.