

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DOUTORADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

ÉRIKA AMÂNCIO CAETANO

**LETRAMENTOS CRÍTICOS E O USO DA LÍNGUA ALVO NO
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
UM OLHAR AUTOETNOGRÁFICO**

**Belo Horizonte
2017**

ÉRIKA AMÂNCIO CAETANO

**LETRAMENTOS CRÍTICOS E O USO DA LÍNGUA ALVO NO
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
UM OLHAR AUTOETNOGRÁFICO**

Tese apresentada ao programa de Doutorado em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras: Ensino/aprendizagem, usos e culturas

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Míriam Lúcia dos Santos Jorge

**Belo Horizonte
2017**

Tese intitulada LETRAMENTOS CRÍTICOS E O USO DA LÍNGUA ALVO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UM OLHAR AUTOETNOGRÁFICO, de autoria de ÉRIKA AMÂNCIO CAETANO, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^ª. Dr^ª. Andréa Machado de Almeida Mattos
Faculdade de Letras/UFMG

Prof^ª. Dr^ª. Valdeni Reis
Faculdade de Letras/UFMG

Prof. Dr. Marcelo Augusto Nery Médes
Faculdade de Letras/UniBH

Prof. Dr. Daniel Melo
Faculdade de Letras/UFES

Belo Horizonte, 17 de Março de 2017.

À pessoa que eu me tornei.

AGRADECIMENTOS

Ao final de mais um passo nessa longa caminhada, muitas são as pessoas a quem gostaria de agradecer.

Agradeço:

Primeiramente a Deus, pela oportunidade de trilhar esse caminho com saúde, coragem e esperança;

Aos meus amigos e familiares, pela compreensão e torcida constante;

Aos LIPA – em especial a meus companheiros Carluxo e Mary Jane, que tanto contribuíram para a realização deste trabalho;

Ao Pedro, pelo carinho e incentivo durante esse processo;

À minha orientadora, professora Míriam Jorge, pela confiança em mim e pelos permanentes ensinamentos;

À minha mentora, professora Andrea Mattos, exemplo de profissional e ser humano, por toda a acessibilidade, amizade e apoio;

Aos professores Andrea Mattos e Daniel Ferraz, membros de minha banca de qualificação, pelo cuidado com a leitura do meu trabalho e pelos apontamentos decisivos para o enriquecimento de minha pesquisa;

Aos professores do Poslin pelas valiosas contribuições durante esta jornada;

Aos funcionários do Poslin – em especial à Graça – pela atenção e ajuda;

À UFMG, pelo investimento contínuo em minha formação acadêmica;

Aos meus alunos, por contribuírem com este trabalho com sua voz, suas ideias e sua alegria – por me mostrarem o papel transformador da educação;

À direção e à coordenação do colégio onde realizei a pesquisa, por mostrarem-se abertos e me darem autonomia e apoio para realizar as tarefas propostas;

Aos colegas professores, pelo suporte durante esta jornada tripla;

A Paulo Freire, por plantar em mim a semente da mudança e do amor pelo ensinar.

The task of the modern educator is not to cut down jungles, but to irrigate deserts.

(C.S. Lewis)

RESUMO

A presente pesquisa investigou as possíveis contribuições dos letramentos críticos para o uso da língua alvo em aulas de língua inglesa da rede privada de Belo Horizonte. Objetivou-se, com esse trabalho, analisar o possível impacto da prática pedagógica crítica em duas salas de aula de ensino médio, através da realização de atividades elaboradas com base nas teorias do letramento crítico, buscando-se observar possíveis resultados desse processo na aprendizagem da língua inglesa pelos alunos e também em sua formação enquanto cidadãos crítico-reflexivos. A pesquisa, de cunho qualitativo, contou com olhar autoetnográfico de uma pesquisa-ação realizada em duas turmas de 1º ano do ensino médio em uma escola regular da rede privada de Belo Horizonte. As informações geradas foram co-construídas baseando-se em meus relatos enquanto professora participante e nas percepções de meus alunos e de uma participante convidada, por meio de um diário reflexivo, questionários, um grupo focal de cinco alunos e notas de campo. Considerando que o presente trabalho foi construído em cima de conceitos “inacabados” ou passíveis de diversas nuances e interpretações, foi adotada uma conceituação de abordagem comunicativa, cultura, sala de aula enquanto cultura, cristalização enquanto abordagem metodológica, autoetnografia e pesquisa-ação (vide glossário) baseada em escolhas subjetivas dentro da literatura existente, considerando-se o contexto desse trabalho. Além disso, como o conceito de letramento crítico contou com várias correntes de pensamento, se apropriando tanto dos letramentos em língua materna quanto em língua estrangeira, o termo assumiu a forma plural, letramentos críticos. O componente de inovação na presente pesquisa consiste no entendimento da sala de aula enquanto uma comunidade, permeada por culturas e discursos a ela inerentes (DIXON; FRANK; GREEN, 1999). Nesse contexto, foi proposto um olhar autoetnográfico sobre a pesquisa-ação realizada por mim, a própria professora pesquisadora, o que contribuiu para fortalecer os laços estabelecidos dentro de minha pequena comunidade escolar, composta de duas turmas do primeiro ano do ensino médio. Esse olhar autoetnográfico representou, ao longo dessa jornada, um olhar mais cuidadoso a essa intensa caminhada, em que a pesquisa-ação foi adotada como metodologia norteadora para a geração dos dados que deram vida a esse estudo.

Os resultados mostraram que, embora os letramentos críticos tenham constituído uma estratégia de engajamento dos alunos e uma ferramenta para o ensino de língua inglesa pautado na agência e transformação social, com uso da língua inglesa como principal meio de instrução, é necessário ao professor criar oportunidades para que os aprendizes utilizem a língua alvo de forma prática e contextualizada, em ambientes externos à escola. Só assim será garantido a eles a chance à aprendizagem autônoma e a consequente busca por sua formação ética, humana e cidadã.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Letramentos Críticos. Ensino de Inglês. Ensino Médio. Escola Regular. Uso da língua alvo. Autoetnografia. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

The present study has investigated possible contributions of critical literacies for the use of the target language in English classes at private regular schools in Belo Horizonte. This study aimed at analyzing the possible impact of the critical pedagogical approach in two high school classrooms, by the development and application of critically based activities, so as to observe possible outcomes of such process concerning their language learning as well as their formation as critical and reflexive citizens. The research, qualitatively oriented, counted on an autoethnographic perspective of an action-research performed in two junior high classes at a private regular school in Belo Horizonte. The information generated in this study was co-constructed based on information from me as the participant teacher, my students and a guest participant, through the use of a self-reflexive diary, questionnaires, a focus group of five students and field notes. Given that the current study was constructed over “unfinished” concepts or definitions open to different nuances and interpretations, a specific perception of the concepts of communicative approach, culture, classroom as culture, crystallization as a methodological approach, autoethnography and action-research (vide glossary) was provided, based on subjective choices within the existing literature, considering the scope of this research. Besides, since the concept of critical literacy has counted on various strings of thought which encompassed both literacies in L1 and L2, the term has assumed a plural form – critical literacies. The originality component of this study consisted of understanding the classroom as a community, permeated by inherent cultures and discourses (DIXON; FRANK; GREEN, 1999). In this context, an autoethnographic view of the action-research conducted by me, the researcher, was proposed. Such approach has contributed significantly to strengthen the bonds within my small school community. The autoethnographic perspective represented, along this journey, a more careful look at this intense experience, in which action-research has been adopted as the leading methodology for the generation of the data which gave life to this study. The results have shown that, although critical literacies have been considered a strategy for students’ engagement and a tool for ELT based on agency and social transformation, as well as a for using the target language as the main means of instruction, it remains necessary for the teacher to create opportunities for students to use the target language in a practical and contextualized way, in environments other

than the school settings. Only then will students be provided with chances for autonomous learning and the consequent quest for their ethical, human and citizen education.

Keywords: Applied Linguistics. Critical Literacies. English Language Teaching. High school. Use of L1. Autoethnography. Action-research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Perspectives of autoethnography	61
Figura 2 - Questionário destinado aos alunos do ensino médio	81
Figura 3 - A theoretical framework of “auto” reveal for autoethnography	189

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Calendário de atividades propostas.....	78
Quadro 2 - <i>Rationale</i> questionário inicial para os alunos.....	83
Quadro 3 - <i>Rationale</i> questionário à observadora convidada sobre as turmas.....	85
Quadro 4 - Princípios para elaboração de atividades de LC.....	89
Quadro 5 - Princípios LC Mini-Projeto 1.....	95
Quadro 6 - Princípios LC Mini-Projeto 2.....	97
Quadro 7 - Princípios LC Mini-Projeto 3.....	99
Quadro 8 – Perfil das turmas participantes.....	112
Quadro 9 – Peculiaridades de cada turma.....	122
Quadro 10 – Tabulação das respostas ao questionário dos alunos sobre mini-projeto 1.....	135
Quadro 11 – Tabulação das respostas ao questionário dos alunos sobre mini-projeto 2.....	140
Quadro 12 – Uso do inglês Mini-projeto 1.....	163
Quadro 13 – Uso do inglês Mini-projeto 2.....	165

LISTA DE SIGLAS

- ❖ **AC** – Abordagem Comunicativa
- ❖ **ASL** – Aquisição de Segunda Língua¹
- ❖ **CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
- ❖ **ELT** – *English Language Teaching* (Ensino de Língua Inglesa)
- ❖ **FALE** – Faculdade de Letras da UFMG
- ❖ **GU** – Gramática Universal
- ❖ **LC** – Letramento Crítico
- ❖ **LCs** – Letramentos Críticos
- ❖ **LD** – Livro didático
- ❖ **LE** – Língua Estrangeira
- ❖ **LI** – Língua inglesa
- ❖ **LM** – Língua-materna
- ❖ **OCEM** – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
- ❖ **PCNEM** – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- ❖ **POSLIN** – Departamento de Pós-graduação em Estudos Linguísticos
- ❖ **TIC** – Tecnologia de Informação e Comunicação
- ❖ **UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

¹ Na presente pesquisa, o termo “segunda língua” é tratado num sentido mais amplo e sinônimo a “língua estrangeira”.

LISTA DE CONCEITOS²

- ❖ **ABORDAGEM COMUNICATIVA:** abordagem para o ensino de língua inglesa que enfoca situações comunicacionais na língua alvo.
- ❖ **AUTOETNOGRAFIA:** método de pesquisa qualitativa em que o pesquisador não só está inserido na cultura pesquisada, mas também é objeto de sua própria pesquisa.
- ❖ **COMUNIDADE:** grupo localmente situado que compartilha afinidades, valores e condutas de forma amigável, buscando sempre o bem-estar individual através do coletivo.
- ❖ **CRISTALIZAÇÃO:** proposta metodológica de cunho qualitativo que enfoca a ruptura com métodos tradicionais de pesquisa, como a triangulação de dados. O processo de cristalização conta com diferentes gêneros e formas de análise, de forma a apresentar um relato rico e, ao mesmo tempo, parcial e subjetivo dos fatos.
- ❖ **CULTURA:** expressão, material ou imaterial, de um grupo de indivíduos, que compartilham regras, artefatos, práticas, valores, crenças e convenções sociais.
- ❖ **ESCOLA REGULAR:** Instituição escolar, pública ou privada, da rede básica de ensino, compreendendo o ensino fundamental e/ou o ensino médio.
- ❖ **INPUT COMPREENSÍVEL:** insumo de linguagem na língua-alvo recebido pelo aprendiz de LE pelo estabelecimento de conexões entre a forma e o significado das palavras (*form-meaning*) e pela construção de representações sintáticas relacionadas às palavras que ele compreende. (VAN PATTEN, 2004)
- ❖ **LETRAMENTOS CRÍTICOS:** Ao conjunto de teorias que pode ser traduzido em uma atitude consciente do professor em sala de aula, buscando preparar os alunos para a justiça e a transformação social, daremos o nome de letramentos críticos.
- ❖ **LÍNGUA ALVO:** língua a ser aprendida pelo indivíduo.

² Conceitos recorrentes no trabalho e baseados em literatura especializada. Tais conceitos serão mais bem delineados ao longo da pesquisa e as fontes serão mencionadas ao longo do trabalho, mas achei relevante criar esta lista para contextualizar o leitor.

- ❖ **LÍNGUA ESTRANGEIRA:** língua que o indivíduo aprende além da língua materna. Essa língua não é normalmente falada na comunidade do indivíduo.
- ❖ **LÍNGUA MATERNA:** primeira língua que o indivíduo aprende; língua nativa de um indivíduo, compartilhada por membros de sua comunidade.
- ❖ **PESQUISA-AÇÃO CRÍTICA:** método de pesquisa qualitativa cujo objetivo é criar conhecimento por meio da ação e da pesquisa, buscando a compreensão e transformação do mundo a partir da inserção do professor pesquisador no grupo social de estudo, a fim de negociar e gerir as mudanças de forma colaborativa.
- ❖ **SALA DE AULA ENQUANTO CULTURA:** A sala de aula vista como um ambiente no qual um conjunto de regras, práticas, condutas, crenças e linguagens verbais e não-verbais são compartilhadas pelos indivíduos que o coabitam.
- ❖ **WORLD ENGLISHES:** variações da língua inglesa entre falantes nativos ao redor do mundo.

SUMÁRIO

1	CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....	1
1.1	Justificativa	1
1.2	Objetivos	5
2	RAÍZES TEÓRICAS.....	7
2.1	O uso da língua materna no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa	7
2.2	O papel do uso da língua inglesa no processo de ensino/aprendizagem dessa língua.....	18
2.3	Possíveis contribuições dos Letramentos Críticos para o ensino de língua inglesa na língua alvo	28
2.3.1	LC: Raízes epistemológicas	28
2.3.1.1	Definindo Letramento	28
2.3.1.2	Definindo Letramentos Críticos	31
2.3.2	Os Letramentos Críticos no ensino de língua inglesa.....	35
2.3.2.1	Letramentos Críticos, Abordagem Comunicativa e Pedagogia Pós-método – breve análise comparativa	39
2.4	Cultura.....	41
2.5	A sala de aula enquanto cultura.....	46
3	METODOLOGIA DA PESQUISA E GERAÇÃO DE DADOS	50
3.1	Delineando a escolha metodológica	51
3.4.1	A pesquisa-ação.....	52
3.4.2	A perspectiva autoetnográfica	54
3.2	A escola	62
3.3	Os participantes	64
3.3.1	Que rainha sou eu? A professora ora participante, ora pesquisadora	66
3.3.2	Os alunos	67
3.3.3	A observadora convidada.....	68
3.4	Contextualização dos instrumentos utilizados para a obtenção dos dados.....	69
3.4.1	A observação: diários e notas de campo.....	73

3.4.1.1	Os diários.....	74
3.4.1.2	As notas de campo.....	75
3.4.2	As entrevistas	76
3.4.3	Os questionários.....	76
3.5	O processo de obtenção dos dados	77
3.5.1	O diário da professora pesquisadora	78
3.5.2	Os questionários para contextualização das turmas participantes da pesquisa	79
3.5.3	Questionários sobre as atividades de Letramentos Críticos	86
3.5.4	As atividades.....	88
3.5.4.1	Os questionários dos alunos	91
3.5.4.2	Princípios para elaboração das atividades de LC	94
3.6.5	O grupo focal.....	102
4	OLHAR AUTOETNOGRÁFICO DE UMA PESQUISA-AÇÃO: ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS.....	104
4.1	Eu e eles	107
4.1.1	<i>Como membros de um grupo, por meio de gestos e palavras, criam um contexto.</i>	107
4.1.2	<i>Como membros de um grupo representam a forma e o conteúdo de um contexto</i>	112
4.1.3	<i>Como contextos são comportamentalmente orientados para (ou padronizados por) membros em certos momentos significativos.....</i>	119
4.1.4	<i>Como membros atribuem responsabilidade uns aos outros.....</i>	123
4.1.4.1	Dinâmicas de rotina.....	124
4.1.4.2	Indisciplina.....	126
4.1.4.3	Trabalhos em grupo	128
4.1.4.4	Cultura da nota.....	130
4.1.4.5	Uso do português	131
4.1.5	Eu e eles: Conclusões	132
4.2	Nossos trabalhos.....	133
4.2.1	Mini-projetos x Engajamento dos alunos.....	134
4.2.1.1	Mini-projeto 1: Olympic Games	134

4.2.1.2	Mini-projeto 2: Ten Commandments.....	139
4.2.1.3	Mini-projeto 3: The Wonders of My World	144
4.2.2	Mini-projetos x Empoderamento e formação cidadã	150
4.2.2.1	Mini-projeto 1: Olympic Games	152
4.2.2.2	Mini-projeto 2: <i>Ten Commandments</i>	155
4.2.2.3	Mini-projeto 3: The Wonders of My World	158
4.2.2.4	Empoderamento e formação cidadã: conclusões	160
4.2.3	Aprendizagem de língua inglesa.....	161
4.2.3.1	Mini-projeto 1: Olympic Games	162
4.2.3.2	Mini-projeto 2: Ten Commandments.....	165
4.2.3.3	Mini-projeto 3: The Wonders of My World	168
4.2.3.4	Aprendizagem de inglês: Conclusões	170
4.2.4	Uso da LM.....	171
4.2.4.1	Mini-projeto 1: Olympic Games	172
4.2.4.2	Mini-projeto 2: Ten Commandments.....	174
4.2.4.3	Mini-projeto 3: The Wonders of My World	175
4.2.4.4	Uso da LM: Conclusões	177
4.3	Me, myself and I	178
4.4	<i>Food for thought</i> - Estrutura escolar, a questão do tempo e a ressignificação das aulas de inglês na escola	189
5	DAQUI PARA...? SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	193
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS – RELEMBRANDO A TRAJETÓRIA.....	196
7	REFERÊNCIAS.....	202
8	APÊNDICES.....	220
	APÊNDICE 1A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES.....	220
	APÊNDICE 1B - TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR.....	222
	APÊNDICE 2A - QUESTIONÁRIO DESTINADO ÀS TURMAS PARTICIPANTES	223

APÊNDICE 2B - QUESTÕES PARA A OBSERVADORA CONVIDADA SOBRE AS TURMAS	225
APÊNDICE 3 - QUESTÕES PARA A OBSERVADORA CONVIDADA SOBRE AS ATIVIDADES DE LC	226
APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES DE LC PARA OS ALUNOS	227
APÊNDICE 5 - DIÁRIO – AULAS	228
APÊNDICE 6 – NOTAS DE CAMPO OBSERVADORA CONVIDADA	245
APÊNDICE 7 – CALENDÁRIO DE ATIVIDADES VERSÃO INICIAL	253
APÊNDICE 8 – ROTEIRO MINI-PROJETO DEMONSTRAÇÃO	254
APÊNDICE 9 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O GRUPO FOCAL	255
APÊNDICE 10 – PLANEJAMENTO ANUAL 1ª SÉRIE EM	258
9 ANEXOS	260
ANEXO I – SUMÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO PARTE 1	260
ANEXO II – SUMÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO PARTE 2	261
ANEXO III - RESPOSTAS QUESTIONÁRIO À OBSERVADORA CONVIDADA SOBRE O 1º A	262
ANEXO IV – RESPOSTAS QUESTIONÁRIO À OBSERVADORA CONVIDADA SOBRE O 1º B	263
ANEXO V - RESPOSTAS PARTICIPANTE CONVIDADA QUESTIONÁRIO MINI-PROJETO 1 1º A.....	264
ANEXO VI - RESPOSTAS PARTICIPANTE CONVIDADA QUESTIONÁRIO MINI-PROJETO 2 1º A.....	265
ANEXO VII - RESPOSTAS PARTICIPANTE CONVIDADA QUESTIONÁRIO MINI-PROJETO 2 1º B.....	266
ANEXO VIII - RESPOSTAS PARTICIPANTE CONVIDADA QUESTIONÁRIO MINI-PROJETO 3 1º A e 1º B.....	267
ANEXO IX – MINI-PROJETOS: DEMONSTRAÇÕES.....	268

1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A grande coisa no mundo não é muito sobre onde estamos, mas em que direção nos movemos.
(Oliver Wendell Holmes)

1.1 Justificativa

Em minha pesquisa de mestrado (SOARES, 2014), investiguei as possibilidades e limitações de se promover o letramento crítico nas aulas de língua estrangeira em uma turma de ensino médio de uma escola pública em Belo Horizonte. O trabalho apresentou uma análise do possível impacto dos letramentos críticos (doravante apenas LCs) na formação de alunos autônomos, críticos e socialmente ativos, por meio da aplicação de três atividades elaboradas à luz das teorias dos LCs.

Os resultados da pesquisa mostraram que as atividades de LC realizadas na sala de aula pesquisada representaram um passo inicial na formação crítica e no engajamento dos alunos com questões de cunho sociocultural, além de constituir claramente uma estratégia de motivação em relação às aulas de língua inglesa (LI). Por outro lado, os resultados mostraram também que as atividades de LC por si só não contribuíram significativamente para a realização dos objetivos propostos para a aprendizagem de LI pelos alunos. Em outras palavras, ainda que as atividades de LC tenham sido elaboradas levando-se em conta a aprendizagem do inglês pelos alunos, em consonância com o conteúdo estabelecido pelo livro didático (doravante LD) adotado e com o planejamento da professora participante da pesquisa, tais aspectos não foram trabalhados em sala de aula devido a alguns obstáculos.

Um dos possíveis obstáculos para o aprendizagem do inglês pelos alunos, conforme apontado no estudo mencionado (SOARES, 2014), foi o uso quase exclusivo do português em sala de aula, atitude consciente da professora participante do estudo, segundo relatos contidos em sua entrevista. Na ocasião, a professora mencionou que, em sua longa experiência como professora de inglês na rede pública, nunca ministrou aulas na língua alvo. Um dos motivos, segundo ela, vai ao encontro de um problema apontado por Moita Lopes (1996), que contribui para a reprodução de um modelo de ensino que não prevê o uso da língua alvo em sala de aula: as crenças dos próprios docentes sobre as inabilidades de seus alunos. De acordo com a professora, a “falta de

nível dos alunos” constitui um dos motivos pelos quais ela opta por conduzir suas aulas em língua materna (LM), conforme pôde ser observado em um trecho de sua entrevista:

P: Olha, eu acho que, assim, eu nunca dei aula na escola pública em inglês. Nunca dei. Eu sempre dei em português. Por vários motivos. Assim, desde que eu acho, assim, falta de nível dos alunos... se bem que talvez se eu insistisse de repente eles dessem até conta, eu poderia tá introduzindo mais coisas em inglês, mas eu num, nunca fiz isso, entendeu? (SOARES, 2014)³.

Saliento, nesse contexto, que o uso da LM no processo de ensino e aprendizagem de uma nova língua pode ser visto como uma ferramenta de apoio aos estudantes. Segundo Richards (2012) e Hall e Cook (2013), a LM constitui um ponto de referência para os aprendizes de uma língua estrangeira (LE), e por isso seu uso não deve ser descartado, especialmente durante a apresentação de novas palavras ou conteúdos mais complexos. Estudos recentes têm comprovado a importância da LM na aprendizagem de outra língua, partindo-se, inclusive, do trabalho de Vygotsky (1978) sobre *scaffolding*, que associa o desenvolvimento da aprendizagem de um idioma à associação entre interação e conhecimento prévio do indivíduo. Dessa forma, é esperado que os alunos utilizem sua LM como apoio durante a aprendizagem de um novo idioma, de forma a relacioná-la à língua alvo por meio do estabelecimento de semelhanças e diferenças entre as duas línguas.

Apesar de o uso da LM ser considerado uma ferramenta importante durante o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), conforme explicitado, quando as aulas de LE se pautam pelo uso quase exclusivo da LM, como acontece na maioria das escolas regulares brasileiras, o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes pode ser prejudicado (MATTOS; VALÉRIO, 2010; COX; ASSIS-PETERSON, 2008). Conforme pontuado por Richards e Rodgers (2001), a abordagem comunicativa (AC) prevê que se use a língua para aprendê-la, premissa reforçada também por Christófaró (2007). Com o uso constante da LM em classe, dessa forma, a produção em LI por parte do aluno não é viabilizada, já que ele recebe pouco ou nenhum input na língua alvo. No entanto, muitos professores de inglês ainda optam por utilizar a língua-mãe em sala de aula nas escolas regulares.

³ Trecho disponível no CD anexo ao texto da dissertação (SOARES, 2014).

Dentre os possíveis motivos para o uso quase exclusivo do português em aulas de LI nas escolas regulares brasileiras, estão a desmotivação tanto de docentes quanto de discentes no que concerne à relevância da disciplina (COX; ASSIS-PETERSON, 2008). Em outras palavras, ainda que a AC tenha sido amplamente difundida no Brasil, desde os anos 90, por meio, por exemplo, de uma variedade de materiais didáticos que incorporam essa abordagem, e ainda que a globalização tenha possibilitado o acesso de diferentes classes sociais a outras culturas, falar inglês ainda parece ser um privilégio reservado a uma pequena elite que tem a possibilidade de interagir na língua alvo em contextos exteriores à sala de aula (SIQUEIRA; ANJOS, 2012; LEFFA, 2011). Significa dizer que, se de um lado os alunos economicamente desfavorecidos possivelmente não estabelecem uma ligação entre a aprendizagem da língua e sua realidade, do outro os professores alimentam tais crenças e não veem qualquer aplicabilidade prática em sua disciplina. Celani (2002) reforça essa ideia, ao afirmar que, nas escolas,

[o] ensino de língua estrangeira, particularmente o inglês, encontra-se totalmente à deriva, com professores, pais e alunos muitas vezes se perguntando a mesma coisa: o que estamos fazendo aqui? Para que servirá esta tentativa frustrada de ensinar/aprender uma outra língua? (CELANI, 2002, p. 20).

Num momento em que a internacionalização encontra-se tão presente no cenário educacional brasileiro, num momento em que se discute sobre o ensino pautado na agência, no exercício da cidadania (BRASIL, 2006), no acesso à diversidade, nos *World Englishes* e no inglês usado como língua franca para propiciar uma interação entre povos de diferentes culturas (JENKINS, 2006; JORDÃO, 2014), essa “inaplicabilidade” do uso da LI parece uma ironia.

De acordo com Altbach (2009), a globalização motivou a tendência das universidades a políticas de internacionalização, que consistem, segundo ele, em “estratégias que buscam preparar os indivíduos para o mundo globalizado” (ALTBACH, 2009, p. 23, tradução minha). Dentro desse contexto, Morell (2014) menciona que o status da LI enquanto língua franca fez com que ela fosse utilizada como meio de instrução nas universidades espanholas. Em seu estudo, o autor mostra que a maioria dos participantes, tanto docentes quanto alunos, apontaram benefícios acerca do uso da LI enquanto meio de instrução. Embora estudos como o de Morell (2014) demonstrem vantagens no que diz respeito ao uso do inglês enquanto meio de instrução (IMI), o que

predomina é o uso instrumental do idioma por professores e aprendizes, sem que sejam levadas em conta as habilidades de produção – oral e escrita – e os aspectos socioculturais em torno do processo de ensino e aprendizagem desse idioma.

Somam-se à descrença de professores e alunos em relação à relevância das aulas de LI os discursos da mídia e dos próprios docentes sobre o sucesso dos cursos livres de idiomas em contraposição ao trabalho realizado na escola. Segundo Siqueira (2011), muitos professores reproduzem o discurso das condições adequadas do curso livre, contrárias à falta de estrutura da escola; como consequência, esses profissionais, que são muitas vezes proficientes no idioma, recusam-se a usar o inglês em sala de aula, alegando que essa é uma tarefa impossível antes mesmo de fazerem uma tentativa (LIMA, 2011).

Ainda que alguns professores apresentem restrições ou discursos prontos sobre a impossibilidade de uso da língua inglesa em aulas de inglês na escola, o processo de ensino e aprendizagem de LI com predomínio da língua alvo apresenta benefícios tanto para professores quanto para alunos. Em relação às vantagens de se ensinar uma LE apropriando-se dessa língua em sala de aula, Reid (1995) menciona, por exemplo, que, quando as aulas são apresentadas visualmente e verbalmente e reforçadas através de atividades orais e escritas, os alunos têm a possibilidade de aprender de acordo com seus estilos de aprendizagem e ainda ampliam seu repertório de estratégias de aprendizagem, tornando-se mais confortáveis com diferentes formas de exposição do conteúdo.

Teorias de aquisição de segunda língua (ELLIS, 1989; KRASHEN, 1981; LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994) também mostram que o *input* compreensível na língua alvo é de fundamental importância nesse processo, por oferecer ao aluno possibilidades de interação com essa língua. É possível perceber, dessa forma, que o uso da língua alvo durante as aulas de LI parece ter um papel importante no desenvolvimento das habilidades de produção – orais e escritas – dos alunos, além de constituir possivelmente uma estratégia de empoderamento dos aprendizes, uma vez que são dadas a eles oportunidades reais de contato com o idioma (MATTOS, 2013).

Considerando a possível necessidade do uso da LI em ambientes onde é ensinado o idioma, ponto a ser pesquisado no presente trabalho, surge a seguinte pergunta:

Qual seria uma proposta de ensino de língua inglesa que contemple os princípios dos LCs, com predomínio da LI como língua de instrução e oportunidades de aprendizagem dessa língua por parte dos alunos?

A partir dos resultados dessa investigação, e considerando que os LCs constitui uma ferramenta de engajamento dos alunos com as aulas de LI, segundo os resultados da pesquisa apresentada em Soares (2014), serão propostas atividades baseadas nessas teorias, com o intuito de auxiliar na utilização, por mim e pelos alunos participantes, da língua alvo de forma social e culturalmente relevante dentro do contexto da escola regular. Busco, com este trabalho, oferecer aos professores de inglês de escolas regulares novos caminhos para que possam pensar no desenvolvimento da capacidade de uso da LI por seus alunos como algo viável e relevante.

1.2 Objetivos

Este trabalho propõe uma análise de práticas de ensino elaboradas a partir de princípios que fundamentam a promoção de letramento crítico a serem adotadas em aulas de LI no contexto das escolas regulares. Seu objetivo, assim, é observar, analisar e compreender como os letramentos críticos podem auxiliar os professores de inglês de escolas regulares a criarem oportunidades para a aprendizagem da língua alvo por seus alunos, ao mesmo tempo em que incitam percepções e atitudes dos aprendizes que possam vir a significar um envolvimento diferente, por parte deles, na vida em sociedade.

Sendo assim, são objetivos específicos desta pesquisa:

- ❖ Compreender a percepção da professora participante e dos alunos acerca dos possíveis efeitos dos LCs enquanto ferramenta para o desenvolvimento das habilidades linguístico-comunicativas de seus alunos;
- ❖ Propor alternativas, à luz das teorias dos LCs para o uso, por professores e alunos de escolas regulares, da LI em sala de aula;

- ❖ Observar as condições de uso da língua materna dentro do processo de ensino de LI à luz dos LCs nas escolas regulares;
- ❖ Compreender como o processo autoetnográfico pode auxiliar no desenvolvimento da pesquisa desenvolvida em sala de aula, de forma a contribuir para a prática pedagógica do educador.

Mais especificamente, espero responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- ❖ Como os LCs pode contribuir para uma proposta de ensino de LI criticamente embasada e, ao mesmo tempo, com predomínio da LI como língua de instrução e aprendizagem do idioma por parte dos alunos?
- ❖ Como a autoetnografia pode contribuir para esse processo?

Espero que a presente pesquisa possa não só contribuir com o ensino de LI localmente, mas que também sirva de base para novos estudos, reflexões e questionamentos em torno dos LCs e da necessidade de construção de novos espaços de aprendizagem no que diz respeito à formação de nossos estudantes.

2 RAÍZES TEÓRICAS

Se foi verdade uma ideia seminal, ela se torna, em primeiro lugar, parte permanente e duradoura do nosso arsenal intelectual. Mas não tem mais o escopo grandioso, promissor, a versatilidade infinita de aplicação aparente que um dia teve.
(GEERTZ, 2008, p. 3)

Conforme mencionado no capítulo anterior, o presente estudo tem como foco analisar a possível contribuição dos LCs para uma proposta de ensino de LI que utilize essa língua como principal meio de instrução. Para tal, utilizarei as teorias dos LCs, considerado uma ferramenta de engajamento e formação sociocultural do corpo discente (SOARES, 2014), para propor atividades que envolvam o uso da língua alvo em aulas de LI na escola regular. O referencial teórico, dessa forma, contará com quatro momentos – condições de uso da LM no processo de ensino/aprendizagem de LI, a importância do uso da língua alvo nesse mesmo processo, as possíveis contribuições dos LCs para o ensino de LI em inglês e a noção de cultura e sala de aula enquanto cultura adotadas neste trabalho. A contextualização de cada um desses momentos será realizada a seguir.

2.1 O uso da língua materna no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa

A fim de fundamentar melhor a discussão em torno das condições de uso da língua materna (LM) em aulas de língua estrangeira, acredito ser necessário tecer breves considerações sobre o processo de aquisição de segunda língua a partir do método de “gramática e tradução”, que surgiu no século XVIII e até meados do século XX ainda era considerado o mais eficaz (BRASIL, 2011). O que foi observado em relação ao desenvolvimento linguístico dos alunos no processo de gramática e tradução é que esses alunos “(...) eram incapazes de falar o idioma fluentemente após terem-no estudado por um longo tempo” (KAVALIAUSKIENĖ, 2009, p.1). Devido a esse “fenômeno”, o uso da LM, então restrito à tradução, foi considerado obsoleto e acabou sendo substituído por métodos monolíngues, com foco na comunicação do aluno na língua alvo (Hall; Cook, 2013).

Assim, os métodos que se seguiram ao *grammar-translation* tiveram como foco a exposição do aluno à língua estrangeira (LE), sem a possibilidade de uso da LM (BRASIL, 2011). O método direto, primeira contra-proposta ao *grammar-translation*,

surgiu no final do século XIX e utilizava exclusivamente a língua alvo em sala de aula, ainda que de forma artificial e com foco na gramática. Na década de 50 foi a vez de o método audiolingual ganhar força. Esse método, que mesclava teorias behavioristas à exposição do aluno ao idioma, também enfocava o aspecto estrutural da língua alvo e a recepção e produção de frases descontextualizadas, em que a prioridade era a aproximação à pronúncia nativa. Em ambos os métodos, observa-se que o uso da língua alvo era crucial para que se cumprissem os objetivos de ganho lexical e pronúncia nativa (BRASIL, 2011).

Seguindo o histórico dos métodos e abordagens no ensino de língua inglesa (LI) elaborado pela rede São Paulo de formação docente (BRASIL, 2011), a abordagem comunicativa (AC), que surgiu na década de 70, representou uma revolução no ensino de línguas estrangeiras, sem que, no entanto, houvesse espaço para o uso da LM nesse contexto. De acordo com essa abordagem, o aluno passa a ser o protagonista de seu processo de aprendizagem e a língua é vista como um instrumento para negociação de significados. O estruturalismo dá lugar às habilidades comunicacionais, e a precisão gramatical dá lugar à fluência, de forma que é necessário que o aluno faça uso da língua de forma a aprendê-la, premissa compartilhada por Cantarotti (2007). Segundo a autora, essa é a abordagem presente em muitos livros didáticos da atualidade e utilizada em cursos livres de idiomas em todo o Brasil. Os materiais comunicativos enfocam o uso funcional da língua em situações diversas, mas o que se vê, muitas vezes, é uma evolução do método direto, sem a possibilidade de uso da LM.

Além dos motivos para a exclusão da LM no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras apresentados nos métodos direto e audiolingual, há também razões para que o processo se repita dentro da AC. Dentre os motivos mencionados por Hall e Cook (2013) para o uso exclusivo da língua alvo no ensino de línguas estrangeiras no contexto comunicativo, os autores citam o fato de muitas instituições darem preferência ao professor nativo, que tem pouco ou nenhum conhecimento da LM dos aprendizes. Hall e Cook mencionam também os livros didáticos monolíngues, que poderiam ser facilmente utilizados por um professor nativo e distribuídos para o mundo todo sem variações.

Ainda que os métodos monolíngues tenham sido produto de uma necessidade de se aprender uma língua estrangeira para utilizá-la de forma comunicativa, acredito ser válido observar as possíveis contribuições do uso da LM nesse processo, partindo dos argumentos acima expostos. Primeiramente, entendo que a língua estrangeira é hoje ensinada tanto em escolas regulares quanto em centros de idiomas por professores não-nativos em países diversos. No Brasil, por exemplo, tanto em cursos livres quanto na educação básica, o corpo discente é composto essencialmente por alunos monolíngues, falantes de língua portuguesa. Nesses contextos, o uso da LM pode trazer ao aluno mais tranquilidade e conforto. Kavaliauskienė (2009) argumenta que, para muitos aprendizes de língua estrangeira, de forma geral, a impossibilidade de uso da LM representa um fator de estresse, uma vez que eles se sentem inseguros sem essa ferramenta. Significa dizer que é preferível para muitos alunos a possibilidade de uso da LM no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Mesmo em cursos multilíngues, onde há alunos de diferentes nacionalidades na mesma turma, os alunos preferem fazer uso da LM em contextos diversos. Grasso (2012) conduziu um estudo com mais de 100 alunos de inglês como LE e os resultados mostraram que o uso da LM pode constituir uma eficiente ferramenta para a compreensão de vocabulário, gramática ou instruções, uma vez que eles podem checar essa compreensão rapidamente. Os resultados do estudo mostraram também que usar a LM em sala auxilia na integração social dos alunos, além de auxiliá-los a aliviar a pressão e a retomar o conteúdo da aula. Para mais de cinquenta por cento dos participantes, inclusive, usar a língua alvo para se comunicar com falantes da mesma língua seria considerado artificial. Concluo, com base em tais informações, que tanto em contextos monolíngues quanto multilíngues de aprendizagem de línguas adicionais, a LM tem o papel de promover a socialização entre alunos, aliviar a tensão e resolver de forma rápida os possíveis problemas de compreensão de vocabulário ou questões gramaticais específicas.

Já em relação ao uso do livro didático monolíngue como motivo para a propagação de métodos monolíngues de ensino de línguas estrangeiras, é importante pensarmos no seu uso localizado em salas de aula ao redor do mundo. Considerando que os livros mencionados por Hall e Cook (2013) são elaborados em países onde a língua alvo é nativa, os aspectos culturais abordados nesses materiais são muitas vezes oriundos de tais países. Como consequência, os alunos muitas vezes não têm acesso a tais aspectos,

e cabe ao professor fazer uma intervenção para explicar algumas palavras ou expressões que não encontram tradução direta na LM. De acordo com Richards (2012), a LM deve ser usada ao ensinar novas palavras ou conceitos complexos, de forma a tornar os alunos mais confortáveis em relação à experiência de aprender um novo idioma.

Além dos motivos supracitados para o uso da LM em aulas de língua estrangeira, Cummins (2007) parte de três perspectivas teóricas para explicar as vantagens da língua mãe na aprendizagem de uma LE. A primeira delas é oriunda de pesquisas em psicologia cognitiva e refere-se à necessidade de se ativar o conhecimento prévio do aluno para otimizar a aprendizagem de uma nova língua. A partir dessa perspectiva, observa-se que, se o conhecimento do aluno está “codificado” na LM, ela é claramente relevante para sua aprendizagem. Já a segunda perspectiva está relacionada às habilidades de letramento em contextos bilíngues ou multilíngues. Significa dizer, segundo o autor, que as habilidades de letramento do aluno na LM, que abarcam o uso social da leitura e da escrita em contextos diversos, são transferidas para contextos em que ele faça uso da língua estrangeira. Por último, o autor menciona a perspectiva da LM enquanto ferramenta para associação de padrões sintáticos e morfológicos. O autor explica que os aprendizes que usam a LM para aprenderem um novo idioma são capazes de fazer associações que otimizam o processo de aprendizagem, uma vez que passam, num contexto bilíngue, a ter estruturas mentais diferentes dos indivíduos que falam apenas uma língua. Percebo, com essas três perspectivas, que a LM, segundo Cummins (2007), pode ser considerado um recurso para associação de importantes elementos da língua nativa ao processo de aprendizagem de uma LE.

A importância do uso da LM na aprendizagem se mostra visível também no momento de recebimento do input na LE. Koucká (2007) explica que mesmo Krashen definia o uso da LM como necessário no processo de aprendizagem de LI. Em sua Hipótese do Filtro Afetivo, Krashen (1981) mostra que o aluno em situação de desconforto ou pressão não assimila o input recebido. Esse desconforto geralmente é causado por falta de proficiência na língua alvo, o que dificulta tanto a compreensão quanto a produção do aluno.

Ainda que os motivos supracitados demonstrem condições para o uso da LM no ensino de línguas estrangeiras, é importante considerarmos as especificidades desse processo no contexto escolar brasileiro. Considerando especificamente o ensino de LI no Brasil nas escolas regulares, que data do início do século XIX – mais precisamente em 1809 (SOUZA, 2011), observa-se que esse processo, segundo Soares (2014), foi marcado por uma evolução no que diz respeito aos métodos e às abordagens de ensino, visando ao desenvolvimento das habilidades linguístico-comunicativas dos alunos. No entanto, o que se percebe hoje é o predomínio das chamadas “abordagens tradicionais” no ensino de LI nas escolas regulares, com aulas essencialmente ministradas na LM e pouco ou nenhum desenvolvimento das competências sociolinguísticas dos alunos na língua alvo (LIMA, 2011).

Em relação às abordagens tradicionais ou instrumentais no ensino de LI no cenário escolar, vários são os motivos apontados por linguistas e estudiosos da área para explicar a predominância da LM em aulas de inglês no país, que vão desde a desvalorização da disciplina por pais, alunos e pela própria instituição até a descrença e /ou despreparo dos professores de LI ao ministrar suas aulas⁴. Ao pensar, por exemplo, que o próprio professor não incentiva o uso da LI em sala de aula muitas vezes por não dominar o idioma e por não encontrar dentro de si e de sua área de trabalho incentivo para ingressar em uma formação continuada que o capacite para esse trabalho, parece-me coerente que nem alunos e suas famílias de um lado e nem a instituição de outro atribua qualquer crédito à disciplina, ao conteúdo e, principalmente, à possibilidade de aprendizagem da língua no contexto escolar. Esse despreparo ou descaso do professor, no entanto, constitui apenas um dentre os diversos fatores para a permanência de um modelo de ensino que utiliza quase que exclusivamente a LM em sala de aula.

Nem sempre, no entanto, o uso do português é considerado algo ruim pelos alunos, principalmente em se tratando da tradução. Em Soares (2014) foi possível observar, na entrevista com os alunos, que muitos deles acreditam estar aprendendo inglês com a tradução direta das palavras. No exemplo abaixo, onde E representa a inicial da pesquisadora, vemos que a opinião da aluna, representada por K, é positiva em relação

⁴ Outras informações podem ser encontradas em Soares (2014), cap. 2.

às aulas de inglês em sua escola devido ao fato de a professora traduzir as partes que os alunos não entendem.

E: É... vou fazer algumas perguntinhas pra vocês sobre a nossa experiência, né, perguntas desde a época da implementação dos primeiros questionários pra saber o que vocês gostavam, o que que vocês não gostavam, até a nossa última atividade juntos, tá? Então, primeiramente, qual é a opinião de vocês sobre as aulas de inglês da escola? O que é legal, o que poderia ser diferente...o que que vocês acham?

*K: Ah, eu acho assim, o que ela (professora) tenta passar pra gente é muito bom. Ela lê os textos, **as partes que a gente não entende a gente... ela passa o significado pra gente...** o que ficaria melhor ainda é ela passar **umas músicas, né, pra gente poder fazer a tradução das músicas**, cantar as músicas, etc. ⁵*

Ainda segundo os dados obtidos em Soares (2014), ao pedir aos alunos que definissem “atividades com música”, consideradas pela maioria da turma como as atividades prediletas, o uso do português por meio da tradução é novamente mencionado por outra aluna, representada pela inicial A:

A: A gente consegue cantar mesmo errado, então assim, se pegarem músicas que a gente conhece pra colocar pra traduzir fica até mais interessante, porque você sabe a tradução da música que você tá escutando...⁶

Conforme esse relato obtido em Soares (2014), percebo com o excerto que a tradução seria uma forma mais interessante do que simplesmente “cantar errado”, uma vez que ela conheceria as palavras usadas na música. Um ponto a ser considerado nessa fala é o “cantar errado”, que implica no total desconhecimento do aluno sobre o objetivo da música dada em sala e, mais ainda, possivelmente na falta de objetivo atribuído à atividade além de mera recreação. A fala de outra aluna reforça essa questão:

A: É, porque a música é uma coisa que a gente vai ficar escutando e vai ficar na cabeça, por mais que a gente cante errado vai ficar na cabeça...⁷

⁵ Fonte: Soares (2014).

⁶ Fonte: Soares (2014).

⁷ Fonte: Soares (2014).

O desconhecimento, pelos alunos, acerca do objetivo atribuído a atividades envolvendo música também fica aparente no próximo excerto da pesquisa de Soares (2014). Quando a pesquisadora pergunta aos alunos sobre a necessidade de o conteúdo da música estar relacionado ao tema estudado em sala, as opiniões foram relativamente confusas:

E: É... “Cês” acham que as músicas... que seria interessante que as músicas é... tivessem a ver com o conteúdo que vocês tão estudando ou “cês” acham que isso não faz diferença?

A: Não faz diferença.

G:...

K: Pode ser, pode rolar os dois.

Mat1: ...

A: Não, porque igual...

K: Dá pra juntar os dois.

Noto, com o excerto acima, que não há, por parte dos alunos, consciência acerca do real objetivo de uma atividade com música em aulas de inglês da escola. Em atividades de cunho escrito, as menos populares entre os alunos, percebo novamente a falta de preparação deles para a realização de tais tarefas. No caso específico da pesquisa de Soares (2014), os alunos compreendem ditados de palavras isoladas como atividades escritas e “apresentações de textos” como tarefas orais, conforme o excerto abaixo:

E: OK. É... Eu vi também que a maioria de vocês naqueles questionários não gosta de projetos escritos e apresentações.

G: Não, não.

E: O que vocês entendem por essas duas atividades e qual é o motivo “docês” não gostarem desse tipo de atividade?

A: É, então, é porque o escrito a gente nem escreve a palavra corretamente, então só nisso já perde ponto...

G: É...

A: ...porque igual, eu tenho mais facilidade de falar a palavra do que a escrever ela, então por isso que ditado às vezes é até mais difícil: ela fala a palavra e na hora de escrever... tudo bem que o ditado ajuda a gente a escrever a palavra corretamente, mas é mais difícil. Na hora da apresentação também. Se ela pedir uma apresentação de...

K... a gente fica nervoso...

A: de falar...

G: A gente fica nervoso...

A: A gente fica nervoso... Não só por causa da matéria...

MAp: Ainda mais em inglês...

A: Aí ... aí em inglês ela pede “vc vai ter que apresentar um texto todo em inglês”...

K: Aí cê fala a palavra...

A: Cê não vai saber pronunciar a palavra, então há uma dificuldade maior de apresentar pela vergonha e pelo... tipo... pela fala mesmo...

A fala de um aluno seguindo-se à discussão anterior corrobora a fala da professora participante, mencionada na seção anterior deste trabalho, de que as aulas não contêm atividades orais de qualquer natureza:

Mat1: Mas a professora não passa trabalho para apresentar em inglês...

A: Graças a Deus.

Percebo, com os excertos disponíveis em Soares (2014), que a falta de combinados, demonstrações ou objetivos pré-estabelecidos para as atividades propostas em aulas de inglês, tudo isso somado ao uso quase exclusivo da LM, gera nos alunos uma espécie de acomodação, muitas vezes por não possuírem outra base de comparação. O resultado é a ilusão do aluno no sentido de acreditar que está aprendendo quando na verdade não está. Prova disso é a fala abaixo, em que dois alunos discutem sobre atividades escritas que a professora pede em sala sem qualquer modelo, demonstração ou preparação:

Mat2: (...) pode ser algumas palavrinhas como “blue”, “star”, que a gente não consegue juntar com as outras palavras mais importantes da frase, que à vezes a frase fica até sem sentido.

A: É, vamos supor, às vezes ela pede pra gente criar um texto. Algumas palavras que tem que colocar lá você esquece porque fica um texto sem sentido... porque inglês tem isso, cê escrever antes, depois, na hora que cê traduz tira...⁸

Observo com o trecho acima que a falta de *input* compreensível ao aluno impede que ele entenda, inclusive, o que deve ser feito e por que realizar aquela tarefa. Se os alunos não têm acesso a modelos de atividades escritas em inglês, vocabulário contextualizado

⁸ Fonte: Soares (2014).

e uso da LI pelo professor, a aprendizagem é comprometida. Como consequência, instaura-se entre os aprendizes um consenso de que as aulas de inglês devem ser ancoradas no português, seja por meio da tradução, seja pelo uso quase exclusivo do português pela professora. Essa constatação é ilustrada no excerto abaixo, extraído de Soares (2014):

E: É... gente, eu percebi que as aulas de vocês são conduzidas em português na maior parte do tempo. Por que vocês acham que isso acontece? Qual a opinião de vocês sobre isso?

Mat1: Ah, eu não acho que é a maior parte do tempo em português, porque, um tex... os textos ela passa em inglês pra gente e a gente tem que falar a tradução, e também ela (num?) fala em português, porque ela, por exemplo, passa uma palavra em inglês, passa a tradução em português. ... então é... geralmente em inglês.

K: ... pra facilitar pra gente, porque se ela chegasse falando inglês...

A: Então, também porque, tipo assim, como o conhecimento... como muitos, muita gente têm dificuldade...

Mat1: ... tá vendo também inglês pela primeira vez...

K: ...passando a atividade já em inglês, acho que muita gente não ia conseguir...⁹

Noto com tais informações que há entre os alunos um consenso no sentido de confundir a tradução direta com uso do inglês em sala de aula. Percebo ainda a reprodução do discurso da professora, que em Soares (2014) relatou que não utilizava a língua alvo em sala de aula porque os alunos não conseguiriam acompanhar. Os alunos, assim, relacionam o uso da LI em sala de aula a palavras isoladas, que eles precisariam de um dicionário – ou melhor, do recurso da tradução – para compreenderem:

A: Não que isso não seria... isso não s... isso seria ruim. Seria até bom porque aí a gente tinha que, aí no caso a gente ia precisar procurar o, a resposta pra saber, tentar entender o que ela tá falando, mas igual por exemplo, às vezes, tipo, algumas, metade do, da aula podia até conversar em inglês mas palavras que a gente conhece, porque como a gente não tem tanto conhecimento do inglês, pelo menos a maioria não tem, na hora se ela falou, se ela fosse dar a aula já em inglês, todo mundo, a maioria ia ficar boiando. A gente ia precisar ver a aula com...

G: Dicionário...

K: Entender uma palavra ou duas no máximo.

⁹ Fonte: Soares (2014).

A: *É.*

E: *É... o que que vocês acham das atividades de tradução?*

MAp: *Eu acho muito bom, porque, sei lá, estimula a gente a aprender mais fácil...*

K: *Aumenta o vocabulário.*¹⁰

Observo, com esses relatos obtidos em Soares (2014), que, quando questionados sobre sua aprendizagem de inglês na escola, todos assentiram e atribuíram essa aprendizagem ao conhecimento de palavras isoladas decorrentes da tradução em sala de aula. Ainda assim, no entanto, os alunos mencionaram atividades de teatro e música como formas de legitimar a aquisição de conhecimento, conforme ilustrado a seguir:

E: *É... Como vocês acham que vocês poderiam aprender mais ainda? Ou, reformulando, o que poderia ser diferente nas aulas de vocês para que vocês aprendessem mais?*

K: *Acho que assim, seria interessante também ela (por exemplo) passar um... tipo uma apresentação...*

MAp: *Vídeos em inglês...*

?: *Vídeos...*

P: *Filmes...*

K: *Vídeos, filmes, pra gente fazer uma apresentação de teatro toda em inglês...*

G: *É... ou então fazer uma coisa...*

K: *...cantar, alguma coisa em inglês...*

K: *Que assim a gente aprende mais...*

É possível observar, no contexto das escolas regulares, que a falta de um objetivo claramente estabelecido para as aulas de inglês dentro da educação básica além do cumprimento obrigatório do currículo escolar pode levar o professor a reproduzir um modelo de prática pedagógica mais confortável tanto para ele – por falta de domínio do idioma ou ainda por descrença na capacidade dos alunos de aprendê-lo – quanto para seu corpo discente, que não foi envolvido no processo de ensino/aprendizagem da língua alvo. Tal modelo adota a LM como principal ou único meio de instrução e

¹⁰ Fonte: Soares (2014).

restringe o ensino da língua alvo ao nível instrumental, através da tradução tanto dos textos presentes no material didático quanto das próprias instruções das atividades.

A falta de preparo do professor, linguística e profissionalmente, foi o fator determinante, inclusive, para a adoção da abordagem instrumental, frequentemente presente nas aulas de inglês da rede básica. Na década de 30, por exemplo, o método direto foi substituído pela abordagem instrumental pelo fato de os professores não apresentarem “formação e proficiência suficientes para trabalharem na língua alvo” (BRASIL, 2011, p. 8). Outro motivo levantado pela mesma fonte para substituir a capacitação oral dos alunos pela abordagem baseada na leitura instrumental nas escolas regulares foi a falta de “tempo disponível para o ensino” (BRASIL, 2011, p. 8). Ainda que tais questões tenham sido apontadas na primeira metade do século XX, vemos que essa parece ter sido a medida adotada por várias instituições de ensino fundamental e médio, que utilizam o ENEM para justificar o uso do inglês meramente instrumental em sala de aula, uma vez que as próprias questões do exame são em LM. O resultado é o pouco ou nenhum domínio do inglês pelos alunos, uma vez que eles não fazem uso do idioma e não veem a necessidade de fazê-lo.

Tomando por base o referido cenário, tenho a impressão de que o uso da LM é o principal responsável pela defasagem na aprendizagem de LI nas escolas. O que precisa ficar claro, no entanto, é que o problema reside na forma como a LM é utilizada em sala de aula. Voicu (2012) explica que, de acordo com a opinião de vários professores, o uso da LM em aulas de língua estrangeira deveria ser desencorajado por razões que abrangem erros decorrentes da transferência entre línguas, a falta de *input* suficiente para estimular a produção linguística do aluno e ainda a acomodação de alunos e professores ao recorrerem à LM ao sinal da primeira dificuldade.

Tais premissas são compartilhadas por alguns linguistas (TURNBULL, 2001; RICHARDS, 2012), principalmente no que concerne o acesso ao *input* na língua alvo. Tanto Turnbull (2001) quanto Richards (2012) afirmam que a pouca exposição dos alunos à língua estrangeira em sala de aula pode resultar em pouco ou nenhum desenvolvimento linguístico dos alunos, uma vez que o contexto escolar muitas vezes constitui o único espaço em que eles têm acesso formal ao idioma. É possível perceber

que tais exemplos sugerem o uso excessivo ou inapropriado da LM, sem acordos prévios entre professor e aluno quanto ao seu uso e sem objetivos claros do professor acerca desse processo. Segundo Voicu (2012), o uso da LM deve se restringir a determinadas situações em que o professor planeje com os alunos as condições de uso dessa língua em sala de aula e discuta com eles os objetivos e as razões para esse uso. Observo, assim, que aulas de língua estrangeira essencialmente ministradas em LM podem ser notadamente contraproducentes no processo de aprendizagem desse novo idioma.

Foi apresentado, nessa seção, um panorama acerca do uso da LM no processo de ensino de línguas estrangeiras. Apesar de entender que a LM constitui ferramenta crucial para o engajamento dos alunos, ficou claro que aulas pautadas exclusivamente na LM não trazem ganhos linguístico-comunicativos substanciais. Vejamos, a seguir, a importância do uso da língua alvo nesse processo.

2.2 O papel do uso da língua inglesa no processo de ensino/aprendizagem dessa língua

Seguindo-se à contextualização do uso de LM em aulas de LI nas escolas regulares, o segundo momento do referencial teórico tem como objetivo fundamentar o papel do uso da língua alvo durante o processo de aprendizagem dessa língua. Para tal, iniciaremos as discussões com o papel da LI no atual cenário de globalização mundial. Em seguida, partirei de estudos realizados no campo da aquisição de línguas estrangeiras, abordando as propostas da AC e teorias concernentes ao processo de aprendizagem de um novo idioma que estejam em consonância com essa abordagem. Buscarei, com isso, contextualizar a importância da língua alvo no ensino de LI de forma geral. Por último, utilizarei trabalhos acadêmicos que tratem dos benefícios do uso da língua alvo em espaços de aprendizagem dessa língua.

Sabe-se que a globalização é um fator de mudanças significativas na presente conjuntura mundial. Considerando tal fenômeno, Kumaradivelu (2012) divide a globalização em cinco perspectivas – pós-nacional, pós-moderna, pós-colonial, pós-transmissão e pós-método. Temos, dessa forma, uma diminuição de barreiras de espaço e tempo tanto físico e geográfico quanto cultural, uma vez que as pessoas encontram-se

cada vez mais conectadas e inseridas em um contexto de diversidade cultural, desconstrução de metadiscursos, questionamento do *status quo* e busca subjetiva de “novas formas de expressão e interpretação” (p. 5). Em se tratando das perspectivas pós-transmissão e pós-método, diretamente relacionadas ao ensino de LI, o autor chama a atenção para as novas tendências nesse campo, alegando que hoje o professor não é um mero transmissor de conhecimento, mas sim um colaborador na construção de novos saberes.

Dentro dessa perspectiva, Moita Lopes (2003) centraliza sua fundamentação na “pertinência de o professor de inglês se preocupar com aspectos sociopolíticos relativos ao mundo em que vive” (MOITA LOPES, 2003, p. 30). Segundo o autor,

[s]e a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor – e, na verdade, todo cidadão, entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende (MOITA LOPES, 2003, p. 31).

Se para o professor é importante ter consciência política e social acerca do mundo em que está inserido – consciência que, segundo o autor, não vem acompanhando os professores de LI independente da abordagem pedagógica utilizada (MOITA LOPES, 2003, p. 33) – é possível compreender que para os alunos tal formação é também necessária. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), a aprendizagem de língua estrangeira deve ser vista como um instrumento de empoderamento, questionamento e agência socialmente transformadora. Já no início da seção 3, “Conhecimentos de línguas estrangeiras”, são estabelecidos os seguintes objetivos para o ensino de línguas estrangeiras na educação básica:

(...) retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (BRASIL, 2006, p. 87).

Ao pensar na importância, explicitada tanto nas OCEM quanto na fala de Moita Lopes (2003), de posicionar tanto professores quanto alunos frente à nova ordem mundial e aos novos discursos que eclodem com tais tendências, considero imperioso observar, no

entanto, o papel do professor de contextualizar o aluno acerca da importância do domínio da LI, tanto escrita quanto oralmente, no contexto de globalização e novas tecnologias da atualidade. Em relação ao contexto escolar, Jorge (2014) observa que

[o] sucesso acadêmico deve ser garantido independentemente da existência de desigualdades sociais e raciais. Portanto, a todos os estudantes devem ser fornecidas as ferramentas que permitam o desenvolvimento da proficiência acadêmica, possibilitando que avancem na trajetória escolar. (...) é imperativo que os alunos escolham o caminho da excelência acadêmica, sendo necessário, portanto, enfatizar a importância do sucesso acadêmico para a vida em sociedade (JORGE, 2014, p. 77).

No entanto, o que observo, não só com minha experiência enquanto professora da educação básica, mas também com leituras sobre o tema, é que ainda enfoca-se o uso instrumental da LI na escola regular. Mesmo quando, segundo Soares (2014), o aspecto crítico e reflexivo chega a ser focado, a aprendizagem da língua parece ficar em segundo plano. Tal postura priva o aluno do direito ao seu “sucesso acadêmico”, uma vez que na abordagem instrumental não há oportunidades para que esse aluno possa desenvolver sua competência sócio-comunicativa na língua alvo.

Além do sucesso acadêmico, a aprendizagem de LI envolve crescimento pessoal, dado que tal competência possibilita ao aprendiz “participar da vida social” (JORGE, 2014, p. 77). Ao pensarmos no papel da LI dentro da atual conjuntura política, econômica e social, observo que hoje o inglês é tido como *lingua franca* (JENKINS, 2006; JORDÃO, 2014), além de protagonizar políticas de internacionalização em todo o mundo (ALTBACH, 2009; MORELL, 2014). Considerando que vivemos em um mundo globalizado, que demanda a formação e agência sociopolítica do professor de LI, é necessário compreendermos, antes de tudo, que o acesso a políticas de internacionalização e interações socioculturais será restrito aos indivíduos que tiverem domínio da língua alvo. Miccoli (2005) reforça essa necessidade, argumentando que

[s]eja qual for a concepção do que seja saber uma língua estrangeira (entender, falar, ler e escrever ou utilizar a língua adequadamente de acordo com a necessidade do indivíduo), permanece sua importância para a participação de uma sociedade cada vez mais internacional. Para os alunos, aprender uma língua estrangeira deve atender às necessidades impostas pela sociedade em que vivemos, se quisermos que eles possam vir a contribuir ativamente para seu desenvolvimento (MICCOLI, 2005, p. 31).

Em outras palavras, não é possível se falar em democratização de oportunidades de acesso à internacionalização, ao multiculturalismo e à diversidade ou mesmo ao

mercado de trabalho se for negado aos indivíduos o acesso à língua que possibilitará sua inserção em tais contextos.

Um exemplo da necessidade de proficiência em LI na criação de novos espaços para a participação dos alunos em políticas de internacionalização é o programa Ciências sem Fronteiras, que propiciou o intercâmbio de diversos alunos das universidades federais em todo o país para vinte e quatro países parceiros. Em 2014, 110 alunos estudando na Austrália e no Canadá foram obrigados a regressar ao Brasil por não atenderem aos requisitos mínimos de proficiência no idioma para cursarem o semestre acadêmico, de acordo com nota da própria CAPES à imprensa¹¹. Percebo, por conseguinte, a necessidade de uma prática pedagógica que aborde, acima de tudo, os aspectos linguísticos do idioma a ser aprendido, a fim de preparar o aluno para usá-lo na prática e, dessa forma, ter a oportunidade de beneficiar-se concretamente desse conhecimento.

O uso da língua alvo em aulas de LI, embora pareça obviamente coerente por abarcar a aplicabilidade prática da aprendizagem dessa língua, é fundamentado em uma vasta gama de estudos de aquisição de LE (ELLIS, 1995; 1998; KRASHEN, 1982, 1984; PAIVA, 2009, 2011, 2013, 2014). Em se tratando da relação entre interação e aquisição de segunda língua, Paiva (2013) oferece uma compilação de autores nacionais e internacionais para mostrar a importância do uso da língua nesse processo. De acordo com a perspectiva ecológica da autora, a aprendizagem de uma língua está ligada à interação entre membros de uma comunidade e pode ser vista como um reflexo dessa interação, considerando os recursos disponíveis em um determinado ambiente. Já Leffa (2003) complementa essa ideia, ao argumentar que em uma sala de aula, professor e aluno são ambos afetados pela interação em torno de um objetivo, que é a construção do conhecimento acerca de um determinado conteúdo. Segundo o autor, a aprendizagem ocorre quando ambos os participantes utilizam-se da interação para “caminharem” em direção aos objetivos pré-estabelecidos em relação ao conteúdo a ser compartilhado. Observo, assim, que a interação exerce um papel fundamental na aprendizagem de uma nova língua.

¹¹ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/capes-manda-110-bolsistas-do-ciencia-sem-fronteiras-voltarem-ao-brasil-por-nivel-baixo-em-ingles-12138918>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/educacao/por-falta-de-proficiencia-em-ingles-110-bolsistas-do-ciencia-sem-fronteiras-vaio-voltar-para-o-brasil/>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

Além de fundamentada em estudos diversos sobre aquisição de LE, a necessidade de interação na língua alvo é percebida como um elemento significativo no processo de aprendizado dessa língua pelos alunos. Voltando à pesquisa realizada por Soares (2014), em dados excedentes, disponíveis na transcrição da entrevista com o grupo focal realizada pela pesquisadora, é possível compreender como os próprios alunos percebem o uso gradual e planejado da língua alvo em sala de aula como uma oportunidade de aprendizagem, segundo o excerto a seguir:

E: É... Vocês gostariam que as aulas fossem conduzidas em inglês?

A: Sim e não.

G: Não... Sim... Depende...

K: Não de início, né, mas depois de um tempo...

A: É, ela podia começar tipo assim, com um “boa tarde” em inglês, “ei, galera”, alguma coisa assim...

MAp: Pedir pra ir no banheiro em inglês...

A: É, igual na minha outra escola era assim: você só saía... quand... é... numa outra escola que eu estudava, cê só saía da sala se você pedisse pra beber água em inglês e saber responder em inglês. Só pra sair da sala cê tinha que falar em inglês, senão cê não saía. Tipo assim, tinha uma dificuldade, lógico, ela ajudava também, mas estimula, sabe, cê vai de pouquinho em pouquinho, então se ela só cumprimentar a gente chegando, é, alguma coisa que não viu, ah, fessora, licença, falando as coisas em inglês, pouquinhos coisas, ia estimular bastante.

E: Cês acham, por exemplo, cês têm mais... dois anos aqui na escola, não é isso? Então ao todo são três anos de vocês aqui nessa escola. Cês acham que se fosse iniciado um trabalho gradual do... do zero, pra vocês irem usando o inglês, incorporando a língua inglesa dentro das aulas de inglês, vocês acreditam que, se esse trabalho fosse feito do primeiro até o terceiro ano, que vocês conseguiriam falar inglês ao final do terceiro ano, em três anos de ensino?

G: Sim.

L: Ah, eu acho que sim. Em um ano a gente aprende muita coisa.

A: Porque se usar a maneira de aula...

A: Se usar... igual, os primeiros professores nossos que entrou assim, usando as, sabe, fazendo prova oral, essas coisas assim, conversando algumas palavras, assim, tipo uma pergunta, “vou perguntar procê isso daqui”, sabe...

K: Pergunta em inglês...

*A: Pergunta em inglês e cê tem que responder, porque **entrar uma coisa de cursinho no meio, porque cursinho é isso: cê conversa com o professor assim...***¹²*estimularia até mais, porque o inglês não é só você fazer a parte gramática, cê tem que falar também, a pronúncia, essas coisas assim. Então se o professor conversar com a gente, ia ser uma coisa mais fácil e talvez até em menos de três anos a gente ia conseguir pegar.*

Compreendo, dessa forma, que o uso da língua alvo em seu processo de aprendizagem, ainda que de forma inconsciente, pode ser visto pelos aprendizes como uma possibilidade de acesso real ao idioma. Paiva (2013) explica que o uso da língua alvo é um recurso valioso no processo de aquisição de uma segunda língua porque oferece *input* linguístico e possibilidades de interação. A autora explica que um ambiente de aprendizagem com poucos recursos linguísticos, conseqüentemente, resulta em dificuldades no desenvolvimento da proficiência desses aprendizes. Uma evidência para tal fato também se encontra no trecho acima (SOARES, 2014), no momento em que os alunos sugerem que desconhecem até mesmo noções básicas da língua por não terem sido apresentados a elas no contexto escolar.

Um dado interessante no excerto encontrado nos apêndices de Soares (2014) se refere ao fato de o aluno atribuir a interação¹³ em LI ao curso de idiomas ou “cursinho”, conforme ilustrado em sua fala. Percebo, assim, que mesmo que os alunos acreditem que aprenderiam mais usando a língua em seu contexto de aprendizagem, existe uma crença ainda presente de que a escola não é considerada o local adequado para que a produção oral ou mesmo escrita ocorra. Falas de alunos, professores, pais e gestores das escolas regulares frequentemente relacionam o “aprender inglês” aos cursos livres¹⁴, que “usam a língua em sala de aula” (BARCELLOS, 2011; SIQUEIRA, 2011). Tais falas vão ao encontro de trabalhos sobre crenças em torno do ensino de línguas nas escolas brasileiras, que ilustram a mesma atitude por parte dos diversos setores

¹² Grifo meu.

¹³ O conceito de interação utilizado na presente pesquisa restringe-se ao escopo interpessoal de comunicação entre duas pessoas (ELLIS, 1999 *apud* LEFFA, 2003).

¹⁴ Centros de idiomas.

envolvidos – governo, alunos e os próprios professores (BARCELOS, 2006; 2011; COX; ASSIS-PETERSON, 2008; LEFFA, 2011; SIQUEIRA, 2011). Barcelos (2011) define crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas como “uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação” (BARCELOS, 2011). Cox e Assis-Peterson (2008) reiteram essa ideia de crença e explicam que, por falta de um programa sistemático com gradação de conhecimentos e de objetivos pré-estabelecidos para o ensino de inglês nas escolas regulares, o professor acaba todos os anos recomeçando da estaca zero, reforçando a crença de que as aulas de inglês nas escolas não ensinam mais do que o verbo *to be*. O resultado dessa prática é a descrença total na eficiência da disciplina enquanto possibilidade de aprimoramento linguístico, cognitivo, intelectual e social.

É importante salientar que a abordagem tradicional da LI em aulas de inglês abarca tanto escolas públicas quanto particulares. Miccoli (2007) conduziu um estudo com professores de escolas públicas e particulares e mostrou que o que predomina em ambos os espaços é a abordagem tradicional, centrada na transmissão de conhecimentos gramaticais e lexicais. É interessante perceber, nos relatos dos professores entrevistados, que o que determina a abordagem, a forma de uso do material didático e as habilidades a serem trabalhadas em sala de aula é o próprio professor. O estudo de Miccoli (2007) mostra ainda que, mesmo em relatos que sugerem que a abordagem instrumental é imposta pela escola, os professores parecem justificar a exclusão de atividades envolvendo compreensão auditiva e produção oral pelo número elevado de alunos e pela falta de recursos da instituição. Observo que são as escolhas do professor, e não o fato de a escola ser pública ou particular, o fator que interfere diretamente no processo de aprendizagem dos alunos. Em relação à abordagem instrumental, Miccoli (2007) pontua que

[e]ssa questão deve ser amplamente discutida com o professor, pois uma abordagem ao ensino que se restrinja à gramática e ao vocabulário ou à leitura e a escrita manterá o ensino de LI no patamar de hoje, i.e., no patamar do *inglês de colégio* – essa excrescência que mantém a aprendizagem de inglês como um artigo de luxo que só pode ser conquistado se o estudante tiver dinheiro para viajar ou para fazer cursos de línguas (...) (MICCOLI, 2007, p. 57).

Considero necessário ressaltar que tanto as OCEM quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) enfocam o uso comunicativo da língua alvo como objetivo atribuído à disciplina de língua estrangeira. Enquanto as OCEM mencionam o “uso oral” da língua, os PCNEM citam o ato comunicativo enquanto ponto convergente de todos os objetivos a serem atingidos em aulas de inglês no ensino médio. Segundo Moita Lopes (2003), o discurso perpassa toda e qualquer prática social. Leffa (2011) argumenta que “quando alunos estudam a língua estrangeira durante anos na escola e saem de lá sem conhecer a língua, (...) o fracasso contundente da escola fica estampado na mudez irretorquível do aluno” (LEFFA, 2011, p. 17). Segundo o autor, a mudez do aluno é prova suficiente de que ele não fala porque não sabe, indicando que a capacidade do aprendiz de fazer uso oral da língua alvo já demonstraria seu conhecimento. Em face de tal perspectiva, é possível inferir que, para que a produção em LI, pelo aluno, seja algo viável no âmbito das instituições regulares de ensino, é necessário que o aluno receba *input* na língua alvo, de forma a ser capaz de se comunicar no idioma. Caso contrário, como seria possível produzir algo que não foi ensinado ou ao menos demonstrado?

Além dos estudos que relacionam a predominância das abordagens tradicionais ou instrumentais à não consolidação da aprendizagem da LI em escolas regulares, existem diversas pesquisas que explicitam a importância do *input* e da interação na língua alvo durante a aprendizagem do idioma. Ao analisarmos as teorias de aquisição de segunda língua (ASL), por exemplo, percebemos que a evolução de tais teorias aponta para a importância não só do recebimento de *input* pelos aprendizes, realçada por Krashen¹⁵, mas também do uso interativo desse *input* na língua alvo (PAIVA, 2009). Paiva (2009) seleciona oito propostas que, segundo a autora, “causaram mais impacto nos estudos sobre aprendizagem de línguas estrangeiras: behaviorismo, aculturação, hipótese da gramática universal (GU), hipótese do *input*, hipótese interacionista, hipótese do *output*, conexãoismo e teoria sociocultural” (PAIVA, 2009, p. 1). Dentre essas hipóteses, Paiva menciona que as teorias do behaviorismo, da aculturação, da GU e até mesmo do *input*

¹⁵ Dentre as cinco hipóteses de Krashen (1981) para a teoria de ASL – aquisição/aprendizagem, ordem natural, modelo monitor, *input* e filtro afetivo –, a hipótese do *input* postula que a fala é um resultado do recebimento de insumos linguísticos compreensíveis pelo aprendiz; como consequência, devido à ordem natural com que o aprendiz absorve as regras gramaticais da LE, o *input* compreensível é suficiente para que a gramática da língua seja adquirida por ele (PAIVA, 2014).

ou modelo monitor de Krashen foram criticadas pela constatação, por alguns estudiosos da área, de que o *input* sem interação não era suficiente para a ocorrência de aprendizagem de uma LE. Ao discorrer sobre o caráter linear da teoria de Krashen, por exemplo, a autora explica que ele

(...) não somente estabelece uma relação de causa e efeito entre *input* e aquisição, como também afirma que a estrutura gramatical é adquirida em uma ordem previsível. Além disso, como nas teorias anteriores, sua proposta não vai além da aquisição de estruturas gramaticais (PAIVA, 2009, p. 2).

Ellis (1995) oferece uma reflexão semelhante e acrescenta que “o princípio que informa tais teorias é o de que a interação verbal é de crucial importância para a aprendizagem de uma língua, uma vez que ela ajuda a tornar os “fatos” da L2 salientes para o aprendiz” (ELLIS, 1995, p. 244). O autor diz ainda que “(...) muitas teorias cognitivo-interacionistas também veem a interação social como o principal mecanismo de reorganização mental” (ELLIS, 1995, p. 244), o que ilustra o papel significativo da interação na ASL. Swain (1985) complementa esse raciocínio, ao explicar que, para o aluno produzir *output* compreensível na língua alvo, ele deve se engajar em situações significativas de interação, de forma a negociar significados em contextos reais. Percebo, dessa forma, o papel crucial não só do *input*, mas da interação na língua alvo para a consolidação da aprendizagem desse idioma.

Continuando a problematização acerca da importância não só do *input*, mas também da interação na língua alvo para consolidação da aprendizagem de uma LE, Paiva (2009) explica, baseando-se em Larsen-Freeman e Long (1991), que a teoria interacionista conecta tanto o *input* recebido do ambiente quanto as teorias da gramática universal, de forma que o aprendiz negocie significado através da interação com um falante mais competente. Swain (1985), por sua vez, posiciona-se a favor do *output*, ou produção do aprendiz, explicando que essa produção estabelece um elo entre o que o aluno quer dizer e o que ele pode dizer com os recursos linguísticos dos quais dispõe. A autora diz ainda que a produção dos alunos na língua alvo consiste em uma ferramenta de suma importância para desencadear a reflexividade do aluno sobre sua aprendizagem. Considerando que o *output* necessita de *input* para ocorrer, parece-me coerente afirmar que o uso da linguagem recebida constitui fator fundamental para a produção do aluno na língua alvo.

Ainda que, segundo Paiva (2009), não exista um modelo específico para aprendizagem de línguas estrangeiras – e ainda que alguns autores priorizem certos fatores em detrimento de outros –, mesmo na teoria adotada pela autora de aquisição de uma LE vista como um sistema complexo, foi-me possível observar que o *input* e a interação na língua alvo são de suma importância nesse processo. Segundo a autora, “*input*, interação e *output* são também considerados como de suma importância para acionar tanto as conexões neurais como as mediações sociais” (p.5). Em se tratando da teoria de aquisição por afiliação ou identificação com a cultura relacionada ao idioma, na qual a autora chama a atenção para o papel das identidades envolvidas no processo, novamente percebo em uma narrativa de um aprendiz de espanhol que seu interesse pela língua o leva a procurar por oportunidades não somente de receber *input* na língua alvo, como também a interagir com falantes da língua. De acordo com Leffa (2011), a interação do aluno com artefatos culturais, pessoas e estratégias adequadas de aprendizagem constituem meios favoráveis para que a LE seja, de fato, aprendida.

Para finalizar as discussões em torno do papel do uso da língua alvo no processo de aprendizagem de LI, tomemos por base a AC. Ao mencionar a Teoria Sociocultural de Vygotsky, Paiva (2009) argumenta que “é no mundo social que os aprendizes de língua observam os outros usando a língua e os imitam. É também com a colaboração de outros atores sociais que o aprendiz de língua passa de um estágio a outro” (PAIVA, 2009, p. 5). Tal argumento vai ao encontro dos pilares da AC, que enfoca o desenvolvimento da competência sócio-comunicativa do aprendiz. A competência sócio-comunicativa, segundo Richards (2006, p. 6), envolve os seguintes aspectos:

- ❖ Saber utilizar a língua para diferentes propósitos e funções;
- ❖ Saber como variar o uso da língua de acordo com o contexto e os participantes (por exemplo, saber quando fazer uso do registro formal ou informal tanto oralmente quanto por escrito);
- ❖ Saber como produzir e compreender diferentes tipos de texto;
- ❖ Saber como manter a comunicação fazendo uso de estratégias comunicacionais diversas.

Fica clara, dessa forma, a necessidade, dentro da AC, de se fazer uso de uma língua para que se possa aprendê-la. Considerando que a AC é a proposta adotada por grande parte dos livros didáticos da atualidade – inclusive o livro adotado pela instituição onde foi conduzida a presente pesquisa – por constituir um meio pelo qual os alunos podem vir a atingir os objetivos comunicacionais estabelecidos pelas OCEM, pelos PCNEM e pelas teorias dos novos letramentos, que enfocam a interação social com o texto escrito, concluo que o uso da língua alvo é indiscutivelmente crucial nesse processo.

Passemos agora a uma breve contextualização, baseada em Soares (2014), do que vêm a ser os LCs, de forma a propor estratégias e atividades para a escola regular que estejam em consonância com tais teorias e, ao mesmo tempo, utilizem a LI como principal meio de instrução.

2.3 Possíveis contribuições dos Letramentos Críticos para o ensino de língua inglesa na língua alvo

Na presente seção, será apresentada uma breve conceituação do que vem a ser letramentos críticos (LCs), de forma a contextualizar o uso de tais teorias no ensino de LI em escolas regulares. Tal fundamentação constituirá o alicerce para a proposição de uma prática pedagógica baseada nos LCs, buscando contribuir para que a língua alvo constitua o principal meio de instrução, com espaço fundamentado para o uso da LM ao longo desse processo.

A conceituação dos LCs será apresentada em duas seções – raízes epistemológicas dos LCs e sua aplicação no ensino de LI.

2.3.1 LC: Raízes epistemológicas

Para que se compreenda a concepção de LC que utilizo no presente estudo, passemos primeiro à definição de letramento.

2.3.1.1 Definindo Letramento

Street (2003, 2010, 2012) define letramento como o uso social da leitura e da escrita, ideia também corroborada por Soares (2009). Além do aspecto social dessa prática,

Street (2003, 2010, 2012) observa a importância do contexto para sua consolidação. O autor menciona que o letramento é ideologicamente situado e que “certas identidades associam-se a certas práticas” (STREET, 2012, p. 4), referindo-se ao fato de que as práticas de leitura e escrita variam culturalmente e são orientadas por relações de poder e dominação. Para a proposição dessa abordagem de letramento, Street (2010) estabelece uma comparação entre o que ele denomina modelo autônomo e modelo ideológico¹⁶ de letramento. Segundo o autor, o modelo “autônomo”

(...) trabalha com a suposição de que o letramento em si mesmo – autonomamente – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Introduzir o letramento às crianças na escola, a pessoas “iletradas” em vilarejos e a jovens pobres em áreas urbanas etc. terá o efeito de intensificar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas, torná-los cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e econômicas que respondem pelo seu “iletrismo” em primeiro lugar (STREET, 2010, p. 3-4).

Esse modelo relaciona-se à “versão fraca” do letramento explicitada por Soares (2009) e compreendida por Street (2010) como a capacidade do indivíduo de “funcionar” adequadamente em um dado contexto social, como se tal competência fosse “neutra, universal e trouxesse todos esses efeitos benignos” (STREET, 2010, p. 4). De acordo com Street (2010), “a abordagem autônoma simplesmente impõe concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas” (p.4). Significa dizer que essa concepção de letramento é por si só incompleta, uma vez que compreendo a impossibilidade de práticas sociais enquanto universais e insensíveis ao contexto.

Já a versão forte do letramento, relacionada ao modelo ideológico proposto por Street (2010), concebe suas práticas enquanto culturalmente orientadas e situadas social e historicamente (CASTELL; LUKE; McLENNAN, 1986). Essa visão de letramento deu origem ao que Street (2010) denomina Estudos sobre Novos Letramentos. Dentro dessa perspectiva, o letramento

[d]iz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de

¹⁶ Ainda que o autor mencione que nenhum conceito é desprovido de ideologia – nem mesmo o modelo autônomo, cuja concepção, como todas as outras, carrega uma carga ideológica específica – achei pertinente estabelecer tal dicotomia para ilustrar a necessidade de se pensar o letramento enquanto um conjunto de práticas social, histórica e culturalmente constituídas, que variam de contexto para contexto.

conhecimento, identidade, ser. Ele também está sempre incorporado em práticas sociais, tais como aquelas de um mercado de trabalho específico ou de um contexto educacional específico e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos (STREET, 2010, p. 5).

Observo, dessa forma, que, para a viabilização do uso social das práticas de leitura e escrita, faz-se necessário, em âmbito escolar, sustentar a ideia de um aprendizado social, histórica e cultural e ideologicamente construído, uma vez que o letramento reflete valores, crenças, práticas e relações de poder em uma determinada comunidade. Tal aprendizado é visto como uma incumbência do professor, que, por sua vez, traz consigo toda uma gama de concepções acerca de si, do outro e do mundo à sua volta. Street (2010) menciona que

[a]s formas como os professores ou facilitadores e seus alunos interagem é já uma prática social que afeta a natureza do letramento sendo aprendido e as noções de letramento dos participantes, em especial os novos educandos, bem como sua posição nas relações de poder. Não é válido sugerir que o “letramento” possa “ser dado” de forma neutra e que então os seus efeitos “sociais” sejam vivenciados somente subsequentemente.

É possível compreender, assim, a dificuldade apontada por Mattos (2015) para se encontrar uma definição para o termo letramento. Para o desenvolvimento do presente estudo, entenderemos letramento como “uma prática social complexa e crítica, construída com base em interações sociais diárias em contextos específicos” (MATTOS, 2015, p. 51).

Dentro da perspectiva escolar, Mattos (2015) explica, baseando-se em Larson e Marsh (2005), que a visão tradicional de letramento envolve “um conjunto de habilidades que podem ser ensinadas isoladamente” (MATTOS, 2015, p. 51) e aprendidas por meio da repetição individual, em uma trajetória linear de estágios de desenvolvimento cognitivo de acordo, principalmente, com a idade dos aprendizes. Ao tomarmos por base a própria concepção de letramento utilizada nesta pesquisa, no entanto, percebemos a necessidade de se pensar em uma abordagem de ensino socioculturalmente situada e sensível ao contexto, de forma a oferecer aos alunos oportunidades para a valorização e o reconhecimento de si mesmos enquanto membros ativos de uma dada comunidade. A tal “abordagem”, que pode ser traduzida em uma atitude consciente do professor em sala de aula, buscando preparar os alunos para a justiça e a transformação social, daremos o nome de letramento crítico.

2.3.1.2 Definindo Letramentos Críticos

O letramentos críticos (LCs) têm suas raízes na pedagogia crítica e na teoria crítica social de Paulo Freire, além de basearem-se na aplicação das teorias marxistas ao cenário educacional nas décadas de 70 e 80 (LUKE, 2004). Partindo de tais raízes epistemológicas, os LCs envolvem a ideia de ler a palavra a fim de que se possa ler o mundo (FREIRE, 1989), ou, em outras palavras, a necessidade de diálogo do leitor com o texto, buscando extrair dele questões sociais, culturais e históricas que posicionem esse leitor frente ao mundo em que vive, tornando-o agente transformador de sua realidade.

A escolha pela pluralização do termo letramentos críticos baseia-se em estudos como o de Duboc (2012) e Takaki (2012). Ao mencionar as diferentes terminologias em torno dos letramentos, que aparecem ora no singular (letramento), ora no plural, sem falar nos prefixos (multi) e modificadores diversos (novos), Duboc (2012) argumenta que “(...) tais distinções morfológicas não constituem mero modismo, mas, sim, denotam diferentes bases epistemológicas entre algumas linhas” (p. 74). A autora salienta que, a partir da compreensão de letramento enquanto prática socialmente constituída, conforme defendem teóricos como Lankshear e Knobel (2003), Street (2010) e Soares (2009), compreende-se, também, a multiplicidade de formas textuais e “formas de produção de sentidos até então não legitimadas” (DUBOC, 2012, p. 77) e permeadas pelas multimodalidade (DUBOC; FERRAZ, 2011). Takaki (2012) reitera a ideia trazida por Duboc e Ferraz (2011) e torna-a, a meu ver, ainda mais clara, ao explicar que

[a]utores como Muspratt, Luke, Freebody (1997) adotam os letramentos críticos classificando-os como letramento visual, letramento multicultural, letramento midiático e letramento da informática. Já Lankshear, Knobel (2008) utilizam novos letC e de construção de conhecimento suscitados pelo meio digital, ou seja, letramentos digitais. Takaki (2008) utiliza letramentos na forma pluralizada para resumir os tipos de letramentos acima citados, transpassados pela criticidades, ao mesmo tempo em que sugere a complexa rede de interconexão entre todos os tipos de letramentos (TAKAKI, 2012, p. 974).

Percebo, assim, que, mesmo epistemologicamente diversos, as várias concepções de letramento(s) têm em comum a criticidade e a ruptura com o padrão exclusivamente tipográfico atribuído a tais práticas. Em se tratando do “crítico” *per se*, estudiosos do “crítico” como Lankshear e McLaren (1993), Giroux (2001), Luke (2004) e McLaren (2003) apontam características que encontram-se em consonância com os preceitos de

Paulo Freire, que datam da década de 70 – agência social, formação cidadã e questionamento a estruturas hegemônicas e à propagação de ideologias dominantes.

Segundo Lankshear e McLaren (1993), o letramento crítico seria definido como

(...) o ponto até o qual, e as formas com que práticas sociais e concepções de leitura e escrita possíveis e reais capacitam sujeitos humanos a entender e engajar-se em políticas da vida diária na busca por uma ordem social mais verdadeiramente democrática (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993, p. xviii).

Luke (2004) aponta a “desconstrução social e crítica às narrativas dominantes” como estratégia de empoderamento e agência do indivíduo frente aos discursos que permeiam seu cotidiano. Já Giroux (2001) acrescenta a essa definição a ideia de que o LC deve ser entendido como um movimento educacional, centrado, segundo Duboc (2007) em uma atitude consciente do professor dentro da sala de aula (DUBOC, 2007). Percebo, dessa forma, que na perspectiva dos LCs cabe ao professor “situar o aluno acerca do não dito” (MATTOS; VALÉRIO, 2010), ou seja, desconstruir social e criticamente os discursos veiculados pelas ideologias dominantes.

McLaren (2003) e Morrell (2002) contribuem para a contextualização das teorias subjacentes a dentro do contexto escolar. Enquanto McLaren (2003) enfoca a dialética da escola enquanto espaço tanto de dominação quanto de libertação e na construção sócio-colaborativa de conhecimento entre professor e aluno, Morrell (2002) argumenta que, na perspectiva do LC,

(...) aluno e professor aprendem um com o outro enquanto engajam-se em diálogos autênticos que são centrados nas experiências da juventude urbana como participantes e criadores da cultura popular (MORRELL, 2002, p. 73).

É possível compreender, portanto, que, ao trazer as teorias dos LCs para a escola regular, invariavelmente busca-se substituir os moldes da educação bancária de Freire por uma relação professor-aluno imbuída de responsabilidade social, desconstrução hegemônica e ideológica e luta conjunta por justiça e igualdade entre todos os setores da comunidade. A interação com o texto escrito, dentro dessa perspectiva, abre espaço para novas construções da realidade, embasadas em engajamento social, político, cultural, ético e intelectual.

McLaren (2003) explica que

[a] pedagogia crítica pergunta como e por que o conhecimento é construído da maneira que é, e como e por que algumas construções da realidade são legitimadas e celebradas pela cultura dominante enquanto outras claramente não são. A pedagogia crítica pergunta como nossa compreensão do senso comum cotidiano – nossas construções sociais ou subjetividades – são produzidas e vividas. Em outras palavras, quais são as funções sociais do conhecimento? O fator crucial aqui é que algumas formas de conhecimento têm mais poder e legitimidade que outras (McLAREN, 2003, p. 63).

Outros estudiosos como de Hall (1995), Norton & Toohey (2004) e Kumaradivelu (2001) no texto de Okazaki (2005) caminham na mesma direção dos autores já mencionados no que diz respeito às raízes políticas e sócio-históricas da pedagogia crítica, assim como ao seu caráter local e “sensível ao contexto” (KUMARADIVELU, 2001, p. 544). Ainda assim, faz-se necessário ressaltar que o acesso a múltiplos discursos não necessariamente garante a ocorrência de práticas de LC. Segundo Luke (2004 Luke (2004)),

[t]er acesso a múltiplos discursos, discursos concorrentes, discursos controversos, desgastados pode mas não necessariamente irá abrir caminhos para o crítico. Isso pode expandir a capacidade de registro de alguns, expandir a polivocalidade de atos de fala e construir um repertório de práticas para uma gama mais ampla de campos sociais. Mas para o crítico acontecer, é necessário que haja alguma dissociação real dos textos e discursos explanatórios disponíveis, uma desnaturalização e desconforto e ‘tornar o familiar estranho’, o axioma etnográfico clássico sugere (LUKE, 2004, p. 7).

Nessa perspectiva, cabe ao professor criar espaços para que os alunos apreendam “o conhecimento e as habilidades necessárias para seu empoderamento social, isto é, para viverem em uma sociedade em que eles tenham a oportunidade de governar e moldar a história ao invés de ser submetido às suas margens” (GIROUX, 1993, p. 367). Pelo fato de alguns autores, assim como Luke, utilizarem a palavra “crítico” em suas discussões, parece coerente identificar algumas das correntes de pensamento que o termo abarca. Passemos, dessa forma, a uma análise rápida dos termos *pensamento crítico*, *leitura crítica*, *pedagogia crítica* e *letramento crítico*, a fim de que possamos delimitar ainda mais o escopo do termo LC¹⁷.

Ao estabelecerem uma análise entre o pensamento crítico e a pedagogia crítica, Burbules e Berk (1999) argumentam que, em ambas as perspectivas, “a educação crítica

¹⁷ Tal problematização é apresentada em SOARES (2014) em mais detalhes. É importante ressaltar a pedagogia crítica constitui uma das bases epistemológicas do LC. O que difere as duas correntes é o fato de o letramento crítico restringir-se à interação com o texto escrito e a pedagogia estender-se a toda a gama de atividades abarcadas pela prática pedagógica do professor.

pode aumentar a liberdade e ampliar o escopo das possibilidades humanas” (BURBULES; BERK, 1999, p.1). Mais especificamente, no entanto, enquanto o pensamento crítico enfoca a análise dos pensamentos enquanto mecanismo para justificar decisões e crenças, a pedagogia crítica tem como preocupação central a construção de conhecimento socialmente embasado, buscando a transformação da sociedade a partir da desconstrução de discursos dominantes.

Observo, assim, que ser crítico na perspectiva do pensamento crítico é “ter mais discernimento ao reconhecer argumentos falhos, generalizações precipitadas, afirmações sem evidências, alegações baseadas em autoridade não confiável, conceitos obscuros ou ambíguos, e daí em diante” (BURBULES; BERK, 1999, p. 2), perspectiva também pertinente à proposta trazida pela leitura crítica, que encara a leitura enquanto processo cognitivo e enfoca estratégias reflexivas de leitura, sem focar, no entanto, a transformação social do indivíduo e sua participação ativa na comunidade em que vive. Essa transformação é apontada por Soares (2014) como a principal diferença entre a pedagogia crítica, base epistemológica do LC, e a leitura e o pensamento crítico, que enfocam processos cognitivos e racionais na interação do sujeito com o texto. Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001),

[o] letramento crítico envolve uma instância fundamentalmente diferente em relação à leitura. Em essência, alunos da abordagem textual de produção de sentido à luz do letramento crítico enquanto um processo de construção, não exegese; imbuí-se um texto com significado ao invés de extrair significado dele. Mais importante, o significado do texto é compreendido no contexto social, histórico e de relações de poder, não somente como produto ou intenção de um autor. Indo além, ler é um ato de vir a conhecer o mundo (assim como a palavra) e um meio para a transformação social (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, s.p.).

Luke (2004) divide a percepção da ideologia crítica de duas formas – como um processo “intelectual, desconstrutivo, analítico e cognitivo” (LUKE, 2003, p. 6) e como uma forma questionadora, desafiadora e politicamente engajada de lidar com as questões do mundo. A partir dessa ideia, entendo que os LCs associa o caráter analítico-cognitivo da leitura e do pensamento crítico à preparação do aluno para exercer sua reflexividade e sua cidadania, preceitos da pedagogia crítica. Entendo, assim, que os LCs não podem ser dissociados da leitura ou do pensamento crítico; ao invés, observo que tanto o pensamento crítico quanto a leitura podem ser considerados processos dentro dos LCs, uma vez que é necessário desconstruir o texto analítica e criticamente para, a seguir,

construir um posicionamento sociopolítico, cultural e ideológico que leve à transformação social do indivíduo.

Na segunda e última subseção desta tentativa de conceituação do termo letramentos críticos, será apresentada uma contextualização dos LCs à realidade da sala de aula das escolas regulares – mais especificamente ao ensino de LI.

2.3.2 Os Letramentos Críticos no ensino de língua inglesa

A década de 70 constituiu um momento de certa forma revolucionário no ensino e aprendizagem de LI, com a percepção da língua alvo enquanto recurso comunicativo por parte de estudiosos da área; tal percepção levou ao que hoje chamamos AC (SOARES, 2014). Até os anos 60, a língua era vista como um sistema de regras, e ao aluno cabia internalizar essas regras. Como resultado, a construção de significado acabava assumindo um papel secundário (RICHARDS; ROGERS, 2001).

Assim, temos que, no início da década de 70, com a língua alvo sendo compreendida enquanto recurso comunicativo (RICHARDS, ROGERS, 2001), o papel do aluno passa a ser o de construir significado e comunicar-se utilizando a LI (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Mesmo com esse uso comunicativo da LI, no entanto, faltava aos alunos de escolas regulares motivação real para aprender o idioma. Dentre os motivos para a permanência das abordagens tradicionais no ensino de LI no cenário escolar, Mattos e Valério (2010) salientam o distanciamento entre os alunos e possibilidades reais de uso da língua, ponto também levantado por Leffa (2011) e Moita Lopes (2003).

Segundo Leffa (2011),

[o] mundo globalizado das redes sociais Internetianas, altamente democratizadas em seu acesso, é esquecido, a ponto de se recuperar, implicitamente o preconceito de décadas passadas: ‘Para que o pobre precisa estudar inglês se nunca vai viajar para o exterior?’ (LEFFA, 2011, p.20).

Esse pensamento, que muitas vezes é disseminado até mesmo pela própria escola, tem como consequência o distanciamento entre o aluno e a língua estrangeira, o que acaba por gerar descrença na disciplina por parte desses alunos. Como resultado dessa concepção errônea de privilégio, a massa excluída é persuadida a acreditar que o

conhecimento da língua que rege a comunicação em nível mundial não oferece benefícios e não acrescenta. Leffa (2011) argumenta que

[d]iante da ideia, já insustentável no mundo globalizado, de que o produto estrangeiro é melhor do que o nacional, tenta-se passar a imagem oposta e igualmente insustentável de que só o que é nosso tem valor, incluindo nossa língua e nossa cultura (LEFFA, 2011, p. 20).

Amparados pelo corpo diretor da escola, pelos pais, pelo governo, que não faz qualquer questão de garantir aos cidadãos o direito à inserção real no mundo globalizado, e muitas vezes pelos próprios professores de LI, esses indivíduos são impossibilitados de ter acesso aos discursos globalizantes que os rodeiam. A consequência natural é a manutenção do *status quo* e a permanência de ideologias hegemônicas e opressoras. Segundo Moita Lopes (2003),

(...) o acesso aos discursos da diversidade e da diferença que constroem um mundo multicultural, e que poderiam se contrapor à ética do bazar global com seus significados hegemônicos, é determinado pela possibilidade de termos ou não os meios econômicos para vivermos identidades mais locais ou mais globais (Bauman, 1999), e, portanto, para entendermos os processos sócio-históricos que vivemos. A impossibilidade de usar a tecnologia que dá acesso a esses discursos da diferença faz com que a maior parte da população brasileira, por exemplo, esteja restrita a identidades locais, alijada da possibilidade de ter identidades globais, vivendo, portanto, com os restos simbólicos e materiais daqueles que se movem globalmente (...) Restam aos excluídos os canais da TV aberta e seu foco quase total na vida local ou nos discursos locais: programas que focalizam a vida privada das pessoas ou em seus bairros com os vizinhos, os noticiários locais com focos relâmpago em notícias nacionais e internacionais, programas de religião eletrônica, etc. Esse é talvez o maior drama da vida contemporânea para aqueles que vivem nas periferias (...) (MOITA LOPES, 2003, p. 36-37).

Uma vez que não há motivação para a aprendizagem do idioma por parte dos alunos, não há, conseqüentemente, motivação por parte dos professores de LI no sentido de compreenderem as especificidades do contexto no qual seus alunos encontram-se inseridos. Faz-se necessário, assim, incutir no professor de LI o senso de relevância de sua disciplina no mundo atual. Segundo Moita Lopes (2003),

[u]m discurso fundado em um pensamento único, pautado pela chamada globalização, atravessa o mundo em discursos majoritariamente construídos em inglês, capitaneados pelo forte capitalismo norte-americano que chega a praticamente toda parte em um mundo em que os *media passam* a influenciar o que se faz e se pensa em todos os lugares (MOITA LOPES, 2003, p. 31).

Além da motivação do professor de LI pela relevância de sua disciplina, deve-se capacitar esse professor para compreender o impacto dos novos tempos em seu corpo

discente. Os alunos não são os mesmos de dez anos atrás (ANSTEY; BULL, 2006) e não são os mesmos de escola para escola e nem mesmo de uma sala de aula para a outra. As formas de acesso à informação, assim como as formas de interação com essa informação por parte dos alunos, levam à transformação do papel do professor, uma vez que ele não é mais o instrumento principal de transmissão do conhecimento. É essencial, dentro de tal perspectiva, que o professor não só entenda o mundo em que vive, conforme pontua Moita Lopes (2003), mas também que saiba compartilhar esse entendimento com o aluno, a fim de construir conhecimento colaborativamente em sala de aula.

Percebo, dessa forma, que as mudanças sociais decorrentes da “nova ordem mundial” (MOITA LOPES, 2003), associadas à incapacidade dos métodos e abordagens de explicar o processo de aprendizagem de língua estrangeira (LE) em sua totalidade (LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS; RODGERS, 2001), trouxeram, nos anos 90, pesquisas como a de Kumaravadivelu (1994, 1999), que enfocam práticas pedagógicas sensíveis ao contexto, buscando levar em consideração o aluno em sua individualidade e totalidade. De acordo com Kumaradivelu (1999),

(...) a sala de aula é um recipiente onde os principais elementos das ideias e ideologias educacionais, políticas e planos, materiais e métodos, professores e alunos se misturam para produzir ambientes exclusivos e por vezes explosivos que podem ajudar ou atrapalhar na criação e utilização de oportunidades de aprendizagem. O que geralmente acontece lá determina o ponto em que os resultados desejáveis de aprendizagem são percebidos (KUMARADIVELU, 1999, p. 454).

É possível inferir, no excerto acima, a importância de o professor ter acesso a conhecimentos acerca de métodos, abordagens, novos letramentos e “processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando” (MOITA LOPES, 2003, p. 31), a fim de contextualizar sua prática pedagógica à realidade do seu grupo de alunos. De acordo com Jorge (2012),

[r]econceptualizar as abordagens para o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil constitui uma mudança política significativa no que diz respeito a escolas “regulares”, uma vez que considera-se que ensinar uma língua deve ser visto como muito mais que apenas oferecer aos alunos uma ferramenta para a comunicação. A língua inglesa também é vista como uma ferramenta para promover criticidade e reflexão (JORGE, 2012, p. 842).

Dentro da perspectiva de uso da LI como ferramenta para a formação crítica e reflexiva do educando, as OCEM postulam que as finalidades do ensino médio são “o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar sua aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 7). Já em relação ao ensino de língua estrangeira, as OCEM propõem que a disciplina constitua um meio para “a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90). Depreendo dessas propostas o intuito de se desenvolver a cidadania do aluno, de forma a situá-lo acerca da posição que ocupa na sociedade em que vive. Por isso faz-se imperativo os LCs em aulas de LI, dado que a interação com o texto escrito, de acordo com essa proposta, pode e deve levar à formação cidadã do aluno e à sua inserção no mundo em que vive.

Além da necessidade de se propor estratégias, em aulas de LI, para a formação cidadã do aluno, Luke (2004) levanta uma série de questões na tentativa de explicar por que associar o ensino de inglês à ideologia crítica. Segundo o autor,

[q]ual é exatamente a razão convincente para o TESOL engajar-se como o crítico? É por que os grupos estudantis tradicionais dos programas de TESOL têm sido historicamente objetos de poder colonial e imperial, ou sujeitos diaspóricos vivendo às margens econômicas das culturas e economias ocidentais e do norte? É por que o trabalho do TESOL por si só, uma vez uma mistura de trabalho missionário e orientalismo, agora é uma indústria de serviço transnacional na produção de recursos humanos hábeis para a globalização econômica, conforme Alaister Pennycook (1996) argumentou? É por que a política de identidade e as dinâmicas de poder e patriarcado dentro da sala de aula do TESOL em tantos países tipicamente abarca relações sociais entre alunos/professores que reproduzem relações sociais e econômicas mais amplas entre sujeitos economicamente tradicionais/marginais, cosmopolitas/diaspóricos, e brancos/de cor? (LUKE, 2004, p. 5).

Além da visão de Luke (2004), que chama atenção para a incumbência do ensino de LI crítico de quebrar os paradigmas hegemônicos e a reprodução de estereótipos da classe dominante, Moita Lopes (2003) acrescenta que

[n]ossa (a do professor) contribuição sobre como funciona o discurso na vida social contemporânea parece ser fundamental em uma sociedade densamente semiotizada e na qual a tecnologia adquiriu papel central na mediação dos discursos. Tornou-se, portanto, crucial a compreensão sobre como os

discursos circulam nas práticas sociais em que agimos; sobre como os “regimes de verdade” (Foucault, 1979) sob os quais vivemos são construídos nesses discursos; sobre como os discursos da propaganda estão colonizando outros tipos de discurso (os discursos da educação e da religião, por exemplo) (Fairclough 1992b); sobre o papel do discurso na construção de identidades sociais que, até recentemente, não eram legitimadas, como as da sexualidade homoerótica e da negritude (Moita Lopes 2002 e 2003); sobre o papel do discurso na construção de nossas identidades sociais, que se mostram cada vez mais heterogêneas, múltiplas, contraditórias e em contínua transformação (Moita Lopes 2002 e 2003); sobre a possibilidade de participar da luta política via discurso para construir ou redescrever o mundo em outras bases ou de construir outros mundos ou melhores mundos ou melhores futuros (Penycook, 2001); sobre como os discursos e as práticas sociais em que se situam são contingentes, assim como as identidades sociais em tais práticas (por exemplo, nos espaços cibernéticos ou virtuais isso é patente), etc. Essas são contribuições de importância singular que os professores de línguas podem dar, tendo em vista a centralidade do discurso nos dias de hoje (MOITA LOPES, 2003, p. 39-40).

Observo, com a fala de Luke (2004), e Moita Lopes (2003), que a linguagem aponta caminhos mediados por fontes diversas e discursos aparentemente contemporâneos, baseados em nossas identidades sociais e nas práticas que integramos. Dentro desse contexto, penso ser fundamental o ensino de LI baseado nos LCs, visto que a língua pode ser vista como um instrumento para desenvolvimento da reflexividade crítica e engajamento social do aluno enquanto cidadão e membro de uma comunidade.

Passemos agora a uma breve contextualização dos LCs em relação à abordagem com a AC, buscando associar a abordagem mais utilizada no ensino de LI da atualidade a uma atitude consciente do professor, que postula a criação de espaços para que o aluno exprima opiniões e se posicione acerca de fatos que circundam seu cotidiano.

2.3.2.1 Letramentos Críticos, Abordagem Comunicativa e Pedagogia Pós-método – breve análise comparativa

Conforme descrito em Soares (2014), o ensino de LI teve início no Brasil em 1809, e desde então tem passado por inúmeras mudanças no que diz respeito a métodos e abordagens de ensino. Atualmente a abordagem comunicativa (AC) é a mais bem aceita em instituições de ensino de LI e também entre as empresas elaboradoras de materiais didáticos, por atribuir papel central ao aprendiz e à sua interação na língua alvo com objetivos pré-estabelecidos. A precisão da linguagem deu lugar à fluência e os *chunks*¹⁸

¹⁸ Sequências de palavras compreendidas como um bloco único e utilizadas por falantes nativos da língua em contextos comunicativos.

foram sistematicamente sendo introduzidos ao aluno, fazendo com que a língua assumisse finalmente seu papel comunicacional de negociação e produção de significados. Com a AC, o aluno passa a ser protagonista do processo de ensino e aprendizagem da LI, sendo capaz de utilizá-la em contextos significativos e a expressar-se e construir significado a partir da língua alvo (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Apesar de a AC ser uma abordagem focada no aluno e em sua capacitação para interagir na língua alvo, essa abordagem é dotada de cunho mercadológico devido ao fato de o inglês ser atualmente considerado a *língua franca*, ou seja, a língua escolhida mundialmente para comunicação internacional (KUMARADIVELU, 2012). Ao entendermos a associação da LI a status, sucesso profissional e riqueza através de uma indústria de ensino de inglês (KUMARADIVELU, 2012, p. 7), percebo que essa abordagem mantém o *status quo* pós-colonial, sem se dirigir a questões de imperialismo, desigualdade, opressão e multiplicidade sociocultural inerentes à própria língua alvo. A AC utiliza-se, assim, do uso funcional da LI, priorizando contextos de preservação da hegemonia dominante em detrimento de outros discursos.

Considerando o caráter mercadológico-funcional da abordagem comunicativa, Kumaradivelu (2003, 2006) propõe a condição pós-método, que aborda o ensino de LI enquanto socialmente, culturalmente e historicamente situado. Essa perspectiva propõe o ensino de LI que leva em consideração a especificidade do contexto e dos sujeitos envolvidos no processo. Segundo Soares (2014),

[a] condição pós-método é (...) um esforço de Kumaradivelu no sentido de ir além da concepção limitada de método, integrando ao ensino de línguas três princípios – a particularidade de aprendizes e contextos, a praticidade das aulas, ou aproximação entre teoria e prática, e a possibilidade de construção colaborativa do saber através do questionamento e da reflexão crítica (SOARES, 2014, p. 34).

Observo, com base nas discussões anteriores sobre o que vêm a ser os LCs, que a condição pós-método parece aliar a AC, com seu foco no aluno e na sua capacitação para interagir na língua alvo, às teorias do letramento crítico, que utiliza as aulas de LI para a promoção do empoderamento do aprendiz e para sua inserção crítica e consciente no mundo globalizado, visando à transformação social tanto dos alunos quanto dos professores. Considerando que entendo que os LCs, na presente pesquisa, são resultado de uma atitude do professor, independente do método ou da abordagem utilizados pela

instituição de ensino ou pelo livro didático (LD), é necessário ao educador de LI engajar-se em uma proposta de ensino que enfoque as mudanças políticas, econômicas, sociais, históricas e culturais que perpassam a vida diária de seus alunos. De acordo com Hawkins (2011), o professor crítico deve passar a

[r]econhecer os ricos recursos que os alunos e as famílias possuem, o que esses alunos trazem para a escola e como o que eles trazem é ou não valorizado, reconhecido e construído no currículo, nas salas de aula e nos ambientes escolares, além de posicionar professores enquanto alunos e alunos e famílias enquanto experts, com os professores necessitando aprender com o que as famílias têm a oferecer (HAWKINS, 2011, p. 107).

Percebo, pela colocação de Hawkins, o papel sociocultural da língua estrangeira na formação de indivíduos local e globalmente situados. Apropriando-me dos estudos realizados pelo *Santa Bárbara Classroom Discourse Group*¹⁹, utilizei a conceito de *classroom as culture* – ou a sala de aula enquanto cultura – para me referir à comunidade participante deste trabalho. Para isso, considerei necessário, inicialmente, definir o conceito de *cultura* a ser utilizado na presente pesquisa.

2.4 Cultura

Antes de adentrar o amplo escopo acerca da concepção de cultura, parece-me crucial salientar que a necessidade de fornecer ao leitor uma – ainda que muito breve e introdutória – noção acerca do que vem a ser a cultura em estudos envolvendo a sala de aula é decorrente da escolha metodológica adotada neste trabalho, descrita em mais detalhes no próximo capítulo. Pensando na dimensão de um estudo autoetnográfico, considerei imperioso conhecer os sujeitos participantes desse estudo e apresentar ao leitor uma descrição densa do espaço por eles ocupado, a fim de se compreender as dinâmicas e os artefatos presentes dentro da comunidade a ser pesquisada.

Ao pensar em dinâmicas, artefatos e apropriação de tempo, espaço, linguagem e valores compartilhados dentro de uma sala de aula, terminologias amplamente utilizadas no ambiente escolar, como “cultura do aluno”, “cultura da escola” e “cultura do professor” passaram a integrar de forma cada vez mais significativa meu universo de pesquisa. A

¹⁹ Disponível em: DIXON, C.; FRANK, C.; GREEN, J. Classrooms as cultures: understanding the constructed nature of life in classrooms. *Primary Voices K-6*, v.7, n.3, p. 4-8, 1999.

ideia de cultura e interpretação de culturas em um estudo autoetnográfico, por sua vez, foi-me apresentada por Pardo (2016); a partir desse momento, percebi a necessidade de me engajar em estudos sobre cultura, buscando compreender o meu ambiente de pesquisa dentro desse contexto. Por esse motivo, esta seção apresenta as noções de cultura e de sala de aula enquanto cultura adotadas nesse estudo.

O conceito de cultura apresenta um vasto escopo envolvendo múltiplas interpretações. Algumas vezes, como nos exemplos anteriormente apresentados de “cultura escolar”, “cultura do aluno” e “cultura do professor”, Canedo (2009) explica que o termo **cultura** é utilizado como sinônimo de mentalidade, tradição ou ideologia, o que me remete à concepção de cultura imaterial, hoje não mais dissociada da chamada cultura material²⁰ (TELLES, 2010). Outras perspectivas, segundo Mintz (1982), tratam a cultura enquanto bem individual ou coletivo – enquanto no primeiro caso a cultura está relacionada à noção de privilégio advindo do acesso à educação formal e/ou instrução²¹, noção também presente no pensamento iluminista francês (CANEDO, 2009), no segundo a cultura refere-se às “peculiaridades da história do grupo” (CANEDO, 2009, p. 224), que devem remontar ao *background* histórico de constituição e desenvolvimento daquele grupo. Canedo (2009) apresenta três correntes principais para a definição de cultura – “1) modos de vida que caracterizam uma coletividade; 2) obras e práticas da arte, da atividade intelectual e do entretenimento; e 3) fator de desenvolvimento humano” (CANEDO, 2009, p. 4). Percebo, dessa forma, que a noção de cultura foi-se ampliando ao longo do tempo e incluindo em seu escopo traços linguísticos, comportamentais, identitários, materiais, temporais e até mesmo mercadológicos, tornando bastante complexa a tentativa de delimitação do termo.

²⁰ Como o próprio nome já diz, a cultura material é constituída por objetos e artefatos materiais ou palpáveis, enquanto a cultura imaterial diz respeito às tradições, mentalidades e costumes. Hoje, segundo Telles (2010), fala-se em patrimônio cultural, não havendo nos estudos contemporâneos tal dicotomia.

²¹ A palavra cultura vem do latim *colere* (cultivar, instruir) e *cultus* (instrução). Dessa forma, “ter cultura”, na perspectiva etimológica da palavra, significa ter conhecimentos para cultivar a terra. Por esse motivo, ainda hoje associamos a noção de cultura à condição de instrução do indivíduo e à civilização – culto é aquele que muito lê e muito se desenvolveu a partir da educação formal (CANEDO, 2009; CHAUI, 2008).

Ainda que o termo cultura apresente uma “espécie de difusão teórica” (GEERTZ, 2008) é importante ressaltar, no entanto, o fato de, em meio a essas diferentes concepções do termo, a cultura ser percebida como um produto da interação de indivíduos com o meio, o que atribui à noção de cultura cunho social. De acordo com Mintz (1982),

(...) o comportamento humano não pode ser plenamente entendido pelo (ou reduzido ao) exame de indivíduos isoladamente. Tudo o que eles são, bem como o que eles pensam e fazem, seus atos e a consequências de seus atos, é sempre social. E por ser este o caso, o comportamento social não pode ser *reduzido*²² a uma análise do comportamento individual (MINTZ, 1982, p. 228).

Ao considerarmos a perspectiva antropológica de cultura trazida por Ortiz (2002), na qual “*cultura* significaria (...) uma totalidade que abrangeria dos artefatos materiais aos universos simbólicos” (ORTIZ, 2002, p. 21), é possível compreender a cultura enquanto expressão, material e imaterial, de um determinado grupo de indivíduos. Chauí (2008) compartilha dessa perspectiva, instituída, segundo a autora, em meados do século XX por antropólogos europeus. A autora complementa que, nesse contexto,

[a] cultura passa a ser compreendida como o campo no qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, o sentido da linha do tempo (passado, presente e futuro), as diferenças no interior do espaço (o sentido do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do visível e do invisível), os valores como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, instauram a idéia de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, determinam o sentido da vida e da morte e das relações entre o sagrado e o profano (CHAUÍ, 2008, p. 57).

Essa ideia vai ao encontro da definição de cultura enquanto um sistema semiótico, proposta por Geertz (2008), e apontada por Canedo (2009) como uma das concepções adotadas para o entendimento do termo. Quando Geertz relaciona a análise cultural a “olhar as dimensões simbólicas da ação social — arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum” (GEERTZ, 2008, p. 20), interpreto que a cultura, para o autor, pode ser compreendida como tais dimensões simbólicas da ação social. Essa interpretação fica ainda mais clara quando ele menciona que “(...) o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (GEERTZ, 2008, p. 4) e define cultura “como sendo essas teias e a sua análise” (GEERTZ, 2008, p. 4). Canedo

²² Grifo do autor.

(2009) corrobora essa ideia ao caracterizar a cultura enquanto “sistema de signos e significados criados pelos grupos sociais” (CANEDO, 2009, p. 4). Observo, assim, a natureza social e semiótica da cultura dentro do viés antropológico.

Dentro dessa perspectiva de cultura enquanto produto do meio social, During (2005) chama atenção para o fato de os artefatos culturais que permeiam a vida de um indivíduo, como textos, eventos e experiências, serem provenientes de “um campo de força social desigualmente constituído por fluxos de poder e hierarquias de *status*” (DURING, 2005, p. 6), perspectiva também fomentada por Farrow (2004). Segundo Farrow (2004), ao se considerar a língua enquanto expressão social da cultura, deve-se observar que a cultura a ser disseminada pode ser, muitas vezes, um subproduto de “corporações multinacionais sinistras que procuram enganar o público ingênuo” (p. 269). Entendo tais corporações como uma (possível) metáfora para representar as estruturas de poder seculares que ditam regras e estabelecem premissas para o que pode ou não pode ser abarcado dentro dos estudos sobre cultura. During (2005), por exemplo, define cultura enquanto

um conjunto de transações, processos, mutações, práticas, tecnologias e instituições a partir do qual artefatos e eventos são produzidos para serem experimentados, vividos e compreendidos em termos de significado e valor de formas diferentes dentro da complexa rede de diferenças e mutações das quais eles emergiram (DURING, 2005, p. 7).

A partir dessa definição, observo a íntima relação entre estudos sobre cultura e relações de poder – quais são as transações, os processos, as entidades convidadas a permearem tais estudos? Quem os define? Nesse sentido, During (2005) chama atenção para o fato de os estudos sobre cultura não darem atenção a todos os seus modos. Segundo o autor, os estudos sobre a cultura

(...) direcionaram-se diretamente a um conjunto particular de formações culturais, aquelas que se conectam mais diretamente aos seus praticantes principalmente seculares, de classe média, esquerdistas, metidos a jovens, mais ou menos eurocêntricos. Portanto, eles tenderam a negligenciar, por exemplo, religião; comida; esportes; *hobbies* como pescaria e *train spotting*; cultura popular média e baixa, especialmente aquela parte que é baseada na família e de maior interesse aos indivíduos de meia-idade (DURING, 2005, p. 7).

Ao estabelecer um histórico acerca da dicotomia entre cultura alta e baixa, During (2005) explica como os estudos sobre cultura foram se modificando ao longo do tempo e passaram a incluir questões como gênero, sexualidade, identidade, raça e o efeito

globalizante enquanto ferramenta para a legitimação da cultura popular em detrimento do que ele denomina cultura de elite. Segundo o autor, em meados do século XVIII, a cultura aristocrática, centrada nos cânones latinos e gregos, deu lugar a duas culturas letradas. Uma delas, chamada de alta cultura, caracterizava-se pelo culto a valores morais e estéticos e pela imortalidade dos artefatos culturais e dos grandes gênios. Já a cultura popular, ou baixa cultura, era orientada pelas tendências do mercado e pelo culto ao prazer e entretenimento, sem muita legitimação ou restrições. Com o passar do tempo, essa dicotomia, considerada por Doring (2005) como forma de dominação, deu lugar a representações culturais que contavam com aspectos inerentes tanto à alta cultura, no que diz respeito ao cânone, por exemplo, quanto à baixa cultura, no sentido de refletirem a cultura de massa, efêmera e fresca. Essa ampliação do conceito de cultura possibilitou a inclusão de valores como a individualidade, a diversidade, a ruptura com padrões morais e estéticos e o respeito às diferenças nas manifestações culturais de nossos dias.

Uma vez explicadas, ainda que brevemente, as várias nuances envolvendo o conceito de cultura, acredito que a ideia de cultura utilizada neste trabalho leva em consideração o comportamento, as dinâmicas e as práticas sociais, materiais e imateriais, de um determinado grupo social, dado que a presente pesquisa apresenta um olhar autoetnográfico sobre a sala de aula pesquisada. Entendo a complexidade que tal perspectiva fomenta, uma vez que um grupo apresenta várias culturas dentro de uma só, se considerarmos que os indivíduos desse grupo pertencem a vários outros grupos coexistentes (MINTZ, 1982). Outra questão refere-se ao fato de essa concepção de cultura pautar-se em sociedades, produto do modo de produção capitalista, e não em comunidades, grupos naturais (ou biológicos) que pregam o bem comum (CHAUÍ, 2008). No entanto, ao compreendermos que os participantes dessa pesquisa pertencem a um grupo socialmente constituído, vemos que, ainda assim, o conceito antropológico de cultura, atrelado à ideia de um grupo organizado, com instituições, tecnologias, linguagens, crenças e valores comuns (MINTZ, 1982), é adequado a esse grupo, visto que seus membros compartilham os elementos supracitados dentro daquele ambiente específico, chamado **escola**. Por conseguinte, esse é o conceito de cultura que abarcaremos na presente pesquisa ao nos referirmos à sala de aula enquanto cultura.

2.4.1 A sala de aula enquanto cultura

Tendo por base o conceito de cultura a ser adotado na presente pesquisa, passemos agora a uma breve contextualização da sala de aula enquanto cultura. Pensemos em uma sala de aula, ambiente que todos nós frequentamos em algum momento de nossas vidas. Existe, nesse ambiente, um conjunto de regras, práticas, condutas, crenças e linguagens verbais e não-verbais compartilhado pelos indivíduos que o coabitam. No excerto abaixo, por exemplo, Alex, um aluno de sexta série recém-ingresso em uma escola bilíngue no meio do semestre letivo, relata sua experiência como aluno novato em seu primeiro dia na escola nova, descrevendo um misto de medo e expectativa ao se deparar com uma nova *cultura*, com práticas e rotinas pré-estabelecidas.

Ensaio de Alex sobre a Comunidade (1991)

Nossa comunidade tem muito a fazer ao longo do ano. Às vezes nossa comunidade torna-se diferente durante o ano. O que eu quero dizer é que como no primeiro dia em que eu entrei pela porta, eu era nova e estava nervosa, só eu pensando em quem eu sou, tentando fazer amigos. Cheguei à porta. Outros alunos explicaram como fazer o workshop de escrita. Não entendi três registros. Outros alunos e a professor explicaram. Agora sou parte de tudo isso (DIXON; FRANK; GREEN, 1999).

Com a ajuda dos colegas e da professora, Alex compreendeu o que precisava ser feito e como realizar a tarefa. Ele finaliza o relato dizendo “agora eu sou parte do grupo”, uma vez que ele conhece os comportamentos, as condutas, as falas, os gestos e as ações aceitáveis dentro daquele grupo (DIXON; FRANK; GREEN, 1999). Não foi assim com todos nós?

Quando pensamos em nosso primeiro dia em uma escola nova e nas informações adquiridas para nossa “sobrevivência” nesse grupo, percebemos que existem dinâmicas referentes à escola como um todo – maneiras, tratamento dos funcionários, vestuário, entre outras – enquanto outras dinâmicas permeiam a sala de aula em geral. Nesse sentido, considero importante uma breve contextualização do que vem a ser a cultura escolar, cujo conceito foi trazido ao Brasil na década de 70 (OLIVEIRA, 2003). Segundo Cordioli (2004), a escola é considerada um ambiente cultural porque possibilita um diálogo entre os diversos grupos de alunos, a cultura de massa e a cultura erudita. Dentro desse ambiente tão diverso, as crianças e os adolescentes “expressam a sua cultura vivida e são portadores de saberes produzidos em seus grupos de convívio” (CORDIOLLI, 2004, p. 20). Tais saberes são fruto, segundo o autor, da cultura de

massa veiculada pelas diversas mídias disponíveis no universo do aprendiz, que pode, muitas vezes, moldar comportamentos e práticas sociais dentro da escola.

Dessa forma, é necessário atentarmos para o paradoxo entre diversidade e homogeneização cultural presente dentro da escola como um todo. Nesse sentido, Filho et al. (2004) argumenta, já em 1541, que “a escola deixara de ser apenas um local de aprendizagem de saberes para tornar-se também um lugar de incorporação de comportamentos e hábitos exigidos por uma “ciência de governo” que transcendia e dirigia a formação cristã e as aprendizagens disciplinares” (p. 144). A colocação de Filho et al. (2004) me remete à relação entre cultura e poder colocada anteriormente por Farrow (2004) e Durings (2005), que transcende a diversidade e a multiplicidade de culturas presentes dentro do ambiente escolar em nome da imposição de padrões de conduta. Segundo Pimentel (2008), “a escola foi histórica e tradicionalmente concebida para criar consensos, homogeneizar ritmos, valores e condutas, de acordo com uma certa visão/concepção de mundo” (p. 3). Contudo, observando que a escola é vista tanto como um espaço institucional quanto cotidiano (PIMENTEL, 2008), vejo um emaranhado muito claro de normas e regras restritivas associadas a relações sociais individuais e coletivas que demandam uma constante negociação para apropriação de espaços e comportamentos.

Em relação ao viés social da cultura escolar, Oliveira (2003) acrescenta que “a escola é um espaço de cruzamento de culturas” (p. 297), que requer uma interpretação sociocultural dos fenômenos ali ocorridos. Dentro dessa perspectiva, a autora menciona a necessidade de compreendermos a diversidade cultural presente no ambiente escolar para que tenhamos uma dimensão do que vem a ser o chamado *currículo oculto*, definido por Oliveira (2003) como “os influxos latentes que constituem uma rede simbólica da vida escolar de forma subterrânea, tácita, imperceptível” (p. 297). Entendo, por essa proposta, o mesmo que Sacristán (1998), ao atribuir ao currículo oculto as experiências vivenciadas pelos alunos dentro do ambiente escolar sem planejamento ou consciência prévia de seus efeitos. Concluo, portanto, que essa multiplicidade de culturas, práticas e dinâmicas advindas do universo de cada um dos habitantes da comunidade escolar influencia diretamente no *modus operandi* ali estabelecido e na construção de saberes dentro desse ambiente.

Se na escola como um todo o processo de aprendizagem vai muito além do currículo proposto pela instituição em face da multiplicidade de raças, classes, identidades e ideologias que permeiam o ambiente escolar, a sala de aula enquanto um microorganismo desse sistema complexamente organizado é palco de lutas, negociações e comportamentos de certa forma previstos. Dixon, Frank e Green (1999) explicam que tanto professores quanto alunos possuem conhecimento sobre a vida nas salas de aula, conhecimento esse que eles muitas vezes expressam por meio de atividades orais ou escritas, como *vlogs*²³ ou diários. Pode-se dizer, dessa forma, que a sala de aula é uma cultura compartilhada por professores e alunos, um modo de vida do qual eles se apropriam e ao qual se moldam ao longo do tempo.

Segundo as autoras,

[a]o focarmos no conhecimento que os alunos têm sobre a vida em sala de aula, nós ilustramos como esse conhecimento é desenvolvido conforme eles mudam de sala para sala ao longo de suas carreiras nas escolas. Com os ensaios dos alunos, nós mostramos que a nossa concepção de sala de aula enquanto cultura não é uma ideia abstrata. Pelo contrário, é uma ideia que proporciona uma forma de discutir o conhecimento que professores e alunos possuem sobre a vida em sala de aula, assim como as consequências para os alunos de viverem em determinadas salas de aula que oferecem oportunidades particulares de aprendizado (DIXON; FRANK; GREEN, 1999, p. 4).

Com o exemplo de Alex, as autoras ilustram a natureza localmente situada da vida em sala de aula, permeada por “formas particulares de falar, agir, saber, fazer e ser” (DIXON; FRANK; GREEN, 1999, p. 5), e chamam atenção para o fato de essa comunidade ter uma história, onde o saber fazer vai mudando na medida em que novos eventos ocorrem. Em uma sala de aula, assumimos uma dupla identidade – eu/aluno e eu/colega. Cada uma dessas identidades traz um arcabouço de linguagens, trejeitos, atitudes e ações específicos. Esse sistema dicotômico de convenções pré-estabelecidas e funções diversas faz da sala de aula uma cultura plena em sua complexidade.

O que é importante ressaltar aqui é o fato de as dinâmicas pertencentes à sala de aula não serem muitas vezes percebidas ou até mesmo compreendidas por quem não está imerso nesse ambiente, habitando-o dia após dia. Segundo as autoras, no momento em

²³ Video logs – espécie de diário em vídeo sobre assuntos diversos.

que relatos como os de Alex são lidos, torna-se visível o que é invisível àqueles que não conhecem de perto essa comunidade.

A próxima seção apresenta a metodologia adotada para o presente estudo, envolvendo o método utilizado, os instrumentos e o processo de geração dos dados, fundamentados no referencial teórico aqui disposto.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA E GERAÇÃO DE DADOS

Things are not always what they seem; the first appearance deceives many; the intelligence of a few perceives what has been carefully hidden. (Phaedrus)

Partindo do fato de que este trabalho destina-se a promover discussões e análises acerca das possíveis contribuições da prática educacional crítica para o ensino de LI em escolas regulares, a pesquisa realizada é de cunho qualitativo, uma vez que esse tipo de pesquisa fundamenta-se no interpretativismo, na compreensão holística do fenômeno pesquisado e na construção de interpretações não isoladamente, “mas contra um pano de fundo de compreensões, de práticas, de linguagem, etc., que temos em comum” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 201). Godoi (1995) acrescenta que “hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOI, 1995, p. 21). Segundo a autora, a perspectiva dos estudos denominados qualitativos determina que diferentes tipos de dados são gerados para que se compreenda da forma mais completa possível um fenômeno “no contexto em que ocorre e do qual é parte” (GODOI, 1995, p. 21). Nesse sentido, faz-se necessário, de acordo com Godoi (1995), que o pesquisador vá a campo e capte esse fenômeno considerando os pontos de vista dos sujeitos nele envolvidos. O presente trabalho, dessa forma, apresenta uma pesquisa de cunho qualitativo, que contou com a colaboração entre a professora pesquisadora, seus alunos e uma convidada externa a essa comunidade, buscando apresentar diferentes pontos de vista sobre a prática crítica no contexto da escola regular.

Ainda que a presente pesquisa seja essencialmente qualitativa pelo seu caráter subjetivo, interpretativo e pela visão holística do processo, ela contará com alguns dados quantitativos, a fim de oferecer ao leitor uma ideia mais precisa acerca do número de participantes e da base para obtenção das respostas que nortearam a análise dos dados. De acordo com Maxwell (2010), o uso de dados quantitativos em pesquisas qualitativas, apesar de controverso, tem encontrado muitos adeptos no âmbito acadêmico, por conferir relevância e dependabilidade aos estudos qualitativos. O autor acrescenta que o uso de elementos qualitativos não determina, por si só, que a pesquisa seja considerada mista (quantitativa e qualitativa simultaneamente). Por esse motivo, considero prudente

afirmar que este estudo, mesmo contando com a presença de dados numéricos, possui base metodológica essencialmente qualitativa.

3.1 Delineando a escolha metodológica

Considerando que esse é um estudo de natureza qualitativa, que envolve a compreensão de sujeitos e suas dinâmicas, a metodologia desse trabalho passa por dois momentos. Em um primeiro momento, optei pela realização de uma pesquisa-ação buscando reunir ferramentas de ordem teórica para compor, aplicar e refletir sobre as tarefas propostas no presente estudo. Conhecendo, no entanto, a necessidade de analisar os diferentes momentos desse estágio, a fim de se compreender práticas, reações e possíveis impactos dos LCs entre os participantes, optei por oferecer, por meio de um diário reflexivo, um olhar autoetnográfico do processo. Utilizei os demais instrumentos de geração dos dados para iluminar esse olhar autoetnográfico e complementar minhas impressões sobre essa caminhada, elucidando meu papel enquanto formadora para a justiça social.

A escolha pela pesquisa-ação pauta-se na necessidade de implementar e avaliar a utilização, de forma gradual e crescente, da língua alvo em aulas de LI da escola regular. Considerando que a pesquisa-ação envolve identificação, observação, proposição, implementação e reflexividade, acredito ser esse o método ideal para a elaboração e implantação de atividades que possam levar os alunos a utilizarem a LI em sala de aula, respeitando seu nível de proficiência e as condições para uso da LM. Observei que esse método de pesquisa poderia trazer benefícios não só para mim enquanto professora e pesquisadora, mas também para os alunos participantes deste trabalho, uma vez que será dada a eles a oportunidade de interagirem com a LI e possivelmente quebrar paradigmas em relação às crenças que carregam sobre as aulas de inglês no ambiente escolar.

Já o olhar autoetnográfico, por sua vez, justifica-se, principalmente, pelo fato de eu lecionar LI em escolas regulares há mais de dez anos e estar, atualmente, lecionando para o ensino médio em uma escola regular de Belo Horizonte. Acredito que o presente trabalho possa constituir uma oportunidade concreta de compreender as possíveis contribuições da prática pedagógica embasada no letramento crítico (LC) para o desenvolvimento linguístico dos alunos participantes deste estudo não como um

observador externo, mas como professora participante. Conforme mencionado anteriormente, a forma mais legítima de constatar, analisar, refletir e transformar é através da participação, do mergulho profundo em um dado contexto. Ao pensar que essa modalidade de pesquisa pode “dar voz a experiências pessoais com o objetivo de estender a compreensão sociológica” (WALL, 2008, p. 38), compreendo que a perspectiva autoetnográfica pode oferecer um panorama detalhado sobre a experiência de se utilizar os LCs com ênfase no uso da LI dentro da escola regular. Considerando o caráter crítico e localmente situado da pesquisa-ação colaborativa, entendo que o viés autoetnográfico trará uma compreensão ainda mais localizada dos ambientes, das práticas e dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Pensando em uma perspectiva autoetnográfica envolvendo a pesquisa-ação proposta nesse estudo, proponho uma pesquisa-ação crítica conduzida por mim enquanto professora pesquisadora e também participante, em uma escola regular em Belo Horizonte onde leciono. Nessa pesquisa, serão elaboradas e aplicadas atividades à luz das teorias dos LCs em aulas de LI do ensino médio, com monitoramento, análise reflexiva e possível redirecionamento do processo. Busco com essa metodologia criar oportunidades para repensar minha própria prática pedagógica e, conseqüentemente, desenvolver estratégias para o uso da língua alvo em aulas de inglês da escola regular que possam contribuir para uma possível mudança de paradigma em relação ao ensino de LI no ambiente escolar.

A pesquisa-ação enquanto escolha metodológica será abordada de forma mais detalhada a seguir, juntamente com um panorama do que vem a ser a autoetnografia, a fim de situar o leitor acerca do olhar autoetnográfico adotado neste estudo.

3.4.1 A pesquisa-ação

A pesquisa-ação é um método de pesquisa que muito traz do nome original – pesquisa e ação. McNiff e Whitehead (2010) explicam que esse método envolve dois aspectos: a pesquisa (ou o que o pesquisador faz) e a ação (como aprender sobre e explicar o que o pesquisador faz). Assim, o objetivo da pesquisa-ação, de acordo com os autores, é criar conhecimento a partir da prática, de forma que esse conhecimento gerado seja o

conhecimento do professor acerca de sua própria prática. Dentre alguns pilares da pesquisa-ação, os autores mencionam seu caráter colaborativo e seu foco no aperfeiçoamento da prática por meio da ação e da pesquisa.

Considerando as interseções entre autores no sentido de considerar o caráter colaborativo e o foco na prática através da ação e da pesquisa, o processo da pesquisa-ação pode ser dividido em estágios ou momentos de ação. Sagor (1992) divide a pesquisa-ação em três estágios – iniciar uma ação, monitorar e adaptar essa ação e, finalmente, avaliar os resultados dessa ação. Já Duboc (2012) baseia-se em literatura pertinente para fragmentar esse processo em etapas. A autora menciona que, embora a pesquisa-ação não tenha necessariamente que apresentar “etapas fixas nem puras” (p. 16), ela deve consistir na observação de um determinado aspecto da prática pedagógica do professor participante que ele queira desconstruir e, conseqüentemente, analisar, na aplicação das atividades propostas com base na observação do contexto da pesquisa e, finalmente, na reflexão sobre os resultados dessa aplicação para reformulação das próximas atividades.

Considerando que esse método de pesquisa lida especificamente com a desconstrução de paradigmas sobre a elaboração de atividades, pautados em regras que desconsideram elementos como o contexto sócio-histórico e cultural em que elas serão realizadas, faz-se necessário ressaltar o trabalho de reconstrução das aulas, atividades, avaliações e até mesmo de condutas pré-estabelecidas, buscando adequar as aulas às necessidades e às peculiaridades de cada sala de aula. Tripp (2005), citando um breve histórico da pesquisa-ação, que teve início com Lewin (1946) e abarcou também os estudos em educação de Paulo Freire na década de 70, reitera a importância desse método para o aprimoramento do professor pesquisador a partir da utilização de suas pesquisas, de forma a desenvolver sua prática pedagógica e, como consequência, criar condições favoráveis para a aprendizagem de seus alunos.

Dessa forma, em se tratando de uma pesquisa cujo *locus* é a escola regular, que contará com a elaboração e aplicação de atividades em duas turmas do ensino médio, o uso desse método de pesquisa possibilita a minha reflexão enquanto professora participante não só sobre as atividades, mas sobre todo o processo de sua aplicação, incluindo o

cumprimento de objetivos propostos para os alunos e para mim mesma. O principal aspecto a ser examinado dentro de minha prática pedagógica, nesse contexto, será a criação de oportunidades para os alunos do 1º ano do ensino médio se expressarem e refletirem criticamente utilizando, ao mesmo tempo, a língua alvo em suas atividades. Além disso, desejo também promover uma reflexão sobre as possibilidades de uso da LM em sala de aula.

Dentro da perspectiva reflexiva e conseqüentemente transformadora da pesquisa-ação, Franco (2005) menciona a pesquisa-ação crítica, argumentando que

[s]e essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica (FRANCO, 2005, p. 485).

A autora acrescenta ainda que, para uma pesquisa-ação ser considerada crítica, ela deve envolver não só a descrição ou a compreensão do mundo, mas sua transformação a partir da inserção do professor pesquisador no grupo social de estudo, a fim de negociar e gerir as mudanças colaborativamente. Considerando que a presente pesquisa tem como objetivo não somente coletar informações práticas, mas construir esse conhecimento de forma colaborativa entre os participantes, buscando transformar as práticas que permeiam esse espaço de convivência entre professores e alunos, é possível compreender que este estudo é de cunho crítico-colaborativo em prol da transformação, sendo denominado, assim, de pesquisa-ação crítica.

3.4.2 A perspectiva autoetnográfica

Para que se tenha uma compreensão do que vem a ser o olhar autoetnográfico proposto nesse estudo, passemos primeiramente a uma breve contextualização do termo etnografia. Segundo Eriksson (2010), a etnografia pode ser entendida como um processo em que o pesquisador deve adentrar um determinado grupo de pessoas “que são, de certa forma, externos, estrangeiros ou alienígenas” (ERIKSSON, 2010, p. 92) e mergulhar em suas práticas e dinâmicas a fim de melhor compreendê-las. É importante ressaltar, entretanto, que o local do estudo, segundo Geertz (2008), não é o objeto desse

estudo, mas sim as pessoas e o contexto em que seu dia-a-dia se desenrola. O autor menciona que “os antropólogos não estudam as aldeias (tribos, cidades, vizinhanças...), eles estudam *nas*²⁴ aldeias” (GEERTZ, 2008, p. 16). Em outras palavras, o que realmente interessa no processo etnográfico é a observação de um grupo de indivíduos, cujas práticas e dinâmicas são passíveis de serem observadas pelo fato de todos os membros estarem inseridos em um mesmo espaço.

A observação de um determinado grupo, no entanto, não é o objetivo final do etnógrafo. Em seu vasto estudo sobre a etnografia enquanto epistemologia, Castro (2015) utiliza as palavras de Agar (2006) para ressaltar que, ao invés de isolar seu objeto de estudo, abstraí-lo de seu contexto e medi-lo, o etnógrafo deve primordialmente olhar ao seu redor para perceber todas as práticas e os eventos concomitantes à cultura observada. É esse olhar atento ao que acontece no cotidiano de um grupo que possibilita ao pesquisador fazer uma descrição densa dessa cultura, conforme pontua Geertz (2008).

Considerando as características da etnografia, Geertz (2008) apresenta três aspectos centrais: seu caráter interpretativo, o objetivo de tentar, com essa interpretação, livrar o “dito” da possibilidade de extinguir-se e a necessidade de adequar esses discursos a “formas pesquisáveis” (GEERTZ, 2008, p. 15), que entendo como contextos específicos de pesquisa. Além dessas três características, o autor cita uma quarta característica – o caráter microscópico da pesquisa etnográfica. Para tornar mais clara essa ideia ao leitor, uso aqui uma fala de Geertz sobre o antropólogo, extendendo-a ao processo etnográfico como um todo dentro da perspectiva do *microscópico*: esse processo “aborda interpretações mais amplas e análises mais abstratas a partir de um conhecimento muito extensivo de assuntos extremamente pequenos” (GEERTZ, 2008, p. 15). Percebo, assim, que embora o objeto de estudo da pesquisa etnográfica seja aparentemente “microscópico”, a análise desse objeto de estudo, juntamente com o conhecimento teórico necessário para a realização de uma pesquisa dessa natureza, tornam o processo único e extremamente complexo.

²⁴ Grifo do autor.

A finalidade da etnografia, por conseguinte, é estudar uma cultura, de forma a não só tornar aparentes peculiaridades em torno dessa cultura não vistas por sujeitos externos a ela, como também a documentar tais descobertas e, conseqüentemente, tornar esse estudo fonte de aprendizado para os pesquisadores e a comunidade em geral. Segundo Dixon, Frank e Green (1999),

[u]ma razão para se fazer etnografia é tornar visíveis os normalmente invisíveis padrões e práticas de vida, compreender quem tem acesso ao conhecimento sobre esses padrões e práticas e identificar as conseqüências para membros particulares do saber (ou não saber) e entendimento (ou não entendimento) desses padrões. A etnografia, portanto, é uma forma de ver e observar a vida em grupos sociais particulares e, ao mesmo tempo, uma forma de registrar, analisar e representar essa vida (DIXON; FRANK; GREEN, 1999, p. 5).

Considero necessário, assim, observar a mudança de perspectiva dos estudos etnográficos ao longo dos anos de sua tradição acadêmica. De acordo com Castro (2015), a partir de 1930, os estudos de cunho etnográfico “tornaram-se mais preocupados com as particularidades do coletivo, ao invés de apenas se dedicarem aos aspectos gerais de todo o grupo” (CASTRO, 2015, p. 81). Acompanhando tais mudanças, o autor explica que na década de 60, “a etnografia abandona a perspectiva ética, que é uma perspectiva de quem está de fora do processo, e adota a perspectivaêmica, que busca utilizar os significados comuns do grupo, de seus membros” (CASTRO, 2015, p. 81). Essa mudança de foco do fazer etnográfico possibilitou sua aplicação dentro da pesquisa qualitativa em contextos socioculturais diversos.

Um dos contextos de atuação da pesquisa etnográfica é a escola, em todas as suas camadas e dimensões. Em se tratando da etnografia especificamente dentro do cenário educacional, entendo que esse método de pesquisa é crucial para o entendimento da sala de aula enquanto cultura (DIXON; FRANK; GREEN, 1999, p. 5). Partindo do pressuposto que ao observar e analisar culturas particulares o etnógrafo está “aprendendo através das pessoas” (p. 5), concluo que, ao pesquisar sua sala de aula enquanto uma cultura viva e permeada por padrões específicos, o professor poderá também, a partir daquele ambiente, aprender a ressignificar sua prática pedagógica.

Em relação à etnografia aplicada ao cenário educacional, Hamilton (1999) utiliza-se dos quatro pilares tradicionais da pesquisa etnográfica propostos por Goetz e LeCompte (1984), semelhantes às características propostas por Geertz (2008), para explicitar os aspectos mais relevantes desse método de pesquisa na educação – o estudo da vida real dos indivíduos, a abordagem holística do contexto a ser estudado, a multiplicidade de técnicas e estratégias que podem ser utilizadas no processo e seu caráter interpretativo, buscando “representar as perspectivas dos participantes” (HAMILTON, 1999, p. 431). Noto aqui a mesma subjetividade interpretativa e *microscópica* da etnografia levantada por Geertz (2008), buscando aproximar de forma contundente o pesquisador e seu objeto de pesquisa.

Além do caráter holístico, interpretativo e cristalizado²⁵ da pesquisa etnográfica, também apontado por Geertz (2008), a etnografia está intimamente ligada aos estudos sobre novos letramentos, constituindo uma estratégia para a aplicação de “novas formas de letramento em contextos educacionais, que podem incluir salas de aula de todos os tipos” (HAMILTON, 1999, p. 433). Segundo a autora,

[a]plicar novas visões de letramento dentro da prática educacional também significa introduzi-las no desenvolvimento profissional, onde os professores podem questionar sobre o papel da leitura e escrita em suas próprias vidas, e como isso afeta sua prática profissional (HAMILTON, 1999, p. 433).

A adoção de novas formas de letramento que estejam em consonância com os estudos sobre novos letramentos requer um trabalho colaborativo entre professores e alunos, trabalho esse que possibilite a criação de novos saberes. Para tanto, é necessário que todos os membros dessa cultura chamada sala de aula observem os eventos, as práticas e as situações recorrentes nesse espaço, a fim de participarem ativamente da (re) construção de novas práticas. Segundo Dixon, Frank e Green (1999),

[a]o mesmo tempo em que os membros (da comunidade sala de aula) estão “lendo” (i.e. interpretando) os eventos (ocorridos dentro desse espaço), eles também estão moldando-os e sendo moldados por eles. Isto é, os membros estão definindo o que é apropriado fazer nesse evento ou área disciplinar.

²⁵ Em contraposição ao modelo de triangulação dos dados proposto pelas correntes tradicionais de pesquisa, Ellingson (2009) propõe a cristalização dos dados, que remete à multiplicidade de formas de representação e interpretação na pesquisa qualitativa, como o uso do gênero narrativo e a “resistência a convenções sociais de escrita acadêmica” (ELLINGSON, 2009, p. 3).

Com o passar do tempo e dos eventos, a sala cria uma história local que define o que conta como conhecimento, de quem é o conhecimento que conta e o que significa ser e agir como um membro da sala (DIXON; FRANK; GREEN 1999, p. 6).

Compreendo que a etnografia é um processo autorreflexivo de observação atenta e minuciosa do dia-a-dia de uma determinada cultura, seja para promover maior entendimento acerca dessa cultura, seja para desenvolver sua própria prática profissional (HAMILTON, 1999). Já a autoetnografia é um método de pesquisa que conta com o próprio pesquisador enquanto objeto da pesquisa. Significa dizer que, na perspectiva autoetnográfica, mais do que compreender espaços, sujeitos, práticas e experiências em sua especificidade, o pesquisador tem a difícil tarefa de se ver e se analisar dentro desse processo. Nas palavras de Custer (2014), a autoetnografia é um “estilo de escrita autobiográfica e pesquisa qualitativa que explora as experiências de vida únicas de um indivíduo em relação a instituições sociais e culturais” (CUSTER, 2014, p. 1). O autor menciona que o processo autoetnográfico combina tempo e espaço, de forma que o pesquisador ganhe novas perspectivas acerca de suas experiências. Ellis e Bochner (2000) complementam essa noção de autoetnografia, salientando que a pessoa mais indicada para analisar e refletir sobre seu estudo é a que está envolvida nele.

Em relação aos pilares da pesquisa autoetnográfica, Silva (2011) menciona que ela se organiza em torno de duas perspectivas fundamentais: a descrição e a interpretação da cultura. Esse processo representa, para o autor, “reconstruir mundos por meio da palavra” (SILVA, 2011, p. 7). Ellis, Adams e Bochner (2011) estendem essa reflexão, definindo a autoetnografia como um processo que “descreve e analisa sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural” (SILVA, 2011, p. 10). A partir dessa percepção, depreendo que a autoetnografia, embora essencialmente subjetiva, necessita de outras fontes além da voz do pesquisador para alcançar o objetivo de compreensão da experiência cultural, considerando que ela envolve sujeitos, espaços e experiências de um determinado grupo de participantes. Wall (2006) afirma que esse tipo de estudo é ancorado em instrumentos como entrevistas, documentos, artefatos e pode contar até mesmo com a observação participante, buscando gerar dados que possam confirmar os relatos do pesquisador. Doloriert e Sambrook (2009)

corroboram essa informação e acrescentam que notas de campo, diários, e-mails e até mesmo relatórios (que entendo aqui como relatos de outras pessoas, participantes ou não do estudo) podem compor as bases de geração de dados desse tipo de pesquisa. Percebo, assim, que a autoetnografia apresenta caráter subjetivo, ao mesmo tempo em que conta também com as vozes dos demais participantes da pesquisa.

Embora a pesquisa autoetnográfica venha ganhando força nos dias atuais (WALL, 2006; CUSTER, 2014; HAYLER, 2011), existem algumas críticas em relação a tal escolha metodológica. A primeira diz respeito ao seu caráter essencialmente introspectivo e individualista (WALL, 2006), que, somado à falta de sistematização e de rigor metodológico, pode levar ao seu descrédito. Anderson (2006 *apud* HAYLER, 2011) propõe uma tentativa de sistematização da pesquisa autoetnográfica em cinco etapas – *complete member research*²⁶, reflexividade analítica, visibilidade narrativa do *eu* do pesquisador, diálogo com informantes e compromisso com a análise teórica²⁷ (p. 378 *apud* HAYLER, 2011, p. 25). Ainda que tais etapas não sejam fixas ou pré-estabelecidas, foi possível perceber com as leituras de trabalhos de cunho autoetnográfico (BOSSLE et.al, 2009; CUSTER, 2014; HAYLER, 2011; MOON; STROPPLER, 2016; SILVA, 2011; WALL, 2006) que eles são, de forma geral, baseados nesse processo. Compreendo, dessa forma, que, ainda que a autoetnografia apresente flexibilidade em relação ao seu desenvolvimento, ela conta com pilares comuns que são visivelmente adotados por pesquisadores que optam por tal metodologia de pesquisa.

Uma segunda crítica à perspectiva autoetnográfica diz respeito à exposição do pesquisador. Alguns autores como Silva (2011), Wall (2006) e Custer (2014) relatam em seus estudos que a autoetnografia pode constituir um processo doloroso, por se tratar de uma autoexposição que pode gerar angústia, medo, autocrítica severa e até mesmo uma dificuldade de representação do pesquisador devido ao seu desnudamento e às trocas socioemocionais com os demais participantes. Segundo Custer (2014), “a autoetnografia promove vulnerabilidade, nudez e vergonha a fim de curar feridas

²⁶ Aqui compreendo a expressão como uma pesquisa que conte com o envolvimento completo dos participantes.

²⁷ Tradução minha.

psicológicas e emocionais” (CUSTER, 2014, p. 3). Ainda assim, percebo que, pelo mesmo motivo, esse método de pesquisa é capaz de conectar o pesquisador ao seu meio como nenhum outro, além de aproximar o leitor da pesquisa a partir do contato direto com os envolvidos. Hayler (2011) argumenta que a pesquisa autoetnográfica é caracterizada pela centralidade do pesquisador, não importando se seus relatos são gerados por outrem ou por ele mesmo; tal centralidade é vital para que se possa obter um retrato do contexto de estudo com legitimidade e pureza. A vulnerabilidade do pesquisador é, dessa forma, seu bem mais valioso na composição de um tipo de pesquisa que busca compreender experiências, situações, vivências, identidades e práticas de forma integral.

Ainda que a maioria dos trabalhos sobre autoetnografia não estabeleçam a diferença entre *self-ethnography* e *autoethnography*, Eriksson (2010) estabelece diferenças entre essas duas correntes. Segundo o autor,

[n]a etnografia tradicional o pesquisador estuda um grupo de pessoas que são de alguma forma estranhas, e (o processo) tipicamente envolve uma inserção (naquele grupo). Contrariamente, a etnografia reflexiva ²⁸(*self-ethnography*) envolve o estudo do próprio grupo do pesquisador; um grupo no qual o pesquisador é um participante estabelecido. (Esse processo) tipicamente envolve romper com estruturas culturais e sociais desconsideradas dentro desse grupo através de sua compreensão de dentro. A autoetnografia (*autoethnography*) é o estudo de si mesmo (ERIKSSON, 2010, p. 9).

Eriksson (2010) explica que, enquanto na *self-ethnography* o pesquisador estuda um grupo ao qual ele também pertence – como exemplo ele cita uma possível pesquisa entre alunos de doutorado, e como ele é aluno de doutorado, deve se distanciar desse grupo a fim de compreender suas peculiaridades – na *autoethnography* o pesquisador estuda a si mesmo em um papel específico – por exemplo, eu enquanto professora de inglês do 1º ano do ensino médio em uma escola da rede privada de Belo Horizonte. De acordo com o autor,

[a]o fazer *self-ethnography*, eu estudo o que *os outros* ²⁹fazem, e o que essas ações e dizeres podem ter enquanto significado. Na *auto-ethnography* eu estudo o que *eu* ³⁰faço, e o significado que eu acredito que minhas ações e meus dizeres têm. A diferença básica é que na última eu tenho acesso direto às experiências, sentimentos e interpretações que perpassam minha mente (ERIKSSON, 2010, p. 93).

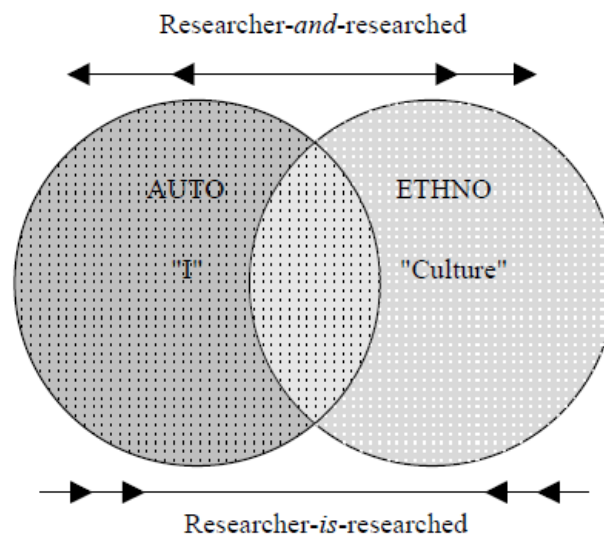
²⁸ Tradução minha.

²⁹ Grifo do autor.

³⁰ Idem 28.

Doloriert e Sambrook (2009), por sua vez, também estabelecem uma dicotomia semelhante entre os papéis do autoetnógrafo – pesquisador-e-pesquisado e pesquisador-é-pesquisado. Segundo as autoras, na perspectiva do pesquisador-e-pesquisado, “o pesquisador não é o único participante no estudo, mas é um membro pesquisador completo” e compartilha alguma “ideia intelectual ou denominador comum conceitual com a cultura que ele está pesquisando” (ANDERSON, 2006 *apud* DOLORIERT; SAMBROOK, 2009, p. 30). Como exemplo, elas citam uma pesquisa de um etnógrafo dentro de um grupo do qual ele faz parte – no meu caso, um grupo de professores de inglês, de doutorandos ou minha própria sala de aula. Já na perspectiva de pesquisador-é-pesquisado, o pesquisador é o foco central da pesquisa e portanto o “auto” se torna o “etno”. Nesse caso, o pesquisador é o único participante e o foco da pesquisa, ele é “a ideia intelectual e sua voz é o modelo cultural, assim como sua experiência de vida é co-construída através de múltiplas reflexões” (p. 31). É o caso, por exemplo, de uma narrativa densa do pesquisador sobre si mesmo dentro de uma situação específica. Essa dicotomia está ilustrada na figura a seguir.

Figura 1- *Perspectives of autoethnography*



Fonte: DOLORIERT; SAMBROOK, 2009, p. 30.

Apesar dessa duplicidade de papéis entre pesquisador e pesquisado (ERIKSSON, 2010; DOLORIERT; SAMBROOK, 2009), papéis esses que são dificilmente dissociados (DOLORIERT; SAMBROOK, 2009), o que percebi em trabalhos de cunho autoetnográfico, de forma geral, são exemplos que corroboram a ideia do “acesso direto às experiências, sentimentos e interpretações” (ERIKSSON, 2010, p. 93) que vão e vêm na mente do pesquisador. Um deles é o trabalho de Silva (2011). Em seu estudo autoetnográfico sobre o letramento literário em língua inglesa no ensino superior, Silva (2011) explica que se baseou na interpretação de práticas extraídas de sua experiência e por ele desenvolvidas, visando à observação, descrição e produção de narrativas sobre vidas, experiências e práticas sociais.

Segundo o autor,

[s]ão reais as preocupações com a possibilidade de exacerbação da subjetividade, de incorrer em psicologismo ou veleidades literárias, entretanto, estudos sobre o trabalho do professor-pesquisador, como este, parecem menos propensos a perder de vista o viés etnográfico, já que o recorte da história pessoal estará indelevelmente imbricado em práticas sociais cuja complexidade não há como apagar (SILVA, 2011, p. 11).

Doloriet e Sambrook (2009) também utilizam excertos de narrativas autoetnográficas para mostrarem a linha tênue entre pesquisador e pesquisado. Segundo as autoras, “uma característica da autoetnografia é um senso de vulnerabilidade e nudez ao escrever sobre si e sobre os outros, (característica essa) que deveria ser desejável na narrativa” (DOLORIET; SAMBROOK, 2009, p. 37). Wall (2006) ilustra essa perspectiva, com o relato: “Eu acho que o estímulo incessante da autoetnografia em contraposição ao mundo da ciência tradicional carrega uma promessa maravilhosa, simbólica, emancipatória. Ela diz que o que eu sei importa” (WALL, 2006, p. 3). É esse saber que vem de dentro, do entorno e de fora o construto do processo autoetnográfico a ser apresentado neste estudo.

A seguir, apresento uma contextualização do ambiente de realização da pesquisa, seguida de informações sobre os participantes desta pesquisa.

3.2 A escola

A fim de melhor contextualizar o ambiente de condução da pesquisa, enviei um questionário à coordenadora pedagógica da escola, constando as seguintes perguntas:

1. *Há quantos anos a escola existe?*
2. *Quantos alunos há na escola atualmente?*
3. *Quantos funcionários trabalham na escola?*
4. *Qual você considera ser o perfil dos alunos da escola?*
5. *Qual a relação da escola com os pais dos alunos?*
6. *Qual a abordagem/missão para com os alunos?*
7. *O que a escola oferece aos alunos?*
8. *Em relação à infraestrutura da escola,*
 - a) *quantas quadras ela possui?*
 - b) *quantas salas de aula?*
 - c) *quantas salas que não são de aula e que atividades são realizadas nelas?*
 - d) *o laboratório de informática tem quantos computadores?*
 - e) *quantas salas são equipadas com datashow, internet?*
9. *Quantos disciplinários a escola possui? Quais as atribuições deles?*

Como não obtive resposta, baseei-me nas reuniões pedagógicas e no site da escola para obter o máximo de informações. A seguir encontram-se informações sobre a escola participante.

- ❖ A escola conta hoje com aproximadamente 800 alunos do maternal até o ensino médio, dos quais aproximadamente 150 pertencem ao EM;
- ❖ Há aproximadamente 50 professores atualmente em exercício – 4 deles são de LI;
- ❖ A escola existe desde 1939 no mesmo local em que se encontra atualmente e trabalha com educação inclusiva, oferecendo apoio psicopedagógico aos alunos;
- ❖ A escola oferece educação religiosa católica e integra os alunos a projetos sociais conduzidos pela instituição;
- ❖ A escola conta com projetores, computadores e quadros brancos em todas as salas do ensino médio;
- ❖ Há um laboratório de informática com 35 computadores para uso dos alunos, todos com Internet;
- ❖ A sala de multimeios é equipada com computador, projetor, *datashow*, aparelho de DVD, som e Internet e tem capacidade para 50 alunos;

- ❖ O colégio é dividido em dois – o maternal fica em um prédio à parte, ao lado do prédio principal. Os dois prédios são internamente conectados, mas há duas entradas para os alunos;
- ❖ No prédio do ensino fundamental e médio, temos uma biblioteca com capacidade para aproximadamente 25 alunos, uma sala de professores com alimentação para os docentes, uma sala para a diretoria, salas para a coordenação pedagógica e para o serviço de orientação psicopedagógica.
- ❖ Em relação à estrutura, a escola conta com 3 andares, onde se há uma cantina, 1 pátio, 3 quadras de esportes, dentre as quais uma é coberta e um auditório com capacidade para aproximadamente 200 pessoas, além de salas de aula distribuídas em todos os andares;
- ❖ A escola conta com 3 disciplinários, que se encontram nos corredores de cada andar e acompanham a movimentação dos alunos pelas dependências, um porteiro e uma equipe de segurança, que monitora a portaria e o quarteirão da escola.

A partir dessas informações, é possível concluir que a infraestrutura da escola possibilita a realização de um trabalho de qualidade. Além da estrutura física, o corpo diretor e a coordenação pedagógica primam pela qualidade e estão em constante comunicação com os docentes. Há reuniões pedagógicas a cada duas semanas, em que são discutidos temas como estilos de aprendizagem, múltiplas inteligências e estratégias para a motivação de professores e alunos.

A seguir encontram-se informações sobre os participantes desse estudo – eu, ora como pesquisadora, ora como pesquisada, meus alunos e uma observadora convidada.

3.3 Os participantes

Partindo-se do fato de que a pesquisa realizada teve cunho autoetnográfico, o presente estudo contou com a própria professora pesquisadora – eu³¹ – como participante. A escolha por essa linha de estudo foi decorrente dos resultados de minha pesquisa de mestrado (SOARES, 2014). Tais resultados mostraram que o fato de as atividades

³¹ Seguindo a linha de estudos autoetnográficos consultados no presente trabalho, optei por conduzir a pesquisa em primeira pessoa.

serem elaboradas em LI não necessariamente implica no uso do idioma em sala de aula. Em outras palavras, o professor é o principal instrumento não só para conduzir as atividades na língua alvo, como também para criar oportunidades para que os alunos a utilizem no contexto escolar.

Esse estudo contou também com contribuições dos meus alunos – mais precisamente de duas turmas do primeiro ano do ensino médio, na instituição onde leciono. O fato de se optar pela participação dos alunos deveu-se à necessidade de se compreender o processo de aplicação, monitoramento e análise crítico-reflexiva das atividades aqui propostas de forma holística. Hamilton (1999) chama atenção para o fato de os novos letramentos terem mudado o paradigma acerca da interação com o texto escrito, assumindo um viés social e historicamente situado. Em um trabalho dessa natureza, que lida com a concepção social de letramento, é crucial que as vozes dos alunos sejam ouvidas.

Por último, esperei contar com a presença de um aluno do curso de Letras – Habilitação Inglês para observar as aulas e as atividades implementadas. O motivo para a escolha desse aluno foi a possibilidade de obtenção de dados que poderiam contribuir para o caráter reflexivo da pesquisa-ação e, ao mesmo tempo, oferecer um novo olhar sobre a prática instituída, com novas informações que pudessem me auxiliar a compreender os eventos ocorridos com mais cor e luz. Após um ano de tentativas, tanto na universidade particular onde leciono quanto na universidade federal onde trabalhei como professora voluntária, consegui uma aluna do sexto período de graduação em Letras/Português e Inglês, que precisava cumprir o período de observação necessário à disciplina de estágio supervisionado.

A escolha pelo ensino médio foi pautada pelo conteúdo disposto nas OCEM (BRASIL, 2006), que clama por um processo de aprendizagem que enfatiza a promoção dos LCs na educação básica, de forma a oferecer ao aluno senso de responsabilidade e de engajamento em sua aprendizagem, além de focar a formação cidadã e a transformação social. O primeiro ano, por sua vez, foi escolhido, entre outros motivos a serem expostos a seguir, por constituir a única série do ensino médio na escola participante em que não há a possibilidade de escolha entre o inglês e o espanhol, o que caracteriza as turmas como heterogêneas em termos de proficiência e interesse pela LI.

3.3.1 Que rainha sou eu? A professora ora participante, ora pesquisadora

Conforme mencionado na introdução da presente seção, optei por conduzir um estudo autoetnográfico devido, acima de tudo, à minha experiência de pesquisa anterior, no mestrado, que gerou o desejo de conduzir uma nova pesquisa, a fim de investigar a possível contribuição dos LCs para a aprendizagem do inglês pelos meus alunos. Como minha pesquisa de mestrado contou com a participação de um professor, percebi o quanto seria importante que eu mesma fosse a professora pesquisadora e pesquisada, a fim de vivenciar de forma mais profunda as limitações e as vitórias durante a implementação da prática pedagógica crítica em minhas próprias turmas

Outro motivo para desenvolver a presente pesquisa em minha própria sala de aula veio do fato de eu, enquanto professora em escolas regulares há mais de dez anos, ter sempre buscado contribuir para a aprendizagem da LI em minhas aulas e ter percebido que muitas vezes os alunos chegavam à primeira série do ensino médio com pouco ou nenhum embasamento acerca dessa língua. Como professora de escolas em sua maioria particulares e principalmente para o ensino médio, foi-me possível perceber de perto o descrédito na disciplina por parte do corpo diretor, dos alunos e dos pais, que muitas vezes se recusavam a comprar o livro didático por não acreditarem que ele seria útil ou mesmo utilizado em sala de aula. Considerando o que se pensa sobre a diferença entre o nível de proficiência dos alunos em LI nas escolas públicas e particulares, já foi apresentada literatura pertinente que, somada à minha experiência na área, mostra que em escolas onde a LI é inserida no currículo escolar e tratada como as demais disciplinas, a situação não é muito diferente – salas cheias, alunos em geral desmotivados e poucas aulas por semana, que são frequentemente utilizadas pela escola para eventos institucionais diversos. Tendo em vista esse quadro, considero fundamental meu papel no sentido de propor novas práticas e estratégias para otimizar a experiência dos alunos com o idioma e, ao mesmo tempo, engajá-los em prol da justiça social e de sua participação cidadã no mundo que os rodeia.

E por falar em alunos, passemos agora a uma breve contextualização acerca da escolha das duas turmas participantes do presente estudo³².

³² Uma descrição mais densa será apresentada na análise dos dados.

3.3.2 Os alunos

Os alunos das turmas A e B do 1º ano do ensino médio foram também participantes da pesquisa, conforme mencionado anteriormente, uma vez que achei relevante o posicionamento deles enquanto ferramenta para a minha reflexão sobre as atividades conduzidas em sala. Além dos alunos das duas turmas que se dispuseram a participar da pesquisa com contribuições, via questionário, acerca das atividades de LC desenvolvidas, foram escolhidos alunos das duas turmas para compor o grupo focal. Inicialmente contava com cinco alunos de cada turma, mas como a participação foi voluntária, 9 alunos do 1º A e 7 alunos do 1º B pediram para participar do grupo e aceitei por achar muito positivo tal envolvimento.

As turmas foram escolhidas, primeiramente, pelo fato de as demais turmas do ensino médio na escola apresentarem um número reduzido de alunos por eles poderem optar entre inglês ou espanhol como língua estrangeira. Além de os alunos que optam pelas aulas de inglês serem geralmente proficientes na língua, as turmas contam com aproximadamente 15 alunos, o que facilita consideravelmente o processo de ensino/aprendizagem. Pelo fato de as demais séries do ensino médio poderem optar pelo inglês ou espanhol como língua estrangeira, compreendi que o 1º ano seria o único em que as turmas estariam completas e apresentariam caráter heterogêneo quanto ao nível de proficiência e de interesse em aprender inglês.

Um segundo motivo para a escolha do 1º ano foi o fato de perceber, em experiências anteriores, que os alunos que nunca haviam estudado inglês fora da escola geralmente chegavam ao ensino médio com pouco ou nenhum conhecimento da LI. No caso específico dessas turmas, percebi em um semestre letivo que, ainda que o material do 1º ano apresente uma revisão linguística muito básica, que pode servir de base para os alunos que ainda não aprenderam, muitos deles não só demonstraram desconhecer o conteúdo, como também deixaram claro que não estavam estudando para a matéria. Prova disso foi a quantidade de notas abaixo da média nas avaliações, baseadas em séries de exercícios dados em sala e muitas vezes repetidos integralmente na avaliação. Dessa forma, achei pertinente observar mais de perto essas duas turmas, a fim de perceber sua relação com o inglês e ressignificar essa relação nas aulas vindouras.

Finalmente, as turmas de 1º ano foram escolhidas porque têm apenas uma aula por semana, às segundas e às sextas no 6º horário. Além de serem dias propensos a feriados e recessos, as aulas por vezes são ocupadas para atividades da escola, como ensaios para festas e apresentações, coroação, gincana e até mesmo avaliações. Observando esse quadro, percebi que, embora os alunos tenham pouco tempo de exposição ao idioma, esse tempo deveria ser percebido por eles como produtivo e importante para sua aprendizagem, independente de seu nível de proficiência. A situação constituiu para mim um desafio ainda maior, e por isso acreditei na considerável relevância da colaboração dos alunos na pesquisa. A contextualização do grupo será apresentada na análise dos dados, a seguir.

3.3.3 A observadora convidada

Optei pela presença de um observador crítico que fosse externo ao contexto do ambiente escolar pesquisado buscando obter percepções de uma fonte que não estivesse diretamente envolvida no processo e, conseqüentemente, pudesse relatar de forma simples e objetiva os fatos ocorridos em sala de aula. Ao mesmo tempo, esperava que o observador participante estivesse em contato com as práticas docentes, de forma a poder analisar criticamente o perfil dos alunos e sua resposta às atividades trabalhadas em sala.

Como leciono em uma universidade no turno da noite, achei que seria pertinente convidar um dos meus alunos em período de estágio de observação para participar do meu estudo como observador, relatando os acontecimentos sucedidos nas duas turmas de forma descritiva e com relativa imparcialidade, uma vez que a observação passa pela lente do observador e, por isso, carrega suas impressões. A escolha por um observador externo com esse perfil se baseou na premissa de que um aluno do curso de Letras em período de estágio está diretamente integrado à prática docente por meio de fundamentação teórica e muitas vezes também pelo trabalho em sala de aula, que se inicia geralmente antes da conclusão do curso.

Não priorizei nenhum aluno para dar aos interessados a mesma chance de conseguirem o estágio. Dessa forma, uma das alunas se interessou e pedi ao professor responsável pela disciplina de estágio para que ela me acompanhasse no processo de geração de

dados. Como tive alguns problemas com a coordenação pedagógica da escola no momento de admissão da aluna como estagiária na instituição, o processo demorou cerca de um mês, o que fez com que ela começasse as observações um mês depois do início do período de geração dos dados.

Tendo fundamentado os métodos utilizados na presente pesquisa, a seguir será apresentado um planejamento acerca de sua condução.

3.4 Contextualização dos instrumentos utilizados para a obtenção dos dados

A geração dos dados foi realizada de agosto a outubro de 2016. Foi importante o estabelecimento dessa data para que eu pudesse me familiarizar com as turmas participantes e observar, durante o primeiro semestre, o perfil dos alunos, seu envolvimento com as aulas, o nível de proficiência das turmas e a real situação de uma aula por semana às segundas e sextas, dias que coincidem com recessos, feriados e simulados do ensino médio, ambas no último horário – de 11:50 a 12:40.

Foi estabelecido, dessa forma, o período de três meses, a partir do início do segundo semestre, para a condução da pesquisa nas duas salas de aula pesquisadas, considerando fatores como a disponibilidade da observadora convidada e o cumprimento de atividades solicitadas pela instituição, como testes, atividades e excursões, que algumas vezes criam uma distância considerável entre o número de aulas das duas turmas. A escolha pelo segundo semestre baseou-se na possibilidade de se construir uma relação de confiança entre mim e os alunos, de forma que eles consentissem participar do estudo e compreendessem os benefícios da pesquisa para eles e outros alunos do ensino médio de forma geral. As atividades de LC elaboradas para o estudo basearam-se no livro didático e no conteúdo proposto para cada unidade, uma vez que as aulas de inglês são semanais e cada turma deve se submeter a CINCO testes por etapa, um padrão estabelecido pela instituição. A ordem das unidades foi alterada devido à proximidade de alguns temas com eventos contemporâneos, como será pontuado mais à frente.

Buscando identificar os instrumentos de geração de dados utilizados tanto na pesquisa-ção quanto na autoetnografia, procurei por alguns estudos que contassem com essas metodologias. Dessa forma, foi possível observar nos estudos autoetnográficos de Silva

(2011), Hayler (2011), Custer (2014), Moon e Stropple (2016), Bossle *et al.* (2009) e Wall (2006) que os instrumentos de geração de dados mais recorrentes foram os diários e as entrevistas com participantes. Já no trabalho de Duboc (2012), que apresenta uma pesquisa-ação colaborativa, sua fundamentação em Zeichner (2011) ancorou os instrumentos de pesquisa, que, de acordo com o autor, incluem diários, entrevistas, notas de campo e, quando for necessário, análise documental.

Ainda que o presente estudo apresente um olhar autoetnográfico de uma pesquisa-ação, Castro (2015) utiliza-se da epistemologia etnográfica de Agar (2006) para propor características essenciais de pesquisas dessa natureza a partir da sigla IRA – iterativo, recursivo e abduutivo. O autor explica que o caráter abduutivo está relacionado à expressão *lead away*, que significaria levar (a pesquisa) o mais longe ou profundo possível e de forma êmica, corroborando a “descrição densa” proposta por Geertz (2008). Segundo Castro, é essencial, dentro dessa perspectiva, rever discursos sob uma ótica “epistemologicamente embasada”, a fim de se obter o distanciamento necessário ao pesquisador.

Já o aspecto iterativo refere-se, segundo o autor, à aplicação e reaplicação de algo durante um estudo, sugerindo que uma conclusão pode ser parcial, na medida em que a aplicação e reaplicação de uma atividade, como no caso do presente estudo, podem apresentar diferentes resultados. Considerando esta pesquisa, que envolve uma pesquisa-ação sob um viés autoetnográfico, o aspecto iterativo do processo etnográfico ilumina a imprevisibilidade do resultado (AGAR, 2006 *apud* CASTRO, 2015). A lógica recursiva, por sua vez, diz respeito à flexibilidade de “recursos necessários aos processos iterativos” (p. 102). Entendo, dessa forma, que a pesquisa aqui apresentada atende aos requisitos básicos da epistemologia etnográfica, na medida em que propõe uma análise profunda do universo estudado, a partir da aplicação, reaplicação e flexibilização dos recursos possíveis para a compreensão holística das salas de aula pesquisadas enquanto culturas imersas em práticas pré-estabelecidas pelo universo escolar tradicional.

Em relação ao fazer da pesquisa etnográfica, Castro (2015) pontua que,

[na] investigação etnográfica, a necessidade de se verificar os aspectos citados – situações, pessoas, interações, comportamentos – é intrínseca à epistemologia (...). A busca por padrões e emergências, a partir de uma lógica etnográfica, envolve questões de sociabilidade e produção de sentido a partir de interação e cooperação, do olhar atento às práticas dos sujeitos de pesquisa, entre outros fatores a serem evidenciados, de acordo com os caminhos que a lógica de investigação apontar (CASTRO, 2015, p. 72).

Percebo, com a fala de Castro, o viés qualitativo da pesquisa etnográfica, caracterizada por Mattos (1999) como “subjetiva, não-controlada e orientada para o processo” (MATTOS, 1999, p. 148). Segundo a autora, na pesquisa qualitativa,

(...) o pesquisador não necessita estabelecer hipóteses ou perguntas sobre seu objeto de estudo, mas procura entender este objeto no seu próprio ambiente de maneira holística, e age como um elemento participante que pode influenciar o objeto pesquisado. A coleta de dados é feita de maneira subjetiva, por exemplo através da observação, e a análise dos dados é feita de forma inferencial sem o objetivo de generalizar os resultados para outras populações (MATTOS, 1999, p. 149).

Considerando a íntima relação entre os pilares da pesquisa qualitativa e os critérios essenciais do processo etnográfico, optei por instrumentos de geração que pudessem fornecer dados para a análise aqui proposta, buscando proporcionar esse “olhar mais atento” às práticas dos sujeitos de pesquisa e demais elementos que possam surgir no processo, de acordo com Castro (2015). Como consequência, esperei, inicialmente, que a geração dos dados utilizasse os seguintes instrumentos:

- ❖ Diário da professora pesquisadora durante o período de observações, buscando relatar não só informações sobre a implementação das atividades de LC em sala de aula, mas também reflexões sobre as atividades implementadas que geraram novas escolhas metodológicas;
- ❖ Notas de campo da observadora convidada, buscando compreender as dinâmicas realizadas e questões sobre minha própria prática que complementassem minhas reflexões sobre o processo;
- ❖ Questionários iniciais dos alunos, distribuídos no início do período de observações, visando à maior compreensão do perfil dos aprendizes, seu contato com a LI e sua opinião sobre o uso da L2 em aulas da escola;
- ❖ Questionário à observadora convidada, buscando reforçar a compreensão acerca do perfil das duas turmas em termos de proficiência na língua alvo, participação e

empenho, além de iluminar aspectos concernentes à minha participação enquanto professora participante;

- ❖ Questionários destinados a coletar as percepções e reações dos alunos às atividades propostas e à minha prática pedagógica, distribuídos após a implementação de cada uma delas;
- ❖ Questionários sobre as atividades propostas à observadora convidada, com o objetivo de compreender de forma mais precisa a reação dos alunos e minha atuação em cada uma delas;
- ❖ Um grupo focal com os alunos ao final do período de observações, com o objetivo de compreender suas impressões sobre as atividades de LC enquanto instrumentos de expressão, engajamento e desenvolvimento linguístico-comunicativo, e sobre meu papel nesta jornada. Serão considerados o seu grau de interesse e envolvimento nas atividades propostas, assim como os pontos positivos e negativos levantados por eles.

Segundo Sagor (1992), as escolas podem ser consideradas ambientes extremamente ricos em dados, uma vez que possuem fontes pré-existentes, como portfólios e documentos sobre os alunos, instrumentos para “capturar o dia-a-dia” (SAGOR, 1992, p. 32), como diários e notas de campo, e instrumentos para questionamento, como questionários e entrevistas. A presente pesquisa, dessa forma, contará com dois dos três tipos de fontes apontadas pelo autor – instrumentos para compreender a realidade do ambiente de geração dos dados e instrumentos de questionamento aos participantes da pesquisa, a fim de se obter informações sobre o processo. Ao invés de recorrer a documentos sobre os alunos, procurei, a partir de um bate-papo informal, obter informações sobre sua vida, seus anseios e expectativas.

Fica claro, assim, que os instrumentos de geração utilizados nesta pesquisa foram escolhidos de acordo com as informações necessárias para a fundamentação não só das análises, mas também para a contextualização dos participantes da pesquisa e de seu ambiente escolar. Dessa forma, os questionários iniciais destinados aos alunos e à observadora convidada buscaram traçar o perfil de cada uma das duas turmas participantes em termos de contato com o idioma, experiências e expectativas em relação às aulas de inglês da escola e envolvimento com as atividades propostas. Já os

questionários sobre as atividades, entregues tanto à observadora convidada quanto aos alunos, tiveram como objetivo investigar as reações dos participantes às atividades propostas, no que tange ao uso da língua alvo e também à possível criação de espaços para reflexividade, questionamento e transformação social. A entrevista semi-estruturada com o grupo focal, juntamente às minhas notas de campo, ofereceu relatos mais subjetivos sobre todo o processo de geração de dados, buscando reforçar as informações obtidas com os questionários.

A seguir encontra-se uma breve apresentação de cada um dos instrumentos utilizados para a geração dos dados constantes nesta pesquisa.

3.4.1 A observação: diários e notas de campo

Vimos anteriormente que os diários são as principais fontes de obtenção de dados em pesquisas de caráter autoetnográfico, por conterem informações detalhadas e profundas sobre o ambiente em que o pesquisador se encontra inserido. McLure (2002) menciona o papel fundamental da observação de aulas no ambiente de geração de dados para a identificação de atitudes, reações e percepções dos participantes de forma extremamente precisa e subjetiva, uma vez que toda observação envolve essencialmente o ponto de vista do observador. Uma questão relevante, segundo o autor, refere-se ao fato de a observação se dar de forma natural, dentro do próprio contexto de atuação dos participantes em seu dia-a-dia. Percebo, assim, que através dessa ferramenta, o observador, embora esteja cercado pelos participantes, percebe situações que podem escapar aos olhos dos demais pela atenção a aspectos específicos daquele ambiente. Além de impressões sobre a sala de aula como um todo, a observação pode salientar aspectos sobre a própria prática pedagógica do pesquisador, seus anseios e comportamentos em face de sua realidade.

Considerando a observação participante, que envolve o contato direto e constante do observador com o ambiente de geração de dados, Sagor (1992) ressalta que os pesquisadores qualitativos dispõem de “muitos dos meios necessários para verem de perto o mundo no qual estão inseridos” (p. 34). Dentre esses meios, dois dos instrumentos citados pelo autor para “captura do dia-a-dia” do ambiente de pesquisa foram utilizados no presente estudo – os diários e as notas de campo.

3.4.1.1 Os diários

Os diários são registros em primeira pessoa de um professor acerca de sua realidade em sala de aula. Eles contêm relatos que abarcam desde impressões sobre os alunos a *insights* de sua conduta e sua prática não antes percebidos (BAILEY, 1991). Jarvis (1992) complementa essa ideia e afirma que diários são usados para informar aos respondentes sobre a sua aprendizagem enquanto professores. McLure (2002) acrescenta o fato de os diários serem geralmente registros “em primeira mão”, ou seja, não editados, incluindo pensamentos e sentimentos. Percebo, dessa forma, o caráter subjetivo e direto dos diários, a fim de que se possa observar o que realmente foi visto pelo observador.

Sobre os estudos envolvendo diários, Mattos (1999) aponta algumas características essenciais a esse instrumento de geração de dados, como personalização, credibilidade e registro. Em relação ao caráter pessoal dos diários, a autora salienta a necessidade de dados subjetivos do autor que possam mostrar mais de perto sua relação com os eventos ocorridos. Já em relação à “habilidade do diarista em se fazer acreditar” (MATTOS, 1999, p. 151), percebo a importância da forma como o diário é escrito. A autora sugere que os trechos devem ser diretos, simples e relatados em primeira pessoa, ao passo que as análises de tais trechos necessitam ser escritas de forma acadêmica e objetiva. Esse é, talvez, o maior desafio do autoetnógrafo, que por vezes se perde entre pesquisador e objeto da pesquisa. Por último, Mattos (1999) chama a atenção para a necessidade de inclusão de informações acerca do contexto da pesquisa, com dados sobre o momento de obtenção de tais informações, frequência de anotações e omissão de fatos específicos. O cumprimento dessas instruções possibilita ao leitor maior clareza acerca dos eventos relatados.

Já em se tratando dos possíveis autores de diários na pesquisa qualitativa, Bailey (1991) explica que eles podem ser produzidos por professores ou alunos. Para o presente estudo, elaborei um *double-entry journal*³³ com descrições dos eventos ocorridos em uma seção e impressões sobre minha própria prática e sobre o engajamento dos alunos

³³ Diário composto de duas partes – uma com a descrição do evento e outra com pontos para reflexão.

em outra seção, denominada Points for reflexivity. Além desse diário, pedi aos alunos do grupo focal que escrevessem brevemente sobre cada aula, a fim de se lembrarem do que foi realizado em sala ao final do período de obtenção dos dados. Não estabeleci a tarefa de forma compulsória, mas sim voluntária, explicando a eles o propósito desse recurso. Apenas dois alunos me entregaram as notas ao final do período de geração dos dados, o que me fez desistir de incluí-las como dados.

3.4.1.2 As notas de campo

Enquanto os diários são registros que envolvem sentimentos e emoções, as notas de campo contêm relatos diretos sobre o que está ocorrendo em sala de aula (McLURE, 2002). O foco das notas de campo é a apresentação de informações precisas, detalhadas e, talvez por esse motivo, extensas sobre o ambiente de geração dos dados (BOGDAN; BINKLEN, 2003). Compreendo, assim, a importância desse instrumento na análise dos dados gerados, uma vez que as notas de campo oferecem uma visão atemporal dos acontecimentos e, ao mesmo tempo, propiciam a credibilidade dos demais instrumentos de geração de dados devido ao detalhamento das informações disponíveis. Emerson, Fretz e Shaw (1995) acrescentam ainda que o caráter das notas de campo é relativamente imparcial, uma vez que se tratam de descrições dos eventos observados. Entendo, contudo, que nenhuma descrição individual é imparcial, uma vez que o olhar é extremamente subjetivo. Nesse sentido, é o observador quem escolhe que momentos integrarão essa descrição. Segundo Emerson, Fretz e Shaw (1995),

(...) como inscrições, as notas de campo são produto de e refletem convenções para transformar eventos assistidos, pessoas e locais em palavras no papel. Em parte, essa transformação envolve processos inevitáveis de seleção: o pesquisador escreve sobre certas coisas e acaba necessariamente deixando outras de lado. (...) Essas apresentações refletem e incorporam sensibilidades, significados e entendimentos que o pesquisador reuniu por ter estado próximo e participado dos eventos descritos (EMERSON; FRETZ; SHAW, 1995, s.p.).

As notas de campo da presente pesquisa foram escritas pela observadora convidada, que observou aulas na escola pelo período de dois meses. Juntamente com as notas da observadora convidada, que chamarei de *Jessica*, decidi incluir em meu diário informações mais detalhadas sobre os acontecimentos de cada aula, a fim de oferecer mais uma fonte para a compreensão do ambiente pesquisado, envolvendo os papéis dos alunos, da professora, das dinâmicas e atividades propostas.

3.4.2 As entrevistas

As entrevistas, assim como os diários, não são relatos editados. Por esse motivo, elas capturam de forma eficiente as percepções do entrevistado sobre o contexto em que a pesquisa foi realizada (McLURE, 2002; SEIDMAN, 1998). Assim como em Soares (2014), o modelo escolhido para as entrevistas foi a “entrevista aberta padrão” (TURNER, 2010, p. 755), com entrevistas semi-estruturadas, ou seja, que apresentam um *set* de questões pré-definidas, mas que podem gerar outras questões dependendo do direcionamento das respostas. Esse modelo de entrevista garante sua estrutura e simultaneamente permite que os respondentes tenham mais liberdade para dar mais enfoque a aspectos determinados.

Sendo assim, a presente pesquisa contará com uma pesquisa estruturada em um grupo focal, uma espécie de conversa guiada pelas questões pré-estabelecidas com um grupo de cinco alunos de cada uma das turmas pesquisadas. Segundo McLure (2002), o papel do pesquisador, nesse processo, é criar espaços para que os participantes se expressem de forma confortável, a fim de contribuírem efetivamente para a geração dos dados.

Os grupos focais foram definidos durante as aulas. Um número maior do que cinco alunos se candidatou nas duas turmas, e permiti porque quis mostrar a eles que a presença de todos que quisessem participar seria bem vinda, além de me resguardar a ter um número mínimo de participantes caso houvesse alguma desistência.

A entrevista elaborada para esses alunos contou com questões pré-estabelecidas com foco pontual nas atividades e em sua compreensão acerca das condições de uso da LM e da língua alvo em sala de aula, além do possível desenvolvimento crítico, linguístico e comunicativo da turma. Assim como em Soares (2014), a entrevista foi de cunho informal, buscando reduzir o nível de ansiedade ou desconforto dos alunos.

3.4.3 Os questionários

Em relação aos questionários, considero necessário dizer que são instrumentos de geração de dados que buscam colher opiniões e explicações sobre situações vivenciadas pelos respondentes. Por esse motivo, e também pelo fato de as respostas serem anônimas (McLURE, 2002), as respostas são geralmente compreendem de forma

precisa a visão do respondente sobre um determinado fato ou acontecimento. Outra vantagem mencionada pelo autor é o fato de os questionários poderem ser aplicados por várias pessoas em vários locais ao mesmo tempo e serem respondidos por vários participantes de uma só vez.

Em relação à estrutura dos questionários, Bradley (2013) chama atenção para a necessidade de se saber exatamente o tipo de informação que o questionário a ser elaborado busca, uma vez que os objetivos a serem alcançados determinarão sua estrutura. Como exemplo, Soares (2014) menciona que enquanto as questões de múltipla escolha apresentam maior facilidade na tabulação dos dados e na obtenção de respostas específicas, as questões abertas refletem, segundo McLure (2002) e Nunan (1995), detalhes acerca da interpretação do respondente de um determinado acontecimento. McLure (2002) alerta ainda para o fato de as respostas de múltipla escolha muitas vezes serem marcadas com base em pressupostos socialmente aceitáveis, enquanto, ao mesmo tempo, as respostas abertas podem ser interpretadas de forma errônea pelo pesquisador ou apresentar informações inconsistentes, além de tomar muito tempo para serem corrigidas.

Assim como em Soares (2014), foi dada prioridade a questões abertas nos questionários. As questões fechadas foram utilizadas em situações em que as respostas deveriam ser mais precisas, a fim de facilitar o processo de tabulação dos dados.

O processo de elaboração da entrevista e dos questionários utilizados nesta pesquisa encontra-se na seção Processo de Geração dos Dados.

3.5 O processo de obtenção dos dados

O processo de geração dos dados envolveu, cronologicamente, as etapas de fundamentação dos instrumentos baseada nos objetivos propostos na pesquisa, sua elaboração e aplicação dentro das duas salas de aula pesquisadas. Visando à contextualização do leitor acerca desse processo, contei, em primeiro lugar, com um resumo das atividades propostas durante os três meses de geração dos dados, que foram descritas e analisadas em meu diário, seguido da elaboração e aplicação dos demais instrumentos. Assim como em Soares (2014), contei, na presente seção, com o

embasamento prático e teórico que permearam os momentos mais relevantes desse período.

Passemos, então, ao processo que fundamentou os resultados desse estudo.

3.5.1 O diário da professora pesquisadora

O diário apresentado neste estudo, conforme fundamentação metodológica prévia, foi baseado nas considerações de Bailey (1991), Jarvis (1992) e McLure (2002). Além disso, tentei acrescentar aos relatos o caráter subjetivo e analítico presente nas pesquisas autoetnográficas utilizadas no presente trabalho, juntamente ao viés reflexivo e investigativo da pesquisa-ação, a fim de sempre pensar em pontos que poderiam ser melhorados ou abordados diferentemente nas aulas seguintes. Sendo assim, dividi cada “postagem” do diário em duas partes – uma com a descrição de todos os momentos mais importantes de cada aula, incluindo perguntas, respostas, instruções, reações dos alunos e minhas impressões sobre cada momento – e uma parte chamada *Points for Reflection*, em que expandi minhas impressões sobre o que funcionou em minha concepção e o que poderia ser repensado, não só em se tratando da mesma aula a ser dada na outra turma, mas também das aulas seguintes em geral no que se refere ao uso da língua alvo e a aspectos como instruções, demonstração, correção de atividades, estratégias de pré-leitura e adaptação do material didático (priorização de algumas atividades em detrimento de outras que podem não ter funcionado).

O diário está integralmente contido nos apêndices³⁴ da pesquisa, e segue o cronograma descrito no Quadro 1:

Quadro 1 - Calendário de atividades propostas

DATA 1º B	DATA 1º A	CONTEÚDO
1.8	5.8	Unit 8 - Sports events, p. 74 and 75
8.8	12.8	Sports, p. 76 and 77/ Interview w/peer
15.8 (feriado)	19.8 (simulado)	NO CLASS

³⁴ Apêndice 5.

22.8	26.8	Unit 8 – p. 80 and 81 (Olympic Games) HW: Ss prepare news about the Olympic games to be presented
29.8 PROJECT 1 PRESENTATIONS	2.9	Project1: Olympics news - PRESENTATIONS
5.9	9.9	Q1 + Unit 7 – Gadgets and inventions, p. 66 + 67
12.9	16.9	From environment to housework – small actions make a difference! INTRO TO MODAL VERBS (P. 68 – 70)
19.9	23.9	10 commandments + Project 2: My 10 commandments – Groups divided according to areas: housework, environment, school, home, friendships, relationships
26.9 (excursão)	30.9	PROJECT 2 PRESENTATIONS 1º A
3.10 PROJECT 2 PRESENTATIONS 1º B + Q2	7.10	Q2 + Unit 9 – The environment, p. 86 and 87 (geographical features) + Project 3: The wonders of my world Guidelines (1o A)
10.10 Unit 9 + project 3 Guidelines	14.10 No class - holiday	Unit 9 The environment, p. 86 and 87 (geographical features) + Project 3: The wonders of my world Guidelines (1º B)
17.10	21.10	Art gallery preview + rehearsal for final presentation (groups)
24.10 PROJECT 3: PRESENTATION TO THE PARENTS	28.10 Q3 + Focus group	Final presentation + Q3 + Focus group -----End of data gathering process-----

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Considero importante salientar que esse foi um calendário idealizado para as atividades. Devido a uma série de contratempos e outras questões, descritas em detalhes no diário e também na análise dos dados, algumas datas tiveram que ser revistas. As datas e os eventos corretos estão presentes no diário e nas notas de campo da observadora convidada.

Passemos agora ao processo de elaboração dos questionários e das atividades que nortearam a pesquisa conduzida

3.5.2 Os questionários para contextualização das turmas participantes da pesquisa

O primeiro questionário entregue aos alunos contemplou uma breve compreensão do perfil dos alunos considerando sua relação com a língua inglesa e suas opiniões sobre as aulas de inglês na escola. Este questionário foi entregue antes do período de geração dos dados, de forma que eu pudesse analisar as respostas encontradas não somente para

conhecer mais profundamente as turmas pesquisadas, mas também para propor atividades de LCs que estivessem em consonância com seus gostos e expectativas.

Para a elaboração dos questionários utilizados neste trabalho, considerei cinco critérios propostos por McLure (2002): (1) Criar perguntas baseadas em curto prazo para preservar a acurácia das respostas. (2) Evitar o uso de negativas. (3) Sublinhar ou marcar em negrito as negativas quando não for possível evitá-las. (4) Fazer mais de uma pergunta para uma resposta. (5) Separar itens que requerem múltiplas respostas (McLURE, 2002). Utilizei ainda a escala Likert mencionada pelo autor – níveis que vão de: “1. Concordo completamente” a “7. Discordo completamente”, por exemplo. Considerei essa escala uma boa ferramenta, uma vez que ela dá ao respondente uma gama maior de possibilidades de resposta e, como consequência, cria mais oportunidades para a geração de dados (McLURE, 2002).

A elaboração dos questionários levou em conta os critérios acima descritos e as informações a serem investigadas. Além desses critérios, foram considerados os aspectos concernentes às questões abertas e fechadas de forma a obter informações consistentes nos questionários. Partindo das considerações anteriormente pontuadas por McLure (2002) e Nunan (1995) com relação à maior precisão das questões abertas, em oposição à possível inconsistência das opções fechadas, proveniente da preferência do respondente por respostas socialmente aceitáveis, utilizei, em sua maioria, questões abertas nos questionários, optando por questões fechadas somente quando era necessário obter respostas específicas. Assim, o primeiro questionário destinado aos alunos, por exemplo, contou com mais questões abertas para obter uma maior compreensão acerca das opiniões dos respondentes. Já as questões fechadas buscaram obter respostas específicas, mas geralmente elas foram seguidas de uma justificativa aberta com o objetivo de fundamentar as opções escolhidas pelos alunos. A versão final dos questionários entregues aos alunos encontra-se no apêndice IB desta pesquisa³⁵.

Dessa forma, após identificar as informações que esperava obter com esse primeiro questionário destinado aos alunos – tempo e formas de contato dos alunos com o idioma, relação da família com a LI, as opiniões dos alunos sobre a disciplina, sobre as

³⁵ Os apêndices e anexos desta pesquisa encontram-se no CD anexo ao trabalho.

aulas e sobre a possibilidade de essas aulas relacionarem-se com o dia a dia desses alunos, ensinando além do conteúdo programático – elaborei questões que pudessem me mostrar essas informações da forma mais clara possível.

A primeira versão dos questionários, que foram pilotados em outra turma com o objetivo de detectar possíveis falhas, está ilustrada na Figura 2, a seguir:

Figura 2 - Questionário destinado aos alunos do ensino médio

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Caro aluno,

Por gentileza responda às perguntas abaixo com seriedade e atenção. Os questionários serão anônimos, o que significa que você não precisa se identificar. Por esse motivo, você poderá responder com liberdade a cada questão, e com isso vai me ajudar a compreender sua opinião sobre as aulas de inglês da escola, para que possamos juntos propor atividades legais e produtivas. Conto com você e desde já agradeço!

Responda às questões abaixo:

1. Há quanto tempo você estuda inglês? Estudo inglês há _____ anos.
2. Como você tem contato com o inglês? Tenho contato com a língua inglesa através de (você pode marcar mais de uma opção):

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> minhas aulas na escola. | <input type="checkbox"/> aulas em outro local (internet, curso livre, etc). |
| <input type="checkbox"/> músicas. | <input type="checkbox"/> vídeo games e jogos de computador. |
| <input type="checkbox"/> vídeos. | <input type="checkbox"/> livros e revistas. |
| <input type="checkbox"/> filmes. | <input type="checkbox"/> sites e programas da internet |
| <input type="checkbox"/> outro (especifique): _____ | |

3. Por que você estuda inglês? Você pode responder mais de uma coisa.
Eu estudo inglês porque

4. Considerando sua experiência em aulas de inglês na escola, responda: suas aulas de inglês são ministradas

- A) Parcialmente em inglês (10 a 30%);
- B) Parcialmente em inglês (60 a 90%);
- C) Totalmente em inglês;
- D) Totalmente em português.

5. A) O que você acha em relação à resposta acima? Em sua opinião, quais as vantagens e desvantagens de uma aula de inglês em inglês?

- B) Você acha que o português deve ser usado durante as aulas de inglês

1. Nunca; 2. Parcialmente; 3. Totalmente.

Justifique sua resposta.

6. Em relação à sua atitude em aulas de língua inglesa, responda: você se esforça para se expressar oralmente ou por escrito em língua inglesa? O que falta para você se expressar ainda mais nessa língua durante suas aulas?

7. Escreva no espaço entre parênteses um número para expressar sua opinião com relação às afirmações abaixo e justifique sua resposta. Os números são:

1. Concordo.
2. Depende.
3. Discordo.

a) () As aulas de inglês podem ensinar mais do que só a língua. Por quê?

b) () Os materiais e as atividades propostas me incentivam a usar a língua inglesa em sala de aula oralmente e/ou por escrito. Por quê?

c) () Os materiais e as atividades propostas me oferecem oportunidades de expressão da minha opinião e de reflexividade crítica sobre a minha realidade. Por quê?

d) () As aulas de inglês devem ser ministradas em inglês. Por quê?

e) () Para que eu desenvolva minhas habilidades lingüísticas em aulas de inglês, é importante que eu tente me expressar em inglês. Por quê?

f) () Em minhas aulas de inglês da escola minha professora me incentiva a produzir oralmente e por escrito em língua inglesa. Por quê?

8. Considerando suas aulas de inglês da escola, marque G para as atividades que você gosta e NG para as que você não gosta. Liste-as no quadro abaixo:

- | | |
|--|-----------------------------|
| () atividades escritas | () atividades de tradução |
| () atividades de fala | () ditados |
| () atividades de escuta | () atividades artísticas |
| () atividades de leitura | () projetos escritos |
| () atividades envolvendo minha cultura | () apresentações |
| () atividades sobre culturas diferentes | () atividades do meu livro |
| () competições e jogos | () músicas e vídeos |

9. Considerando as opções de atividades acima, o que sua aula de inglês tem e deve continuar tendo? O que sua aula não tem e você acha que deveria ter para ela ser ainda melhor?

10. Ainda considerando as opções de atividades no exercício 8, quais delas, na sua opinião, seriam importantes para você se expressar em inglês, oralmente ou por escrito?

OBRIGADA!

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Não foram necessárias alterações no questionário piloto, e, por esse motivo, ele foi mantido. Segue abaixo, no Quadro 2, uma breve descrição das perguntas contidas no questionário, juntamente com o objetivo de cada uma delas.

Quadro 2 - *Rationale* questionário inicial para os alunos

QUESTÕES	OBJETIVO
1. Há quanto tempo você estuda inglês?	Descobrir o tempo de aprendizagem formal dos alunos em relação à LI
2. Como você tem contato com o inglês? Tenho contato com a língua inglesa através de (você pode marcar mais de uma opção):	Identificar as formas de contato dos alunos com o idioma em seu dia a dia – as opções ajudam o aluno a localizar melhor as respostas, e a opção “outro” possibilita que ele apresente uma resposta diferente.
3. Por que você estuda inglês? Você pode responder mais de uma coisa. Eu estudo inglês porque...	Verificar o motivo pelo qual os alunos estudam a disciplina – obrigação, lazer, interesse – de forma a observar sua relação com a disciplina. Questão aberta para que os alunos deem sua opinião de forma mais livre e sincera.
4. Considerando sua experiência em aulas de inglês na escola, responda: suas aulas de inglês são ministradas A) Parcialmente em inglês (10 a 30%); B) Parcialmente em inglês (60 a 90%); C) Totalmente em inglês; D) Totalmente em português.	Identificar a percepção dos alunos sobre o uso da língua alvo e da língua materna nas aulas de inglês da escola, a fim de compreender a opinião geral das duas turmas sobre o tema.
5. A) O que você acha em relação à resposta acima? Em sua opinião, quais as vantagens e desvantagens de uma aula de inglês em inglês?	Compreender a forma como os alunos veem o uso da língua alvo e da língua materna em sala de aula (pontos positivos e negativos).
5. B) Você acha que o português deve ser usado durante as aulas de inglês 1. Nunca; 2. Parcialmente; 3. Totalmente. Justifique sua resposta.	Compreender a visão dos alunos sobre as condições de uso da língua materna em aulas de inglês da escola.
6. Em relação à sua atitude em aulas de língua inglesa, responda: você se esforça para se	Identificar a opinião dos alunos sobre seu próprio empenho no que diz respeito à utilização da língua

expressar oralmente ou por escrito em língua inglesa? O que falta para você se expressar ainda mais nessa língua durante suas aulas?	alvo de forma escrita e oral em sala de aula.
7. Escreva no espaço entre parênteses um número para expressar sua opinião com relação às afirmações abaixo e justifique sua resposta. Os números são: 1. Concordo. 2. Depende. 3. Discordo.	Identificar a opinião dos alunos sobre as atividades e temas propostos em termos de promoção de criticidade e abordagem de temas contemporâneos, além de compreender as percepções das duas turmas sobre a atitude da professora e sua própria atitude no que concerne ao seu engajamento nas tarefas propostas e ao uso da língua alvo em sala.
8. Considerando suas aulas de inglês da escola, marque G para as atividades que você gosta e NG para as que você não gosta. Liste-as no quadro abaixo:	Coletar informações sobre as atividades mais populares e impopulares entre os alunos, de forma a compreender os tipos de atividades que os motivam.
9. Considerando as opções de atividades acima, o que sua aula de inglês tem e deve continuar tendo? O que sua aula não tem e você acha que deveria ter para ela ser ainda melhor?	Reforçar a questão anterior e obter mais respostas sobre a forma como os alunos percebem suas aulas de inglês e as atividades desenvolvidas em sala, além de reiterar informações sobre as atividades mais bem aceitas pelos alunos.
10. Ainda considerando as opções de atividades no exercício 8, quais delas, na sua opinião, seriam importantes para você se expressar em inglês, oralmente ou por escrito?	Compreender a opinião dos alunos sobre atividades que estimulariam o uso da LI em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

O questionário foi entregue às duas turmas no dia 11/06/2016. Conforme mencionado anteriormente, uma das turmas realizou a atividade em sala, enquanto a outra turma levou o questionário para casa. Felizmente grande parte dos alunos respondeu aos questionários, o que auxiliou no processo de contextualização dos participantes.

Já o questionário entregue à observadora convidada contou com questões mais gerais, uma vez que ela acompanharia as aulas somente durante o período de geração dos dados, ou seja, dez aulas em cada turma. Ainda assim, as questões enfocaram aspectos visíveis para a observadora, como atividades em que os alunos se engajaram mais ou menos, um panorama geral sobre o nível de proficiência dos alunos de cada turma baseado em suas contribuições em português e inglês durante as aulas e seu possível desenvolvimento linguístico-comunicativo em sala de aula.

O questionário entregue à observadora convidada, a ser preenchido sobre as duas turmas participantes, contou com as seguintes perguntas:

1. Como você definiria essa turma em termos de

a) Proficiência na língua inglesa;

b) Disciplina;

c) *Envolvimento com as atividades;*

d) *Uso da língua-alvo em sala de aula.*

2. *Em que tipo de atividades você notou maior envolvimento dos alunos?*

3. *Em que tipo de atividades você notou menor envolvimento dos alunos?*

4. *Você notou um maior engajamento dos alunos com algum tema específico?*

5. *Como você acha que os alunos poderiam se motivar mais a usar o inglês em sala de aula?*

A seguir, no Quadro 3, encontra-se o *rationale* para a elaboração desse questionário.

Quadro 3 - *Rationale* questionário à observadora convidada sobre as turmas

QUESTÕES	OBJETIVO
1. Como você definiria essa turma em termos de a) Proficiência na língua inglesa; b) Disciplina; c) Envolvimento com as atividades; d) Uso da língua-alvo em sala de aula	Compreender a visão da observadora convidada em relação às duas turmas em termos de proficiência na LI, disciplina, envolvimento e uso de inglês em sala de aula.
2. Em que tipo de atividades você notou maior envolvimento dos alunos?	Analisar a visão da observadora em relação às atividades mais populares entre os alunos.
3. Em que tipo de atividades você notou menor envolvimento dos alunos?	Analisar a visão da observadora em relação às atividades menos populares entre os alunos.
4. Você notou um maior engajamento dos alunos com algum tema específico?	Compreender a percepção da observadora em relação aos temas que mais motivaram os alunos.
5. Como você acha que os alunos poderiam se motivar mais a usar o inglês em sala de aula?	Obter sugestões da observadora baseadas em suas percepções a respeito de cada turma.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Dessa forma, os questionários elaborados tanto para os alunos quanto para a observadora convidada enfocaram aspectos semelhantes, buscando compreender a realidade dos alunos das duas turmas em relação à experiência com a LI e às expectativas acerca das aulas de inglês da escola, tanto em relação à professora e aos materiais quanto em relação ao próprio esforço e desempenho de cada um deles.

Vejam os questionários também elaborados para os alunos e a observadora convidada sobre as atividades de LC propostas na presente pesquisa.

3.5.3 Questionários sobre as atividades de Letramentos Críticos

Os questionários envolvendo as atividades de LCs aplicadas nas duas salas de aula participantes da pesquisa foram entregues aos alunos e à observadora convidada após cada uma das atividades. Eles constituíram uma ferramenta para se obter informações sobre o possível impacto dessas atividades na construção da criticidade dos alunos, no seu desenvolvimento linguístico-comunicativo e também na motivação de cada turma em relação às aulas de inglês da escola.

Considerando o objetivo dos questionários, foram elaboradas questões abertas sobre as três atividades propostas, de forma que os participantes pudessem expressar mais livremente suas opiniões sobre a atividade *per se* e o possível ganho linguístico e social proporcionado por cada uma delas.

As questões contidas no questionário entregue aos alunos encontram-se abaixo:

1. *O que você achou dessa atividade? Explique.*
2. *Houve algum ponto positivo ou negativo na sua opinião? Explique.*
3. *Você acha que usou inglês nessa atividade? Como ele foi usado?*
4. *Você acha que aprendeu inglês nessa atividade? Como?*
5. *O que você achou do uso do português nessa atividade? Foi muito, razoavelmente ou pouco usado a) por você; b) pela sua professora? Por quê?*
6. *De que forma você acha que essa atividade contribuiu ou não para a sua vida?*
 - *Você acha que essa atividade ensinou mais do que a LI (ex: ensinou algum valor, algum ensinamento de vida, alguma lição sobre comportamento individual e/ou coletivo...)?*
 - *Em outras palavras, você acha que essa atividade contribuiu para a sua formação pessoal, social e acadêmica? Explique.*

Já o questionário entregue à observadora convidada conteve as seguintes perguntas:

1. *O que foi ensinado?*
2. *Qual a relação do conteúdo ensinado com o conteúdo a ser cumprido durante a etapa letiva?*
3. *Houve espaço para reflexões críticas? Explique.*

4. Como os alunos reagiram às atividades?

5. Houve ganho linguístico/uso da língua-alvo durante a realização das atividades? Explique.

6. Quais observações adicionais ou comentários você teria?

Achei pertinente incluir uma questão para a observadora convidada em que ela pudesse se expressar em relação ao conteúdo das atividades em relação aos aspectos lexicais e linguísticos constantes no livro didático dos alunos, uma vez que era imprescindível que as tarefas propostas fizessem parte do programa e fossem elaboradas e apresentadas em um formato que possibilitasse a continuidade do trabalho após o período de geração de dados. Em outras palavras, uma pesquisa que envolve a autoanálise de minha prática pedagógica aliada à pesquisa-ação deve, a meu ver, promover a criação de novos espaços e estratégias para perpetuar a qualidade do ensino para além da pesquisa.

Seguindo esse raciocínio, as atividades foram pautadas nos conteúdos disponíveis no livro didático (LD), que além de constituírem o material de referência dos alunos, devem ser cobrados nas avaliações como decisão institucional. Os alunos compreenderam, assim, que a pesquisa seria apenas um período em que eles teriam aulas normais, mas focadas na produção oral e escrita. Foi informado ainda que as opiniões deles sobre essas atividades seriam cruciais para construirmos juntos uma prática pedagógica que ressignificasse o ensino e a aprendizagem de inglês na escola não só para eles, mas de forma geral. Por esse motivo, as atividades elaboradas para esse estudo foram também embasadas nas respostas dos alunos ao questionário inicial, além das notas apresentadas em meu diário e minha convivência de um semestre nas duas turmas.

As informações fornecidas pela observadora convidada, por sua vez, reforçaram os dados obtidos sobre as turmas, mas não foram utilizadas para a fundamentação das atividades pela impossibilidade inicial de um estagiário imposta pela instituição, o que me levou a iniciar a geração dos dados sem contar com esse instrumento.

Vejamos a seguir o processo de elaboração dessas atividades.

3.5.4 As atividades

Na presente seção, serão fundamentados a escolha dos temas e o processo de elaboração das atividades a serem utilizadas na presente pesquisa. Busco, com esse momento, demonstrar o caminho percorrido no desenvolvimento de atividades que estivessem teoricamente ancoradas nos LCs e, ao mesmo tempo, pudessem criar espaço para o uso da língua alvo como principal meio de instrução.

É importante deixar claro que, para fins deste trabalho, os LCs, a leitura crítica e o pensamento crítico são processos complementares e indissociáveis, uma vez que os LCs envolvem tanto o processo de leitura crítica quanto o pensamento crítico enquanto atitude do próprio leitor. Por esse motivo – e pela própria definição de letramento adotada neste estudo, que envolve a interação social com o texto escrito –, as atividades de OS LCS a serem desenvolvidas aqui partirão de análises textuais críticas e envolverão, a seguir, a prática escrita e oral que vise à reflexividade dos alunos e sua consequente preparação para não só ver o mundo de outra forma, mas agir em prol do bem estar coletivo. Segundo Moita Lopes (2003),

[s]e a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que (...) todo cidadão entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende (MOITA LOPES, 2003, p. 31).

Fica claro com a fala de Moita Lopes que a transformação envolve um estágio anterior de compreensão de um determinado fato ou fenômeno. Por isso, é necessário que o aluno seja capaz de ler os múltiplos pontos de vista em um texto e localizar nesse texto o *locus* de enunciação, ou seja, o lugar de onde se fala e o que isso significa.

Além disso, considerando que espero, no presente estudo, analisar as contribuições dos LCs para o uso da língua alvo como principal meio de instrução em aulas de LI em escolas regulares e consequente aprendizado do inglês pelos alunos, as atividades envolveram instruções e possibilidades de comunicação dos estudantes em LI. Por esse motivo, as atividades baseiam-se também na proposta da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1984), que pode ser entendida como a relação entre o que o autor chama de desenvolvimento real, ou o desenvolvimento cognitivo da criança sem a

ajuda de terceiros, e o desenvolvimento potencial, que ocorre com a ajuda de um indivíduo mais capaz.

Entendo, por essa proposta, que a aprendizagem é um processo ativo de construção do saber, sendo o professor um colaborador nesse processo. Sendo assim, as atividades desenvolvidas no presente trabalho enfocam a reflexividade crítica e formação cidadã através da apresentação de temas que estejam em consonância com a realidade do corpo discente, e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicacionais dos alunos na língua alvo, partindo-se de objetivos linguísticos, lexicais e discursivos pré-definidos.

O plano norteador para a elaboração de atividades criticamente orientadas baseou-se, inicialmente, na proposta de Richards (2001) utilizada por Rashidi (2011³⁶). Richards (2001) aponta cinco fatores para a elaboração de materiais: fatores relacionados ao programa, ao conteúdo, à prática pedagógica (ou processo educacional), ao professor e aos alunos (RASHIDI, 2011).

Além dos parâmetros apontados por Richards (2001 *apud* RASHIDI, 2011), as atividades elaboradas neste trabalho foram baseadas também em três princípios recorrentes em literatura especializada e quatro outros princípios descritos por McLAUGHLIN e DEVOOGD (2004, p.17-18) para a presença dos LCs³⁷. Todos os princípios e fatores mencionados acima foram colocados em um quadro, elaborado por Soares (2014), para facilitar o desenvolvimento das atividades propostas nesta pesquisa, conforme ilustrado a seguir:

Quadro 4 – Princípios para elaboração de atividades de LC

PRINCÍPIOS PARA ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES DE LC
1. Fatores para elaboração de materiais dentro da perspectiva crítica (RICHARDS, 2001 <i>apud</i> RASHIDI, 2011)
Fatores do programa a. <i>propósito</i> : relacionado ao objetivo geral do programa

³⁶ Esta proposta norteadora para a elaboração de atividades de LC encontra-se em Soares (2014).

³⁷ Critérios desenvolvidos por Soares (2014). A escolha para tais critérios foi baseada em princípios recorrentes nas leituras realizadas sobre os LCs e mais especificamente os LCs em aulas de inglês.

b. <i>objetivos</i> : relacionados aos resultados reais/objetivos específicos do programa
Fatores de conteúdo a. <i>definição do conteúdo</i> : relacionados à definição de temas usados nos materiais b. <i>fonte do conteúdo</i> : relacionados à fonte de seleção do conteúdo c. <i>disposição do conteúdo</i> : relacionados à sequência do conteúdo
Fatores pedagógicos a. <i>o processo da educação</i> : relacionados ao método de conhecimento e educação nos materiais b. <i>a estância da cultura de origem</i> : relacionados à posição de culturas locais em materiais de ELT
Fatores relacionados ao professor a. <i>o papel do professor</i> : relacionados ao papel que o material adota para o professor b. <i>expectativas do professor</i> : relacionados às supostas expectativas que o professor leva para a sala de aula ao utilizar os materiais
Fatores relacionados ao aprendiz a. <i>o papel do aluno</i> : relacionado ao papel que o material adota para o aluno b. <i>expectativas do aprendiz</i> : relacionados às supostas expectativas que o aluno leva para a sala ao utilizar os materiais
2. Critérios para presença dos LCs (compilação de autores)
I. “(...) uma filosofia ou abordagem para a educação que considera como a educação pode empoderar indivíduos com as ferramentas para entender e criticar o mundo, objetivando a promoção da justiça social” (JORGE, 2012, p. 10).
II. “(...) professores passam a ver os alunos como indivíduos em sua totalidade, (...) passam a reconhecer (...) o que os alunos trazem para as aulas e como o que os alunos trazem é e não é valorizado, reconhecido e abordado no currículo, na sala de aula e no ambiente escolar” (HAWKINS, 2011, p. 107).
III. “(...) no letramento crítico, os leitores veem além da situação para examiná-la de forma mais complexa”. Ler sob uma perspectiva crítica requer que os leitores analisem e avaliem textos (...), significativamente leiam e questionem sua origem e propósito, e ajam através da representação de perspectivas alternativas”(McLaughlin; DeVoogd, 2004, p. 23).
3. Princípios para a presença dos Letramentos Críticos (McLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p.17-18)
Entendimento do texto para obtenção de diferentes perspectivas
Análise dos múltiplos pontos de vista em um texto, estando eles explicitamente representados ou não
Foco em questões sociopolíticas, a fim de se pensarem as relações de poder entre indivíduos
Ação e promoção da justiça social através da reflexividade e de atitudes que fomentem mudanças nas desigualdades que permeiam nossa sociedade

Fonte: SOARES, 2014.

As atividades, dessa forma, foram elaboradas com base no quadro acima em conjunto com as informações presentes no questionário inicial entregue aos alunos antes do período de geração dos dados, com minha convivência com os alunos e com o conteúdo disponível no LD. Busquei, a partir do contato com todas essas fontes de informação, construir tarefas que estivessem em consonância com os temas a serem trabalhados

durante cada etapa letiva e, ao mesmo tempo, oferecer aos alunos uma experiência personalizada e prazerosa considerando o que eles expressaram no questionário e em suas reações em sala de aula.

Além disso, o *rationale* para sua elaboração contou com a revisão da literatura disponível na seção 2, mais especificamente no que se refere à importância da língua alvo no processo de ensino e aprendizagem de LI, dado que a presente pesquisa buscou observar, além das condições de uso da LM e das oportunidades de reflexividade crítica e transformação social, oportunidades para a aprendizagem e uso da língua inglesa pelos alunos a partir das tarefas propostas. Em relação à fundamentação teórica de cada uma das tarefas propostas, além da teoria sobre os LCs constante na revisão da literatura anteriormente apresentada, contei com um arcabouço de princípios norteadores para a aplicabilidade dos LCs elaborado por Soares (2014).

Hamilton (1999) explica que trabalhos de pesquisa envolvendo os novos letramentos

(...) defendem uma compreensão mais ampla do que é incluído quando falamos sobre letramento, sugerindo que devemos olhar além dos textos para o que as pessoas fazem com o letramento, com quem, onde e como, (...) focando a atenção às práticas culturais dentro das quais a palavra está envolvida – as formas nas quais os textos são socialmente regulados e usados. Isso nos leva a considerar os diferentes usos do letramento em contextos culturais variados. A escrita se torna tão central quanto a leitura e outras formas de interação com a cultura impressa são identificadas (HAMILTON, 1999, p. 437).

Percebo, assim, que as atividades devem levar em consideração, além dos pilares dos LCs e do enfoque no uso da língua pelos alunos, situações que aproximem o aluno das aulas e possibilitem que ele se expresse através de questionamentos, discussões e apresentações personalizadas.

As próximas seções apresentarão um panorama dos passos para a elaboração das tarefas propostas no presente estudo.

3.5.4.1 Os questionários dos alunos

As respostas dos alunos à segunda parte do questionário inicial a eles destinado (questões 8 a 10) foram de fundamental importância para a elaboração das atividades a serem utilizadas no presente estudo. Como o questionário foi aplicado nas duas turmas,

reuni as respostas comuns às duas turmas, buscando compreender as atividades mais ou menos populares entre os participantes, além da percepção deles acerca dos tipos de atividades que contribuiriam para o uso do inglês em sala de aula, oralmente ou por escrito.

A compilação das opiniões das duas turmas sobre as atividades realizadas em suas aulas de LI na escola encontram-se abaixo:

- ❖ Dentre as atividades favoritas destacam-se atividades envolvendo culturas diferentes, atividades orais, atividades artísticas, músicas e vídeos;
- ❖ Dentre as atividades menos populares entre os alunos, destacam-se os projetos escritos e os ditados;
- ❖ Em relação às atividades que estimulariam a turma a se expressar em inglês, os alunos mencionaram apresentações e músicas como os principais meios de expressão.

Considerando tais informações, observo que, na concepção dos alunos, atividades envolvendo apresentações orais e músicas são as principais no que se refere à possibilidade de se expressarem oralmente. Curiosa com o resultado, resolvi perguntar informalmente nas duas turmas de que maneira eles compreendiam a relação entre atividades envolvendo músicas e possibilidades de expressão oral. A resposta foi unânime: cantando a música, os alunos acreditam estar usando a língua oralmente, ainda que não entendam o que está sendo cantado. Dessa forma, percebi que eles atribuem ao conceito de expressão oral qualquer possibilidade de usar a LI oralmente, mesmo que através da repetição de palavras, expressões ou frases que não estão claras para eles. Por esse motivo, optei por atividades envolvendo apresentações, que possam estar ancoradas no vocabulário trabalhado em sala de aula.

Outro motivo para preferir as apresentações foi a possibilidade de os alunos poderem organizar seus trabalhos em casa, haja vista o pouco tempo de aulas de inglês em cada uma das turmas participantes. Soma-se a isso a quantidade de recursos multimodais disponíveis para o aluno em sua residência, a começar pelo próprio aparelho celular, cujo uso não é permitido em sala de aula. Conforme pontua Prensky (2001), nossos alunos de hoje são considerados “nativos digitais”, uma vez que têm acesso fácil a

recursos tecnológicos desde seu nascimento. Dessa forma, ainda que a escola não ofereça recursos para a utilização, pelo aluno, de mídias eletrônicas diversas, seu papel é o de preparar o aluno para a interação com essas mídias, de forma a criar espaços para o letramento desse aluno. Para Monte-Mór (2009),

[o] ensino de línguas estrangeiras não pode ser visto como meramente instrumental, ele deve ser visto com parte de um comprometimento educacional mais amplo, no momento em que se assume que o ensino de línguas estrangeiras pode contribuir para a educação” (MONTE-MÓR, 2009, p. 186).

Considerando o papel da escola – e mais especificamente do professor – na capacitação do aluno para selecionar e filtrar informações disponíveis nas mídias multimodais contemporâneas, as tarefas foram desenvolvidas de forma a promover a autonomia do aluno, a partir da utilização do vocabulário disponível no LD e das anotações realizadas em sala, além de recursos disponíveis online a serem selecionados por eles.

Já as atividades escritas, ainda que não tenham tido popularidade entre os alunos, foram consideradas necessárias não só por atenderem a um requisito da instituição, uma vez que as avaliações da escola participante são integralmente por escrito, mas também por constituírem mais uma forma de expressão dos alunos. Buscando atribuir mais relevância à parte escrita das apresentações, foi combinado que elas seriam associadas a recursos visuais e/ou digitais e serviriam de base para as apresentações orais. Assim, as atividades escritas compuseram as apresentações e tiveram como característica principal a objetividade juntamente ao uso do vocabulário específico de cada unidade.

A escolha pelo modelo de apresentação dos trabalhos se deu pela relevância, a meu ver, das atividades em grupo – na disposição em grupos, os alunos poderiam preparar tanto a parte escrita quanto a parte oral juntos, auxiliando uns aos outros e buscando uma situação em que todos os membros do grupo pudessem se expressar. No que concerne às aulas de inglês da escola regular especificamente, há alunos proficientes e alunos não-proficientes que podem se unir e aprender juntos. Conforme pontua Cohen (1994), é raro que todos os membros de um grupo trabalhem igualmente – por esse motivo, se pensarmos que as atividades escritas em grupo podem não ter o auxílio de todos os participantes, as apresentações orais constituem uma estratégia eficiente para que todos participem.

Dentre as vantagens das atividades em grupo, Cohen (1994) menciona o desenvolvimento, em se tratando de objetivos cognitivos, a aprendizagem de conceitos, a resolução de problemas de forma criativa, a proficiência oral, novas formas de organização do pensamento e retenção de informação. Já em relação ao desenvolvimento de habilidades sociais, a autora cita a socialização decorrente do relacionamento entre os membros do grupo, a otimização do tempo e a possibilidade de administrar a heterogeneidade das turmas de forma construtiva como pontos positivos desse tipo de interação. Dessa forma, as três atividades (ou mini-projetos) propostos contaram com trabalhos em grupo contendo representações escritas que orientaram as apresentações orais.

Passemos agora aos princípios utilizados para a elaboração das atividades propostas nesta pesquisa.

3.5.4.2 Princípios para elaboração das atividades de LC

As atividades elaboradas e analisadas no presente estudo foram desenvolvidas a partir da concepção de projetos, uma vez que constituíram tarefas a serem realizadas em grupos e com a utilização das ideias e dos vocábulos trabalhados no LD, ao longo do período de um mês para cada tarefa. Esse período constituiu a base para a construção de conhecimento sobre o tema pelos alunos, seu engajamento com o contexto de cada projeto e sua preparação para a realização da tarefa. Para tal, foram utilizadas atividades do livro didático, slides, vídeos e atividades impressas como estratégias para a construção e uso contextualizado do vocabulário específico para cada temática.

Ainda que a ideia de projeto possa remeter a um trabalho mais amplo (BECKETT, 2002), achei prudente trabalhar com esse viés por se tratar de tarefas cuja realização dependia também de tempo fora do ambiente escolar. Seguindo-se a essa concepção, Beckett (2002) aponta, entre os benefícios dos projetos em sala de aula, a possibilidade de os alunos conduzirem uma tarefa utilizando-se da língua alvo dentro e fora da escola, “não apenas praticando e aprendendo o inglês, mas também usando o inglês para aprender” (BECKETT, 2002, p. 62). O autor ressalta ainda o papel dos projetos enquanto ferramentas para a promoção do ensino integrativo da língua alvo associada ao conteúdo e às habilidades a serem desenvolvidas nesse processo. Por esse motivo,

adotei o termo *mini-projetos* para denominar as atividades propostas no presente estudo, uma vez que são tarefas sequenciadas, buscando a um produto concreto ao final de sua realização, e, ao mesmo tempo, de curta duração.

Assim como em Soares (2014), o arcabouço contendo princípios norteadores para a elaboração de atividades à luz dos LCs foi utilizado como um *checklist*. Com tal medida, busquei analisar se os mini-projetos estavam em consonância com cada um dos princípios adotados, em uma tentativa de me alinhar com a proposta.

A seguir, encontram-se descritos os três mini-projetos propostos na presente pesquisa.

MINI-PROJECT 1: 2016 Rio Olympic Games

CONTEXTUALIZAÇÃO: Atividade baseada nas Olimpíadas de 2016, sediadas no Brasil. Durante o mês de agosto, trabalhamos com a unidade 8 do livro didático sobre esportes, utilizando o vocabulário relacionado a esportes olímpicos e não-olímpicos associado a uma análise comparativa entre o *Present* e o *Past Continuous* para descrever eventos relacionados às Olimpíadas 2016. Após exemplos e demonstrações durante as aulas, foi pedido aos alunos que selecionassem imagens marcantes para cada grupo, de forma que eles não só descrevessem as imagens utilizando o vocabulário trabalhado, mas também atribuíssem a cada uma delas um valor ou uma lição para suas vidas. As apresentações deveriam ser realizadas em Power Point e deveriam conter as imagens e uma pequena legenda descrevendo cada uma delas em inglês. Todos os membros de cada grupo deveriam contribuir oralmente durante a apresentação de seus projetos. Tivemos duas aulas para a exploração do vocabulário, uma aula para a demonstração do projeto com os alunos e uma aula para a apresentação.

Quadro 5 - Princípios LC *Mini-Project 1*

PRINCÍPIOS PARA ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES EMBASADAS PELOS LCS	TRAÇOS DE INCLUSÃO DO PRINCÍPIO NA ATIVIDADE
1. Fatores para elaboração de materiais dentro da perspectiva crítica (RICHARDS, 2001 apud RASHIDI, 2011)	
Fatores do programa a. <i>propósito</i> : relacionado ao objetivo geral do programa b. <i>objetivos</i> : relacionados aos resultados reais/objetivos específicos do programa	Conteúdo linguístico e lexical de acordo com o planejamento da etapa letiva, respeitando os objetivos específicos estabelecidos nesse planejamento – interação social com o texto trabalhado, associando vocábulos, funções, estruturas linguísticas ao contexto cultural nele estabelecido.
Fatores de conteúdo a. <i>definição do conteúdo</i> : relacionados à	Conteúdo da atividade baseado no livro didático trabalhado, respeitando a sequência prevista dentro

definição de temas usados nos materiais b. <i>fonte do conteúdo</i> : relacionados à fonte de seleção do conteúdo c. <i>disposição do conteúdo</i> : relacionados à sequência do conteúdo	da etapa letiva e utilizando os temas linguísticos e contextuais estabelecidos no LD.
Fatores pedagógicos a. <i>o processo da educação</i> : relacionados ao método de conhecimento e educação nos materiais b. <i>a estância da cultura de origem</i> : relacionados à posição de culturas locais em materiais de ELT	Atividade contextualizada, buscando aliar o conteúdo estabelecido no LD – esportes – a um evento local e atual para os alunos – as olimpíadas 2016, que acontecerão no momento em que os alunos estiverem trabalhando o tema.
Fatores relacionados ao professor a. <i>o papel do professor</i> : relacionados ao papel que o material adota para o professor b. <i>expectativas do professor</i> : relacionados às supostas expectativas que o professor leva para a sala de aula ao utilizar os materiais	O material do LD serviu de base para a montagem da atividade; a atividade, por sua vez, possibilitou a escolha dos conteúdos mais relevantes a serem trabalhados dentro da unidade, de forma a integrar os aspectos linguístico, lexical, crítico e cultural na produção oral e escrita dos alunos.
Fatores relacionados ao aprendiz a. <i>o papel do aluno</i> : relacionado ao papel que o material adota para o aluno b. <i>expectativas do aprendiz</i> : relacionados às supostas expectativas que o aluno leva para a sala ao utilizar os materiais	A atividade cria espaços para que os alunos possam se expressar de forma oral e escrita, utilizando o vocabulário trabalhado em sala a um momento social e culturalmente situado na vida dos aprendizes.
2. Critérios para presença dos LCs (compilação de autores)	
I. “(...) uma filosofia ou abordagem para a educação que considera como a educação pode empoderar indivíduos com as ferramentas para entender e criticar o mundo, objetivando a promoção da justiça social” (JORGE, 2012, p. 10).	A atividade oferece oportunidades para os alunos discutirem criticamente sobre esportes – olímpicos e não-olímpicos – e, como consequência, questionarem estereótipos, quebrarem paradigmas e refletirem sobre o evento em questão do ponto de vista social, histórico e cultural – acesso, objetivo, etc.
II. “(...) professores passam a ver os alunos como indivíduos em sua totalidade, (...) passam a reconhecer (...) o que os alunos trazem para as aulas e como o que os alunos trazem é e não é valorizado, reconhecido e abordado no currículo, na sala de aula e no ambiente escolar” (HAWKINS, 2011, p. 107).	A atividade foi elaborada buscando dar voz a cada aluno, de forma a compreender a forma como eles veem o mundo do esporte e as relações existentes entre os membros integrantes do universo olímpico/esportivo.
III. “(...) no letramento crítico, os leitores veem além da situação para examiná-la de forma mais complexa”. Ler sob uma perspectiva crítica requer que os leitores analisem e avaliem textos (...), significativamente leiam e questionem sua origem e propósito, e ajam através da representação de perspectivas alternativas”(McLaughlin; DeVoogd, 2004, p. 23).	A atividade enfoca a transformação social através da análise, pelos alunos, dos textos sobre esportes trabalhados em sala e, posteriormente, de situações específicas ocorridas durante as olimpíadas. A partir de tal análise, foi proposto que eles associassem o que aprenderam à sua própria vida, de forma a repensar questões como esforço, dedicação, união e força de vontade para atingirem seus objetivos.
3. Princípios para a presença de Letramentos Críticos (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p.17-18)	

Entendimento do texto para obtenção de diferentes perspectivas.	A partir da compreensão do vocabulário e das ideias presentes no texto trabalhado em sala, os alunos podem se posicionar acerca do tema e das ideologias que o permeiam.
Análise dos múltiplos pontos de vista em um texto, estando eles explicitamente representados ou não.	A atividade possibilita tanto a interação dos alunos com o texto escrito quanto com as imagens relacionadas às olimpíadas 2016, de forma a extrair pontos de vista distintos autonomamente e também a construir significado a partir do compartilhamento de informações com os colegas e a professora.
Foco em questões sociopolíticas, a fim de se pensarem as relações de poder entre indivíduos.	A atividade possibilita o posicionamento dos alunos sobre o acesso aos esportes, aos eventos e à carreira esportiva, envolvendo aspectos sociais, políticos e econômicos em torno do evento em questão.
Ação e promoção da justiça social através da reflexividade e de atitudes que fomentem mudanças nas desigualdades que permeiam nossa sociedade.	O objetivo da atividade é fazer com que o aluno reflita sobre questões em torno dos jogos olímpicos que ultrapassem a simples descrição de eventos. A partir dessa reflexividade, espera-se que ele possa repensar seu entorno em relação a estruturas de poder, desigualdade social e decisões políticas que afetam diretamente a sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

MINI-PROJECT 2: The 10 Commandments

CONTEXTUALIZAÇÃO: Atividade baseada nos Dez Mandamentos associados aos diferentes papéis que os alunos ocupam na sociedade. Durante o mês de setembro, trabalhamos com a unidade 7 do livro didático, envolvendo tecnologia a serviço da humanidade, tarefas (*chores*) e os *modal verbs* SHOULD/MUST/MUSTN'T/DON'T HAVE TO. Lemos um texto juntos sobre uma invenção que ajudou na redução do *trachoma* e exploramos juntos os *modal verbs* presentes no texto com as ideias expressas por cada um deles. Dei a eles os dez mandamentos para explorarmos os modal verbs dentro da perspectiva de obrigações e/ou sugestões e, após uma discussão sobre os deveres individuais baseados nesses mandamentos, foi solicitado aos alunos que criassem os dez mandamentos relacionados a cada papel que eles ocupam na sociedade – amigo(a), irmão/irmã, filho(a), aluno(a), vizinho(a), cidadã(o), namorado(a), utilizando o vocabulário trabalhado em sala. Eles deveriam fazer um pôster e na aula seguinte apresentá-lo à classe em inglês, relatando lições aprendidas com a experiência.

Quadro 6 - Princípios LC *Mini-Project 2*

PRINCÍPIOS PARA ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES EMBASADAS PELOS LCS	TRAÇOS DE INCLUSÃO DO PRINCÍPIO NA ATIVIDADE
1. Fatores para elaboração de materiais dentro da perspectiva crítica (RICHARDS,	

2001 apud RASHIDI, 2011)	
Fatores do programa a. <i>propósito</i> : relacionado ao objetivo geral do programa b. <i>objetivos</i> : relacionados aos resultados reais/objetivos específicos do programa	Tarefa em consonância com os critérios de promoção da criticidade, autonomia, interação social com o texto escrito e aproximação dos alunos à sua realidade.
Fatores de conteúdo a. <i>definição do conteúdo</i> : relacionados à definição de temas usados nos materiais b. <i>fonte do conteúdo</i> : relacionados à fonte de seleção do conteúdo c. <i>disposição do conteúdo</i> : relacionados à sequência do conteúdo	Atividade baseada no conteúdo disposto no LD (<i>modal verbs</i> e vocabulário relacionado a deveres individuais – dez mandamentos), relacionada ao conteúdo linguístico e às funções comunicativas dispostas na unidade 7 do livro, seguindo o planejamento estabelecido para a etapa letiva.
Fatores pedagógicos a. <i>o processo da educação</i> : relacionados ao método de conhecimento e educação nos materiais b. <i>a estância da cultura de origem</i> : relacionados à posição de culturas locais em materiais de ELT	A atividade trata dos dez mandamentos, que expressa valores universais de conduta em sociedade, associados aos deveres individuais do aluno em seus vários papéis assumidos na sociedade.
Fatores relacionados ao professor a. <i>o papel do professor</i> : relacionados ao papel que o material adota para o professor b. <i>expectativas do professor</i> : relacionados às supostas expectativas que o professor leva para a sala de aula ao utilizar os materiais	Atividade envolvendo a formação cidadã do aluno, buscando conscientizá-lo acerca de questões como autonomia, agência e valores para transformar a si e ao seu entorno. Espera-se que a atividade fomente o exercício da cidadania por parte de cada aluno.
Fatores relacionados ao aprendiz a. <i>o papel do aluno</i> : relacionado ao papel que o material adota para o aluno b. <i>expectativas do aprendiz</i> : relacionados às supostas expectativas que o aluno leva para a sala ao utilizar os materiais	A atividade remete o aluno ao livro didático adquirido na instituição, a partir da seleção dos conteúdos mais relevantes para sua formação e respeitando sua demanda por atividades artísticas e inseridas em sua realidade.
2. Critérios para presença dos LCs (compilação de autores)	
I. “(...) uma filosofia ou abordagem para a educação que considera como a educação pode empoderar indivíduos com as ferramentas para entender e criticar o mundo, objetivando a promoção da justiça social” (JORGE, 2012, p. 10).	Espera-se que a partir dessa atividade o aluno entenda seus vários papéis sociais e suas atribuições dentro de cada papel, de forma a usar valores universais de amor, respeito e solidariedade em seu cotidiano.
II. “(...) professores passam a ver os alunos como indivíduos em sua totalidade, (...) passam a reconhecer (...) o que os alunos trazem para as aulas e como o que os alunos trazem é e não é valorizado, reconhecido e abordado no currículo, na sala de aula e no ambiente escolar” (HAWKINS, 2011, p. 107).	Com a atividade proposta, os alunos terão a autonomia para definirem quais são as atribuições mais importantes de cada grupo dentro de um papel social específico, além da criação de um espaço para que eles se expressem também individualmente sobre os valores que priorizam.
III. “(...) no letramento crítico, os leitores veem além da situação para examiná-la de forma mais complexa”. Ler sob uma perspectiva crítica requer que os leitores analisem e avaliem textos (...), significativamente leiam e questionem sua origem e propósito, e ajam através da	A atividade vem ancorada em uma leitura sobre invenções em prol do cotidiano, seguida de uma discussão sobre o papel do individualismo na perpetuação da desigualdade social. Tal discussão, seguida da leitura dos dez mandamentos, fomentará a reflexividade do aluno sobre sua responsabilidade

representação de perspectivas alternativas”(McLaughlin; DeVoogd, 2004, p. 23).	no processo de transformação de sua realidade.
3. Princípios para a presença de Letramentos Críticos (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p.17-18)	
Entendimento do texto para obtenção de diferentes perspectivas	As leituras relacionadas à atividade possibilitam diferentes pontos de vista sobre valores individuais que atuam diretamente no coletivo.
Análise dos múltiplos pontos de vista em um texto, estando eles explicitamente representados ou não	Além de valores individuais, as leituras possibilitam reflexões sobre desigualdades sociais, o papel do individualismo na sociedade e iniciativas de mudança do <i>status quo</i>
Foco em questões sociopolíticas, a fim de se pensarem as relações de poder entre indivíduos	A atividade enfoca relações de poder, o papel do individualismo na perpetuação das desigualdades sociais ao longo dos anos e a necessidade de valores individuais aplicáveis à coletividade.
Ação e promoção da justiça social através da reflexividade e de atitudes que fomentem mudanças nas desigualdades que permeiam nossa sociedade	A partir das leituras, o aluno refletirá sobre o papel do individualismo na perpetuação da desigualdade social, sobre sua responsabilidade no processo de transformação de sua realidade e sobre seu empoderamento cidadão como ferramenta para tal transformação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

MINI-PROJECT 3: The Wonders of my World³⁸

CONTEXTUALIZAÇÃO: Atividade baseada na unidade 9 do livro didático, sobre as maravilhas do mundo, com o objetivo de proporcionar aos alunos do 1º ano oportunidades para se expressarem sobre sua própria vida, fazendo uso de imagens obtidas por eles mesmos, de forma que eles possam mostrar um pouco do mundo sob sua própria ótica. Após trabalharmos o vocabulário de imagens e paisagens presente na unidade 9 do livro, durante o mês de outubro, os alunos terão uma semana para tirarem uma foto ou criarem um desenho que exprima o que seria uma “maravilha do mundo” em sua concepção, de acordo com sua perspectiva individual. Na aula seguinte eles se reunirão com os grupos no laboratório de informática para preparar a apresentação – eles deverão levar as imagens escaneadas e escrever uma legenda para a foto. Na terceira aula, faremos uma *Virtual Art Exhibition*, em que os alunos das duas turmas apresentarão individualmente suas imagens para os pais, familiares e outras turmas da escola, descrevendo brevemente a imagem e dizendo à plateia o que ela significa e por que ela os representa.

³⁸ Termo cunhado pela amiga e colega Patrícia Mara Carvalho Leite.

Quadro 7 - Princípios LC *Mini-Project 3*

PRINCÍPIOS PARA ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES EMBASADAS PELOS LCS	TRAÇOS DE INCLUSÃO DO PRINCÍPIO NA ATIVIDADE
<p>1. Fatores para elaboração de materiais dentro da perspectiva crítica (RICHARDS, 2001 apud RASHIDI, 2011)</p>	<p>Tarefa em consonância com os critérios de promoção da criticidade, autonomia e aproximação dos alunos à sua realidade.</p>
<p>Fatores do programa a. <i>propósito</i>: relacionado ao objetivo geral do programa b. <i>objetivos</i>: relacionados aos resultados reais/objetivos específicos do programa</p>	<p>Atividade relacionada ao conteúdo lexical presente na unidade do LD designada para a etapa letiva e aos objetivos do programa anual, que incluem o ganho linguístico e a construção de uma ótica baseada no conhecimento de mundo possibilitado pela leitura.</p>
<p>Fatores de conteúdo a. <i>definição do conteúdo</i>: relacionados à definição de temas usados nos materiais b. <i>fonte do conteúdo</i>: relacionados à fonte de seleção do conteúdo c. <i>disposição do conteúdo</i>: relacionados à sequência do conteúdo</p>	<p>A atividade está diretamente relacionada à unidade 9 do LD, proposta no planejamento anual adotado para a série, uma vez que a unidade trata das maravilhas do mundo e a atividade englobará o mesmo tema.</p>
<p>Fatores pedagógicos a. <i>o processo da educação</i>: relacionados ao método de conhecimento e educação nos materiais b. <i>a estância da cultura de origem</i>: relacionados à posição de culturas locais em materiais de ELT</p>	<p>A atividade está relacionada ao tema da unidade, mas a abordagem será um pouco diversa da adotada pelo livro didático. Ela envolve diretamente a cultura do aluno, uma vez que ele deve se expressar considerando sua concepção de belo dentro da própria vida.</p>
<p>Fatores relacionados ao professor a. <i>o papel do professor</i>: relacionados ao papel que o material adota para o professor b. <i>expectativas do professor</i>: relacionados às supostas expectativas que o professor leva para a sala de aula ao utilizar os materiais</p>	<p>Espera-se que a atividade constitua uma oportunidade para que os alunos expressem suas opiniões em relação ao que os representa, fazendo, ao mesmo tempo, uso da língua-alvo para se expressarem oralmente e por escrito.</p>
<p>Fatores relacionados ao aprendiz a. <i>o papel do aluno</i>: relacionado ao papel que o material adota para o aluno b. <i>expectativas do aprendiz</i>: relacionados às supostas expectativas que o aluno leva para a sala ao utilizar os materiais</p>	<p>A atividade personaliza a experiência do aluno nas aulas de inglês da escola, uma vez que ele se vê protagonista do processo de ensino/aprendizagem da língua alvo e tem a autonomia de definir o que o representa.</p>
<p>2. Critérios para presença dos LCs (compilação de autores)</p>	
<p>I. “(...) uma filosofia ou abordagem para a educação que considera como a educação pode empoderar indivíduos com as ferramentas para entender e criticar o</p>	<p>A partir do momento em que os alunos têm autonomia para expressarem sua opinião sobre temas concernentes à sua realidade utilizando a língua inglesa, é dado a eles não só o direito de</p>

<p>mundo, objetivando a promoção da justiça social” (JORGE, 2012, p. 10).</p>	<p>se posicionarem sobre o mundo à sua volta, mas também de fazer parte dele através do uso de uma língua utilizada universalmente.</p>
<p>II. “(...) professores passam a ver os alunos como indivíduos em sua totalidade, (...) passam a reconhecer (...) o que os alunos trazem para as aulas e como o que os alunos trazem é e não é valorizado, reconhecido e abordado no currículo, na sala de aula e no ambiente escolar” (HAWKINS, 2011, p. 107).</p>	<p>A atividade valoriza a opinião, a expressão e a contribuição de cada um dos alunos em sala de aula, uma vez que eles podem se expressar de forma individual sobre o que os representa.</p>
<p>III. “(...) no letramento crítico, os leitores veem além da situação para examiná-la de forma mais complexa”. Ler sob uma perspectiva crítica requer que os leitores analisem e avaliem textos (...), significativamente leiam e questionem sua origem e propósito, e ajam através da representação de perspectivas alternativas” (McLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p. 23).</p>	<p>A atividade possibilita que os alunos analisem textos multimodais – imagens, vídeos e mídias escritas – para compreenderem a concepção de magnanimidade estabelecida para a escolha das maravilhas do mundo. A partir dessa discussão, eles se engajarão em escolher suas próprias formas de expressar o que é maravilhoso para cada um, concreta ou abstratamente.</p>
<p>3. Princípios para a presença de Letramentos Críticos (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p.17-18)</p>	
<p>Entendimento do texto para obtenção de diferentes perspectivas</p>	<p>A atividade enfoca a análise de textos multimodais – imagens, vídeos e mídias escritas – para a obtenção de perspectivas diversas sobre critérios para a escolha de representações mundiais de beleza e magnitude.</p>
<p>Análise dos múltiplos pontos de vista em um texto, estando eles explicitamente representados ou não</p>	<p>A análise dos textos apresentados possibilita uma reflexividade do aluno acerca de ideias subliminares de poder, supremacia e a subjetividade que permeia as escolhas.</p>
<p>Foco em questões sociopolíticas, a fim de se pensarem as relações de poder entre indivíduos</p>	<p>Com a atividade os alunos poderão refletir sobre o poder das construções humanas em relação às belezas naturais e às estruturas de poder por trás da escolha das 7 maravilhas do mundo.</p>
<p>Ação e promoção da justiça social através da reflexividade e de atitudes que fomentem mudanças nas desigualdades que permeiam nossa sociedade</p>	<p>A reflexividade sobre os critérios de escolha das maravilhas do mundo possibilita a ressignificação dos próprios critérios de escolha dos alunos acerca do que é realmente bonito ou importante para eles.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Uma vez que as atividades foram contextualizadas dentro de literatura especializada, passemos aos critérios para a escolha e definição das questões a serem respondidas pelo grupo focal.

3.6.5 O grupo focal

O grupo focal, conforme mencionado anteriormente, foi composto por alunos voluntários, que aceitaram o convite para contribuir, por meio de uma entrevista oral ao final do período de obtenção dos dados, com suas impressões sobre os mini-projetos em seu engajamento, sua formação cidadã e considerando o uso do inglês e do português nesse processo. Dos catorze alunos que se voluntariaram nas duas turmas, apenas cinco se dispuseram a participar da entrevista final, que aconteceu após a realização do último mini-projeto proposto.

Buscando respostas para minhas perguntas de pesquisa, decidi que as questões elaboradas para o grupo focal seguiriam o mesmo padrão das questões destinadas aos alunos e à observadora convidada sobre as atividades propostas, mas incluíram também questões buscando obter percepções dos alunos em relação às aulas de inglês da escola como um todo. Dessa forma, ainda que os questionamentos girassem em torno das atividades propostas no período de geração dos dados, eles incluíam pontos para reflexividade dos participantes sobre seu desempenho, condições de uso da LM, uso da língua inglesa e sugestões para aulas futuras, de forma a contribuir para minha própria prática pedagógica.

Considerando os parâmetros acima dispostos, as questões elaboradas para o grupo focal foram as seguintes:

- 1. Como foi o envolvimento de vocês com as atividades propostas?*
- 2. Vocês acham que aprenderam inglês com essas atividades? Expliquem.*
- 3. As atividades motivaram vocês a usarem o inglês de forma oral ou escrita? Como?*
- 4. Vocês acham que aprenderam alguma coisa além do inglês com essas atividades – por exemplo, alguma informação social, cultural ou algum valor moral?*
- 5. Tem alguma coisa que vocês acham que podem levar para a vida de vocês fora da escola e que foi aprendida com essas atividades?*

6. *O que vocês acharam do uso de português durante o período da nossa pesquisa? De que forma ele foi usado por vocês ou pela professora? Vocês concordam ou discordam desse uso? Por quê?*
7. *Vocês acham que é possível aprender inglês na escola? Quais são as condições necessárias para que isso aconteça na opinião de vocês?*

Ainda que essas questões tenham sido estruturadas dessa forma, optei por conduzir uma entrevista semi-estruturada, usando esse modelo como referência, mas preparada para alterar essa ordem ou inserir mais perguntas de acordo com as contribuições dos participantes. Imaginando que seria difícil reunir os alunos que se dispuseram a participar do grupo focal dentro da escola, separei os quinze últimos minutos após a apresentação do mini-projeto 3 para a entrevista, enquanto os demais alunos respondiam ao questionário concernente ao projeto 3. Cinco alunos dentre os voluntários iniciais se dispuseram a participar da entrevista. Havia pedido a eles para anotarem brevemente o que perceberam sobre cada uma das aulas ministradas durante o período de observação, mas como somente dois alunos apresentaram essas notas, os dados obtidos nelas não receberam tratamento específico. Ainda assim, eles serviram de base para complementar algumas impressões observadas nos demais instrumentos de geração dos dados.

Como a proposta desse momento era essencialmente informal, todos os participantes tiveram a oportunidade de fazer sua própria análise das atividades em termos de desenvolvimento individual e coletivo. A entrevista encontra-se integralmente transcrita nos apêndices deste trabalho.

Passemos agora à análise dos dados gerados na presente pesquisa.

4 OLHAR AUTOETNOGRÁFICO DE UMA PESQUISA-AÇÃO: ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

We know why kids drop out, we know why kids don't learn (...). But one of the things that we never discuss or rarely discuss is the value and importance of human connection – relationships.
(Rita Pierson)³⁹

Conforme mencionado no capítulo anterior, o processo de geração dos dados contou com alguns momentos específicos, a saber:

- ❖ Aplicação de um questionário inicial aos alunos e à observadora convidada, buscando compreender o perfil dos alunos em relação à sua experiência com LI dentro e fora do ambiente escolar, seus anseios, expectativas e impressões sobre as aulas de inglês da escola e sobre minha prática pedagógica, ampliando minha visão sobre minha participação nesse processo;
- ❖ Aplicação de questionários após a realização de cada um dos mini-projetos propostos aos alunos e à observadora convidada, para que eu pudesse compreender com mais cautela os possíveis efeitos das atividades de LC no desenvolvimento linguístico-comunicativo e social dos alunos e em minha formação enquanto educadora para a justiça social;
- ❖ Elaboração de notas de campo pela observadora convidada, em que ela relatou tudo o que foi observado em cada aula assistida, para complementar minhas percepções e elucidar aspectos possivelmente ignorados por mim em virtude da multiplicidade de tarefas sob minha responsabilidade;
- ❖ Elaboração de um diário reflexivo, em que descrevi todo o período, propus mudanças em minha prática e busquei analisar o processo de geração dos dados em todas as suas dimensões;
- ❖ Realização de uma entrevista com um grupo focal ao final do período de geração dos dados, buscando criar mais espaços para compreender, a partir de outros olhares, os sucessos e as limitações do meu trabalho enquanto professora de inglês da rede básica de ensino.

³⁹ Disponível em: www.ted.com/every_kid_needs_a_champion. Acesso em: 16 maio 2016.

De posse dos instrumentos de geração devidamente registrados, decidi dividir a análise dos dados em três momentos, com o objetivo de oferecer ao leitor perspectivas sobre a pesquisa-ação conduzida e também sobre o meu olhar autoetnográfico dessa pesquisa, que conta com uma descrição densa do grupo pesquisado e de minha atuação nesse grupo.

No primeiro momento de análise, *Eu e eles*, inicio com uma apresentação geral do grupo – eu e minhas duas turmas de 1º ano. Em seguida, contextualizo o leitor sobre meu papel enquanto professora dos grupos pesquisados e participante dessa comunidade, ao mesmo tempo em que retomo os resultados dos questionários iniciais sobre a experiência dos alunos com a LI dentro e fora da escola e acrescento a essas informações os dados fornecidos pela observadora convidada e minhas impressões, na tentativa de traçar um perfil de todo o grupo e também de cada uma das turmas em termos de dinâmicas culturais pré-estabelecidas por eles enquanto membros de uma comunidade⁴⁰ em sala de aula, envolvimento com a LI e comprometimento com as atividades propostas. O primeiro momento está dividido em quatro seções, definidas de acordo com os parâmetros etnográficos de McDermott (1976 *apud* CASTRO, 2015), explicitados mais adiante.

Já o segundo momento, *Nossos trabalhos*, fundamentou-se nos objetivos específicos do presente estudo, e foi dividido em quatro seções – engajamento dos alunos, empoderamento e formação cidadã, aprendizado da LI e uso da LM. Tais seções serão descritas a seguir. Cada seção apresenta perspectivas sobre as três tarefas separadamente, a fim de melhor situar o leitor.

Na primeira seção, *Engajamento dos alunos*, busquei compreender o envolvimento dos alunos com as tarefas propostas, através de impressões pessoais e contribuições da observadora convidada e dos próprios alunos. Trouxe também nessa seção informações sobre meu envolvimento, meus erros e acertos em cada um dos mini-projetos.

⁴⁰ Estabeleço, aqui, uma interrelação entre os conceitos de cultura e comunidade trazidos nesta pesquisa, uma vez que ambos apresentam como ponto de interseção um conjunto de dinâmicas sociohistóricas, como regras, valores e crenças, compartilhadas pelos membros de um dado grupo.

Na segunda seção, *Empoderamento e ação cidadã*, procurei analisar o possível impacto das atividades de LCs, presentes nos mini-projetos, na (trans)formação ética, moral e sociocultural de nosso grupo, analisando diferentes pontos de vista e trechos, inclusive, dos próprios projetos para compreender as contribuições dos LCs em nossas vidas.

Na terceira seção, *Aprendizagem de língua inglesa*, foi focado o uso da língua-alvo pelos alunos durante o período de geração dos dados, considerando o esforço dos participantes, seu comprometimento e os relatos das duas turmas e da observadora convidada sobre o processo de aprendizagem de LI em sala de aula por meio do uso da LI como principal meio de instrução e produção linguística. Contribuo, nessa seção

A quarta seção, *Uso da língua materna*, apresenta um panorama das condições de uso da língua materna em sala de aula na visão de todos nós, participantes da pesquisa. Essa seção mostra de forma clara a opinião dos alunos e a minha própria sobre a possível necessidade de uso do português durante as aulas, evidenciando as ocasiões viáveis para esse uso na concepção dos participantes.

Após as quatro seções envolvendo a análise das atividades propostas, o terceiro e último momento da análise, *Me, myself and I*, apresenta um último olhar em relação ao meu aprendizado durante a pesquisa-ação realizada neste trabalho. Para tal, utilizei os dados obtidos e minhas percepções, ancoradas em bibliografia pertinente, buscando traçar um panorama das dores e alegrias, realizações e insucessos desse processo enquanto ferramentas para meu desenvolvimento como educadora crítica, formadora, profissional das Letras e pesquisadora acadêmica.

É importante ressaltar que o diário e as notas de campo da observadora convidada, obtidos na escola participante, encontram-se integralmente dispostos nos apêndices deste trabalho, uma vez que já foi constatado, no capítulo anterior, o papel crucial das narrativas para maior compreensão do olhar autoetnográfico presente neste trabalho. Além disso, considerei pertinente disponibilizar os dois relatos de observação – o meu e o de Jessica, a fim de situar o leitor e a mim mesma em relação aos processos ocorridos nas duas salas de aula pesquisadas da forma mais rica possível.

Passemos a seguir para a análise dos dados gerados nesta pesquisa.

4.1 Eu e eles

Início a análise dos dados com uma descrição analítica de nosso grupo – eu e as duas turmas participantes da pesquisa – em seu ambiente natural: a sala de aula. Para tal, utilizarei o arcabouço trazido por Castro (2015), que utiliza orientações de McDermott (1976) para destacar o que deve ser considerado em uma descrição etnográfica:

1. [c]omo membros de um grupo, por meio de gestos e palavras, criam um contexto;
2. Como membros de um grupo representam a forma e o conteúdo de um contexto;
3. Como contextos são comportamentalmente orientados para (ou padronizados por) membros em certos momentos significativos;
4. Como membros atribuem responsabilidade uns aos outros (McDERMOTT, 1976 *apud* GREEN et al., 2005, p. 63).

Utilizando tais critérios, apresento, no primeiro momento de análise, a contextualização geral dos participantes, seguida da descrição mais minuciosa de mim como integrante desse grupo e de cada uma das turmas, a fim de possibilitar uma maior aproximação entre o leitor e os protagonistas deste estudo.

4.1.1 Como membros de um grupo, por meio de gestos e palavras, criam um contexto

Ingressei na escola participante no início de 2016, após ter trabalhado na escola entre 2011 e 2012. Devido à obtenção de uma bolsa de mestrado que não permitia atividades remuneradas, deixei a escola em meados de 2012 para me dedicar aos estudos. Ao retornar, deparei-me com a continuação da proposta de educação inclusiva e com a implementação de parcerias da instituição com escolas internacionais. Dessa forma, o primeiro ano do ensino médio na escola escolhida para a realização da presente pesquisa era composto por 60 alunos, dentre eles duas intercambistas australianas, uma aluna bolsista e um aluno com síndrome de Asperger. Ao longo do ano letivo, quatro alunos deixaram a escola e cinco novos alunos se juntaram ao corpo discente. Uma aluna entre os recém-ingressos não se adaptou à escola e saiu dois meses depois. Na ocasião,

surgiram boatos de que a aluna havia alegado ter sofrido *bullying* e ter sido excluída das atividades. Em meu pouco tempo com as turmas, percebi, pelo contrário, um isolamento voluntário da aluna, que por algum motivo não conseguiu fazer amizades na escola.

Já conhecia a escola antes mesmo de começar a lecionar lá porque meu sobrinho estuda nessa escola desde o 1º ano do ensino fundamental. Assim, ao (re)começar como professora de inglês no início de 2016, percebi que muitos dos meus alunos eram também rostos conhecidos há muitos anos, amigos antigos do meu sobrinho que frequentavam a casa de minha mãe nas férias, finais de semana e festas de aniversário. Muitos dos alunos estudam na escola desde que nasceram, e os alunos que entram dificilmente querem sair, pela atmosfera simples, tranquila e acolhedora que lá encontram.

Em relação ao *background* social, os participantes dessa pesquisa são em sua maioria alunos de classe média, brancos, que moram ou já moraram próximo à escola. Há alunos afrodescendentes na turma, mas nenhum de cor negra. Alguns se mudaram para bairros distantes do colégio, mas continuaram estudando lá. Existem alguns alunos bolsistas, mas são poucos – no primeiro ano apenas uma, filha da faxineira da escola. Cerca de cinquenta por cento dos alunos vai e volta da escola a pé; o restante vai de carro para a escola. Nenhum aluno vai para a aula de ônibus. Alguns alunos relataram que moram com avós e tios na mesma casa, devido à separação dos pais e consequente volta da mãe para a casa dos avós. Na entrega dos boletins, momento em que geralmente conhecemos os pais, poucos realmente aparecem para conversar sobre o desempenho dos filhos – inclusive tive a oportunidade de conhecer algumas avós preocupadas nesses encontros. O mesmo acontece nas reuniões de pais do ensino médio de forma geral. Ainda assim, percebo grande amparo por parte da escola aos alunos e às famílias, com atendimento psicopedagógico e aulas de formação humana e cristã, como são chamadas na instituição as aulas de ensino religioso.

Esse *background* dos alunos, juntamente à atitude da escola em relação ao corpo discente, reflete diretamente no comportamento deles em sala de aula e, consequentemente, em minha própria conduta na criação – ainda que implícita – de um contexto em que cada um de nós tem seu papel específico. Como exemplo, em se tratando do comportamento relacionado à faixa etária, são adolescentes típicos no que

diz respeito aos interesses comuns à idade, em um verdadeiro turbilhão que relaciona princípios individuais e coletivos, ideias próprias, conflitos entre corpo e espírito, infância e juventude. Os meninos, de forma geral, gostam muito de jogos online. Nesses jogos, os colegas se encontram virtualmente e trocam muitos palavrões e gírias típicas da idade. Tento acompanhar essas gírias observando o meu sobrinho, mas segundo ele mesmo, sou uma “virgem” em se tratando de entender o mundo deles. As meninas, por sua vez, se dividem em dois mundos – o mundo da estética, do parecer para ser, e o da formação da personalidade. Dentro desse contexto, observo que sou vista pelos alunos como uma referência, principalmente pelo fato de eles me considerarem “moderna”, “jovem” e “antenada” às suas questões. As meninas, principalmente, sempre elogiam minhas roupas, e tanto meninos quanto meninas me abordam constantemente para mostrarem as músicas que estão ouvindo, as séries que estão assistindo ou para me pedirem opiniões diversas. Minha postura aberta e relativamente informal para com eles faz com que nossa convivência em sala seja natural e interessante para eles e para mim. Discutimos sobre música, cinema e literatura, e faço questão de sempre “presenteá-los” com clássicos e obras contemporâneas à minha geração, por acreditar na necessidade de mostrar a eles que o mundo é bem maior espacial e temporalmente do que têm dimensão. Assim, apesar de eu sempre me preocupar em compreendê-los em sua essência, buscando levar para a sala atividades que sejam motivadoras para eles, percebo que isso não constitui um esforço, porque, em sua maioria, minhas opiniões e propostas são bem aceitas. Sinto como se eles compreendessem que fazem parte de um grupo seletivo, estimulado a pensar e a agir criticamente. Esse é o perfil superficial de nosso grupo.

Analisando mais profundamente, percebo que esse processo de formação pessoal e intelectual nos dois grupos – meninos e meninas – passa por dogmas familiares, crenças individuais e a necessidade de vínculo com outras pessoas que eles consideram “iguais” – e aí me insiro como uma pessoa branca, heterossexual, de boa aparência, bem educada, classe média, que provavelmente habita o mesmo universo que eles e, por isso, talvez tenha mais condições de lidar com seus dilemas. Conforme pontua Bauman (2003), “a comunidade é um lugar cálido, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado” (p. 7) O senso de pertencimento, assim, se torna

algo crucial, e a necessidade de saber quem se é faz com que eles criem uma barreira para eles mesmos que se torna muitas vezes intransponível. Por exemplo, se eu participo de um grupo que gosta de rock e mpb, é impossível que eu admita que ritmos mais populares como o funk ou o sertanejo me agradam. Se algum dia eu disse que não gostava de esportes, o momento para eu admitir publicamente que me alegra praticá-los não é aos 15 anos – foi assim comigo também, e vejo hoje como essa pressão autoimposta de pertencer a qualquer preço pode influenciar negativamente nossa formação. É latente em muitos dos alunos esse conflito entre avançar rumo ao desconhecido ou permanecer nas atitudes infantis sempre tão confortáveis, tão autoexplicativas – atitudes essas que já não cabem mais na nova fase que experimentam. É como se aquele sapato velho, antes tão familiar, não coubesse mais. Por isso considero importante meu papel enquanto alguém que já esteve nesse lugar, alguém que meus alunos consideram vencedora, a ponto de quererem ouvir o que eu tenho a dizer.

Ainda que pare entre alguns um certo desconforto em relação ao que era e o que será, observei que não há a necessidade de se falar sobre sexo ou cobranças nesse sentido entre os meninos. As meninas, por outro lado, se envolvem com garotos mais velhos, do 2º ou 3º ano, e já pensam mais em se fazerem desejáveis, com o uso de roupas provocantes, recursos de maquiagem e muitas fotos nas redes sociais. Os meninos, por sua vez, andam em bando, e da bola ao xadrez, têm um repertório que inclui muito mais que falar de meninas (é quase como se falar de meninas fosse uma parte obrigatória da roda de conversa, um código de heterossexualidade pré-estabelecido, ao invés de algo prazeroso ou necessário), um reflexo da maturidade pueril dos meninos de 15 anos. Ah, se eles soubessem o quanto essa despreocupação é valiosa...

Existe uma certa conduta dos meninos em situações de namoro que observei atentamente no 1º ano especificamente – uma conduta de extremo respeito, que me lembrou os namoros da minha época de adolescente. Nos namoros sobre os quais tive informações, seja pelos alunos, seja por outros professores, existe conhecimento da família e uma relação pessoal entre os pais e o casal. Alguns alunos muitas vezes me contam sobre as relações, pedem conselhos e voltam para comunicar o sucesso ou não de estratégias adotadas. Nesse contexto, pude vivenciar uma situação de repúdio coletivo à atitude de um dos garotos ao terminar o namoro durante o ano letivo.

Segundo relatos, o problema foi a forma como a situação ocorreu – o garoto comunicou de supetão que não desejava mais prosseguir com o relacionamento e a surpresa causou grande sofrimento à então namorada. Ouvi frases como “se não gosta o suficiente da pessoa pra namorar, por que fazer isso?” ou “isso não se faz” e até mesmo “ele vai ver quando acontecer o mesmo com ele”. Os amigos não deixaram de conversar com o garoto, mas repreenderam sua atitude, o que considerei louvável, especialmente em se tratando dos padrões de interação social da atualidade. Outro garoto relatou informalmente que havia terminado o namoro para curtir em uma festa no interior, e me impressionou muito tanto sua atitude de terminar o relacionamento ao invés de trair a namorada quanto a atitude dos colegas, que o chamaram de “imaturo” porque estava jogando fora um relacionamento com uma moça séria para “ir atrás de confusão”. Novamente, não saberia precisar ao certo até que ponto a criação cristã e tradicional tem a ver com esse tipo de discurso, cada vez mais incomum entre membros de nossa sociedade atual. Segundo Bauman (2003), os habitantes de nossa terra atualmente encontram-se

(...) desesperados por “relacionar-se” e, no entanto desconfiados da condição de “estar ligado”, em particular de estar ligado “permanentemente” para não dizer eternamente, pois temem que tal condição possa trazer encargos e tensões que eles não se consideram aptos nem dispostos a suportar, e que podem limitar severamente a liberdade de que necessitam para — sim, seu palpite está certo — relacionar-se... (BAUMAN, 2003, p. 9-10).

Dentro de tal paradoxo, é no mínimo intrigante uma cultura de massa entre os alunos do 1º ano (principalmente do sexo masculino) que prega o amor, a fidelidade, a monogamia, ou, no mínimo, o respeito à integridade da outra pessoa envolvida, mesmo com tanta informação e facilidade a uma tecla de distância. Aproveito-me geralmente de tais ensejos para contribuir com minhas opiniões sobre respeito e amor ao outro, fomentadas inclusive pelos mini-projetos conduzidos.

Essa é nossa comunidade chamada 1º ano do ensino médio: meninos e meninas alegres, respeitáveis, com grande senso de solidariedade, grandes sonhos, alguns conflitos e muita coisa para dizer, com uma professora sempre pronta a estimular o debate, a boa conduta e os valores que nos possibilitam seguir juntos de forma respeitável e harmoniosa. Agora que vocês já nos conhecem um pouco mais, vejamos como funciona nossa sala de aula.

4.1.2 Como membros de um grupo representam a forma e o conteúdo de um contexto

Para conhecer um pouco mais sobre a realidade anterior dos alunos em relação à sua experiência com a língua inglesa dentro e fora de sala de aula, foi aplicado um questionário nas duas turmas antes do início do período de geração de dados. Dessa forma, foi utilizado, assim como em Soares (2014), um questionário, denominado **questionário inicial dos alunos**, com o objetivo de tentar delinear o perfil das duas turmas participantes e entender a relação de cada um deles com a LI, além de buscar identificar as impressões desses alunos sobre as aulas de inglês da escola. Esse questionário foi entregue antes do início do período de coleta, conforme especificado no calendário de atividades da pesquisa.

Como os alunos só têm uma aula de inglês por semana e como aulas de outras disciplinas geralmente não são cedidas para a realização de atividades em desacordo com o conteúdo proposto, os alunos da 1ª série B preencheram os questionários em sala, enquanto os alunos da 1ª série A, que têm aulas às sextas-feiras, receberam os questionários na segunda-feira para responderem em casa e entregá-los na aula seguinte. Conseqüentemente, os questionários foram respondidos por 14 dos 27 alunos do 1º A e por 19 dos 25 alunos do 1º B. Além dos alunos que se esqueceram de entregar o questionário, houve alunos que se recusaram a participar da pesquisa. Obtive, assim, o seguinte perfil das turmas participantes:

Quadro 8 – Perfil das turmas participantes

1º A	1º B
<ul style="list-style-type: none">▪ A maioria estuda inglês de 5 a 8 anos, período que coincide com o fundamental I (8 anos) e II (5 anos) – 1 aluno nunca estudou inglês e 1 aluno estuda inglês há 13 anos;▪ Dos 14 respondentes, apenas 5 fazem ou já fizeram aula fora da escola, o que indica que o período de estudo da língua foi para a maioria dos respondentes em sala	<ul style="list-style-type: none">▪ A maioria estuda inglês de 4 a 10 anos (9 alunos responderam que estudam inglês há 9 anos, o que pode significar que se referem à escola, uma vez que ela oferece inglês desde o 1º ano do ensino fundamental);▪ Dos 19 respondentes, seis fazem ou fizeram inglês fora da escola, o que indica que o período de estudo da

<p>de aula;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A maioria dos alunos tem contato com a língua através de música (12), filmes (11), vídeos (10), internet (9) e jogos de computador (6); ▪ Dentre os motivos para aprender inglês, 5 alunos citaram o interesse pessoal, a exigência do mercado de trabalho e a participação no mundo globalizado; 3 alunos pensam em estudar fora e 3 alunos mencionaram o ganho de conhecimento; ▪ 12 dos 14 alunos acreditam que as aulas ministradas na escola atualmente são de 60 a 90% em inglês, enquanto 2 acreditam que em 10 a 30% do tempo o inglês é utilizado, somente; ▪ 8 dos respondentes acreditam que as aulas em inglês são necessárias por proporcionarem mais contato com o idioma, enquanto 5 mencionaram que essa prática estimula a aprendizagem e constitui uma estratégia para explorar a língua; 3 alunos responderam que uma desvantagem do uso da língua alvo em sala é o fato de nem todos compreenderem; ▪ 8 alunos responderam que o 	<p>língua foi para a maioria dos respondentes em sala de aula;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A maioria dos alunos tem contato com a língua através de músicas (16), filmes (17), internet (13) e vídeos (12); ▪ Dentre os motivos para aprender inglês, a maioria acredita nas oportunidades do mercado de trabalho (12). Quatro alunos desejam utilizar a língua em viagens, e cinco têm interesse na língua. Três alunos estudam inglês porque a disciplina compõe a grade curricular; ▪ 17 alunos acreditam que as aulas são de 60 a 90% em inglês, enquanto 2 alunos acham que ela é totalmente em inglês; ▪ Todos os alunos mencionaram que é importante que uma parte da aula seja conduzida em português para ajudar os alunos que apresentam dificuldade; 7 alunos mencionaram que as aulas em inglês proporcionam mais contato com a língua, 3 responderam que facilita a compreensão, 3 mencionaram o ganho de vocabulário, 3 acreditam que o inglês em sala auxiliam na produção oral e 3 acham que “força” os alunos a entenderem e a falarem;
--	---

português deve ser usado parcialmente em sala, na explicação de temas ou conteúdos de maior complexidade e para maior compreensão das instruções; 4 alunos defenderam que o português nunca deve ser usado, para que os alunos possam praticar a fala, a escuta e “forçarem-se” a aprender; 4 alunos mencionaram que, ainda que as aulas contem com o auxílio do português, a LI deve ser priorizada;

- Em relação ao esforço individual dos alunos, 11 deles disseram que se esforçam durante as aulas, dentre os quais 4 especificaram que se esforçam oralmente e 1 por escrito; 4 alunos mencionaram que a vergonha atrapalha sua participação e 2 alunos mencionaram que não se esforçam porque não sabem inglês;
- 10 alunos responderam que as aulas de inglês podem ensinar mais do que a língua – mais especificamente sobre sociedade e culturas de outros países; 4 alunos responderam que depende da matéria;
- 11 alunos responderam que os materiais utilizados despertam neles a vontade de aprender inglês

- Em relação ao esforço individual dos alunos, 11 acreditam que estão se esforçando, dentre os quais 5 têm se esforçado oralmente, três por escrito e um através da leitura. 5 alunos relataram que a vergonha os impede de produzir oralmente, 4 alunos alegaram que a falta de conhecimento impede o esforço e um aluno relatou que precisaria de mais fluência para se esforçar;
- 15 alunos responderam que as aulas de inglês podem ensinar mais do que a própria língua, referindo-se a valores morais, lições de vida, experiências com outras culturas e também compartilhamento de impressões sobre a própria cultura;
- 14 alunos acreditam que os materiais e as atividades propostas em sala os incentivam a usar o inglês oralmente; 3 alunos relataram que depende da atividade 1 aluno não acha que é incentivado pelas atividades a usar o inglês de forma oral;
- 5 alunos acreditam que as atividades conduzidas permitem que eles se expressem e reflitam criticamente sobre sua realidade; 8 alunos responderam que depende da atividade e 4 alunos responderam que não há essa

<p>e usá-lo em sala; 3 alunos mencionaram que depende, mas somente um explicou que o livro não ajuda em sua opinião;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 7 dos respondentes mencionaram que os materiais e atividades propostas propiciam a expressão de sua opinião e reflexividade crítica sobre sua realidade; 2 alunos responderam que isso não acontece e 5 disseram que depende do material utilizado; ▪ 12 dos respondentes acreditam que as aulas devem ser ministradas em inglês e 2 disseram que o português deve participar do processo; ▪ Todos os alunos acreditam que devem tentar se expressar em inglês para desenvolverem suas habilidades linguísticas; ▪ 11 alunos acham que a professora os incentiva a produzir oralmente e por escrito em LI, e alguns argumentam que acham importante que isso aconteça; os 3 alunos restantes não expressaram opinião a esse respeito; ▪ Dentre as atividades favoritas da turma destacam-se atividades envolvendo culturas diferentes (14), atividades orais (13) e músicas e vídeos (13); 	<p>oportunidade de expressão e reflexividade nas atividades propostas – nenhum deles justificou sua resposta;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 12 alunos acreditam que as aulas de inglês devem ser ministradas em inglês, por constituir essa uma estratégia de ganho lexical, envolvimento com a língua e incentivo à comunicação oral e escrita em inglês; 3 alunos disseram que depende e alegaram o português deve ser usado em explicações e instruções; 1 aluno respondeu que as aulas não devem ser conduzidas em inglês, mas também justificou que o português deve aparecer para ajudar os alunos com dificuldades a compreender o conteúdo; ▪ 15 alunos acreditam que devem tentar se expressar em inglês, 1 aluno acha que depende e 1 aluno acha que não é necessário – nenhum justificou sua resposta; ▪ 14 alunos acham que a professora os incentiva a produzir oralmente e por escrito em inglês; 1 aluno acha que depende e um aluno acha que não – nenhum justificou sua resposta; ▪ Dentre as atividades favoritas dos alunos, destacam-se aquelas
---	--

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dentre as atividades menos populares entre os alunos, destacam-se os projetos escritos (10), os ditados (9) e as atividades artísticas (8); ▪ Em relação às atividades que estimulariam a turma a produzir oralmente ou por escrito em inglês, 8 alunos mencionaram as apresentações, 5 alunos mencionaram músicas e 4 mencionaram atividades de tradução; ▪ Em relação às atividades já trabalhadas em sala, as atividades orais receberam 4 votos, as atividades de escrita e leitura 3 votos e as atividades de escuta receberam 2 votos. 	<p>envolvendo músicas (13), culturas diferentes (11) e atividades artísticas (11);</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ As atividades menos populares incluem ditados (8), projetos escritos (6) e atividades de tradução (6); ▪ Em relação às atividades que estimulariam a turma a se expressar em inglês, 9 alunos mencionaram apresentações, 7 alunos mencionaram músicas, 5 alunos mencionaram atividades envolvendo leitura e 5 alunos mencionaram jogos; ▪ Em relação às atividades já trabalhadas em sala, apenas 3 alunos se referiram a atividades de fala, escrita, vídeos e músicas – os demais enfocaram apenas as atividades sugeridas, nos quais abarcaram cultura (2), música (1), tradução (2) e mais apresentações (1).
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Percebo, dessa forma, que os alunos das duas turmas participantes apresentam um perfil muito semelhante. Menos de 50% dos alunos em cada turma estudam ou já estudaram inglês fora da escola e a maioria deles tem contato com a língua através de músicas, vídeos, filmes e internet. Além disso, a maioria dos alunos acha importante que as aulas de inglês sejam conduzidas em sua maioria em inglês, visto que as duas turmas mostraram em seus relatos que tal estratégia poderia oferecer mais oportunidades para a aprendizagem de inglês. Um consenso em ambas às turmas refere-se, também, ao uso

do português em sala de aula como ferramenta de auxílio aos alunos com pouca proficiência.

Outro ponto percebido nos resultados do questionário elencados acima é o interesse que eles mostram em relação à aprendizagem do idioma. Tal interesse pode ser constatado no momento em que os alunos atribuem o “saber inglês” a possibilidades de ascensão profissional, acadêmica e pessoal. Notei também que eles veem o uso do idioma em sala de aula como um estímulo à sua aprendizagem, ao responderem que estudar inglês em inglês os aproxima da língua e cria oportunidades para ganho de vocabulário e fluência. Constatei essa opinião dos alunos com felicidade, uma vez que desenvolvi desde o início do ano letivo um trabalho com eles de conscientização de seu papel individual no processo de aprendizado da língua, a partir do esforço de cada um e da dedicação dentro e fora de sala. Por último, as temáticas trabalhadas em nossas aulas, segundo os participantes das duas turmas, vão além do ensino da língua *per se* e criam novos espaços para a criticidade, a reflexividade e a expressão. Com tantas opiniões favoráveis às aulas de inglês na escola, abrem-se portas para a aprendizagem crítico-reflexiva, realizada de forma colaborativa entre nós.

O interesse dos alunos na disciplina também é corroborado pela observadora convidada. Ao responder sobre o possível perfil das turmas em termos de proficiência, ela menciona que, apesar de ambas serem turmas heterogêneas em relação aos conhecimentos de língua inglesa, ela notou um esforço dos alunos para aprenderem de forma geral. Mesmo relatando a dificuldade de se engajar os alunos em virtude de as aulas serem sempre no último horário, Jessica menciona “domínio e autoridade” da professora. Além disso, o interesse intrínseco aos alunos pode ser observado na fala abaixo, sobre o 1º A:

Os alunos demonstram interesse com o conteúdo e participam da aula tirando dúvidas, dando sugestões e trocando informações. A professora o tempo todo dá abertura para isso.⁴¹

⁴¹ As respostas ao questionário para a observadora convidada encontram integralmente nos anexos desta pesquisa.

Esse interesse também foi observado no 1º B. Entretanto, Jessica acrescenta mais informações para explicar os possíveis motivos que levam ao maior interesse de alguns alunos pela disciplina:

É notório maior interesse de alguns e menor de outros em relação às atividades. Geralmente aqueles que se interessam mais é porque gostam e querem aprender a língua, inclusive os que apresentam dificuldade. Entretanto, o tempo todo são participativos, questionando e fazendo perguntas.

Ainda que haja motivação individual para a aprendizagem da língua inglesa em sala de aula, conforme relato da observadora convidada, há ainda outras razões que possam explicar as diferenças de empenho e motivação para a aprendizagem entre o 1º A e o 1º B. Por exemplo, em relação à minha visão das duas turmas, considerando que leciono na escola desde fevereiro de 2016, foi possível observar que o 1º B, que tem aulas às segundas-feiras, apresenta rendimento inferior à turma A, que tem aulas às sextas-feiras no último horário. Essa diferença foi constatada no conselho de classe, em abril de 2016, ao ouvir os relatos dos outros professores do ensino médio. A turma B apresenta maior nível de indisciplina e também de descompromisso com os estudos de forma geral, além de apresentar, a meu ver, uma heterogeneidade mais significativa em relação ao nível de proficiência em inglês. Ainda que muitos deles tenham relatado uma experiência de 9 anos com a LI, poucos alunos demonstram conhecimento do idioma.

A turma A, apesar de também apresentar alunos com dificuldades, demonstra maior envolvimento com as aulas e atividades propostas. Os alunos com dificuldade me procuram ao final da aula e pedem material de estudo e sugestões de leitura. Esses mesmos alunos se esforçam para responderem perguntas e se comunicarem em inglês. Apesar do empenho de alguns alunos, proveniente, a meu ver, do incentivo que receberam por mim no início do ano letivo, a defasagem ainda é grande considerando o nível de proficiência das duas turmas de forma geral. Em uma atividade diagnóstica dada a eles na primeira aula, em que foi pedido que escrevessem uma redação sobre eles, percebi que, além de muitos não entregarem a atividade ao final da aula, os que realizaram a tarefa apresentaram dificuldades básicas de articulação textual e sintaxe.

Dado que os alunos têm aulas de inglês e espanhol na escola desde o 1º ano do ensino fundamental, decidi observar mais atentamente o comportamento deles nas aulas de inglês para compreender o motivo dessa defasagem. Após alguns meses, constatei que, além de existir uma crença dentro da comunidade escolar de que o aluno não pode ser reprovado em línguas estrangeiras, há também a convicção de pais e alunos de que, dentre as 15 disciplinas cursadas no ensino médio, o inglês jamais será uma prioridade. A própria escola reforça isso, ao impor uma metodologia que foque exclusivamente no ENEM. Ao saber que o ENEM conta com 5 questões de língua inglesa em português, automaticamente pais e alunos deixam de atribuir relevância à disciplina. Não há, dessa forma, incentivo dentro da cultura escolar à aprendizagem do idioma.

Com a falta de propósito acadêmico da disciplina, é natural que os alunos se interessem por atividades envolvendo músicas, filmes e jogos, situações em que a língua inglesa aparece no seu dia-a-dia. Da mesma forma, quando a aula apresenta um formato que envolva atividades de leitura e exercícios, eles tendem – principalmente em vésperas de avaliações – a usar o tempo da aula para estudarem outras disciplinas. A atenção maciça das turmas só é obtida às vésperas das provas de inglês. Nessas ocasiões, inclusive, os alunos esperam que eu escreva no quadro o conteúdo da avaliação com os nomes de cada unidade, os conteúdos específicos e as páginas que serão abordadas – essa é inclusive uma atitude encorajada pela própria instituição, que exige roteiros para estudo que incluam todas essas informações. Como consequência dessa medida, os alunos geralmente não conseguem obter boas notas pela dificuldade em interpretar informações recorrentes em gêneros textuais diversos. Tudo o que eles querem é que as provas de inglês sejam como as de física ou matemática, com um conteúdo pré-determinado que, se memorizado, renderá bons resultados. Mudar essa cultura, assim, passou a ser meu objetivo e desafio.

4.1.3 Como contextos são comportamentalmente orientados para (ou padronizados por) membros em certos momentos significativos

Conforme suscitado anteriormente, não saberia precisar se o fato de a escola ser católica seria um motivo para o perfil comportamental dos alunos de forma geral, mas como tive experiências profissionais com o mesmo segmento em outras instituições, fiquei (positivamente) surpresa com a atitude solidária dos alunos dentro daquela micro-

comunidade chamada sala de aula. É o espaço deles, espaço do qual todos os alunos se apropriam de forma alegre e respeitosa. Ainda que haja alguns (poucos) alunos que tenham posturas diferentes, minha forma firme e ao mesmo tempo calma e polida de lidar com seu comportamento inadequado já rendeu inclusive vários pedidos de desculpas ao final da aula e promessas de uma postura melhor. Percebo, com tais incidentes, que falta a alguns oportunidades de diálogo e compreensão das falhas em sua conduta.

E por falar em conduta, a primeira coisa que me chamou a atenção desde o primeiro dia de aula foi a educação dos alunos, o respeito com que fui tratada. No momento em que perguntei a eles, no primeiro dia de aula, o que eles achavam das aulas de inglês na escola, muitos responderam que era sempre a mesma coisa todo ano e que não aprendiam muito, referindo-se ao conteúdo, mas não ao professor anterior. Ao questioná-los sobre a possibilidade de aprendermos juntos, os alunos das duas turmas me responderam, com alegria, que gostariam muito de aprender a falar inglês, e mostraram-se abertos à experiência. Ainda que existam alunos falantes, nunca foi necessário me exaltar em sala, porque eles sempre pediam desculpas no momento em que percebiam meu olhar sobre eles. Como pelo menos 50% dos alunos estudam na escola desde o 1º ano do ensino fundamental, percebo esse comportamento como resultado de um trabalho formativo e bastante sério da escola.

A segunda coisa que me atraiu positivamente foi a limpeza das salas. Conforme havia dito anteriormente, dou aula para o 1º ano às segundas e sextas-feiras, sempre no 6º horário. Considerando o fato de eu já ter lecionado em outras escolas da rede básica de ensino anteriormente, me impressionou – é essa realmente a palavra – a condição de limpeza das salas no último horário de aula. Percebi desde quando era apenas tia de um aluno na escola a preocupação com a formação humana dos alunos, por meio de palestras, eventos culturais e atividades interdisciplinares de conscientização sobre o consumo consciente, o papel de cada um na manutenção dos espaços coletivos e o respeito aos colegas e à comunidade escolar como um todo. Acredito que, ainda que o consumo de doces seja proibido na escola, o mérito dessa limpeza e organização é tanto dos alunos quanto da direção e coordenação pedagógica da escola.

A limpeza das salas, em minha opinião, pode ser vista como uma resposta dos alunos ao compromisso da escola com seu bem-estar. Uma questão que poderia ter gerado animosidade, por exemplo, diz respeito ao fato de alguns dos alunos que vão a pé terem sido assaltados no caminho para a escola. Um grupo de assaltantes locais, percebendo que não havia movimentação na região devido ao horário de trânsito dos alunos, começaram a agir de forma sistemática e chegaram a roubar inclusive o material escolar dos alunos – meu sobrinho, por exemplo, teve a mochila e os livros roubados duas vezes na mesma semana. Após algumas ocorrências, a escola, ainda que com o orçamento apertado por conta do número reduzido de alunos, contratou uma equipe de segurança para rondar os arredores da instituição. Em resposta, os alunos contribuem com a organização e a manutenção do patrimônio que eles reconhecem como seu.

Em relação aos comportamentos de grupo, a grande maioria dos alunos se divide em *panelinhas* – grupos que estão sempre juntos e que têm gostos ou comportamentos em comum – dentro da sala. Esses grupinhos são comuns entre adolescentes, mas um fato que contradiz minha experiência com essa faixa etária é a relação de amabilidade entre os alunos de forma geral. Em outras palavras, ainda que existam grupos de maior afinidade, todos eles coexistem pacificamente e respeitam as diferenças. Como exemplo, posso citar a atitude positiva dos alunos com as práticas de educação inclusiva e o acolhimento aos alunos novatos. Tais comportamentos podem, a meu ver, resultar das ações sociais desenvolvidas na escola e do trabalho de formação humana presente na instituição, envolvendo pais, alunos, atendimento psicopedagógico, aulas de ensino religioso⁴² e práticas de autoavaliação do corpo discente, que levam os alunos a refletirem sobre sua própria conduta.

Apesar de apresentarem vários pontos comuns, como atitudes muitas vezes relacionadas à idade e às práticas sociais desenvolvidas na escola, é possível perceber comportamentos peculiares a cada uma das turmas, conforme informações abaixo.

Quadro 9 – Peculiaridades de cada turma

⁴² Apesar de a escola ser católica, as aulas de religião incluem posicionamentos diversos, e os alunos de outras crenças não são obrigados a participarem de nenhum evento de cunho católico ocorrido na instituição.

1° A	1° B
<p>1° A: Turma mais falante, mais vibrante e mais participativa. Há quatro alunos nessa turma que comandam a conversa paralela. A postura deles, no entanto, não é de embate, mas apresenta um tom infantil. Percebe-se que eles não têm o objetivo de desrespeitar ou atrapalhar – só não conseguem se concentrar no que está acontecendo em sala. O ponto negativo dessa turma é a presença constante de chacotas entre os colegas. O tempo todo eles se “alfinetam” e alimentam um bate-boca que é, inclusive, criticado pelos outros colegas. Nessa turma, há um grupo de meninas envolvidas com garotos do 2° ano. Apesar de infantis, os meninos já externalizam mais as questões de festas e meninas. Percebo uma necessidade de autoafirmação latente pela exaltação coletiva, vista no número significativamente maior de panelinhas em relação ao 1° B. Ainda que existam os líderes de conversa, alunos que agem da mesma forma em todas as disciplinas, observei que há uma grande parcela de alunos dessa turma que se considera proficiente, e não se engajam nas atividades por acharem que não vão se beneficiar diretamente de nenhuma delas. Apesar do perfil de muito barulho e conversa, há muitos alunos bons e participativos. Infelizmente, no entanto, as</p>	<p>1° B: A turma é relativamente mais calma que o 1° A, e no conselho de classe o adjetivo usado por muitos professores foi “apática”. Depois de ter ouvido essa definição da turma pela primeira vez, observei que muitos dos alunos levam o material e fazem as atividades propostas, mas de forma mecânica e sem emoção. Os alunos geralmente não se voluntariam para ler os textos e as respostas dos exercícios, prática recorrente no 1° A. No entanto, em sua maioria os alunos apresentam maior proficiência em LI, que pôde ser constatada em atividades práticas e apresentações. Uma característica extremamente interessante da turma reside no fato de muitos alunos apresentarem dons artísticos – música, desenho e pintura são alguns exemplos. São alunos que, quando querem, se expressam de forma inteligente sobre música, arte, literatura e conhecimentos gerais. Uma banda foi formada na sala e os alunos realizaram uma apresentação na mostra cultural da escola. Um dos alunos da sala, considerado “alheio” e “improdutivo”, elaborou um poema e o apresentou na mostra. Todos os alunos têm enorme carinho e respeito pelo colega especial, que tem Síndrome de Asperger. Percebo nessa turma maior união e maior espírito cooperativo entre os alunos de forma</p>

<p>atividades envolvendo o uso oral da língua não são muito bem-vindas por insegurança e medo de chacotas dos colegas. Muitos alunos não apresentavam o livro em sala e alguns não se dispunham sequer a acompanhar com o colega. Por outro lado, deixavam sempre claro que tal atitude não tinha qualquer relação comigo ou com a aula de inglês – era mais uma espécie de “preguiça adolescente”, fome com vontade de ir embora depois de 6 aulas seguidas no quinto dia da semana. Sempre pediam desculpas.</p>	<p>geral. Uma das alunas novatas, por exemplo, foi acolhida pela turma e, além de melhorar seu desempenho com a ajuda dos novos amigos, passou a integrar a banda da escola e desenvolveu um senso de pertencimento àquele grupo. Apesar de apáticos algumas vezes, muitos dos alunos se mostraram realmente interessados por aprender inglês, e os alunos proficientes, além de contribuírem com as discussões em inglês, auxiliaram os colegas com dificuldades no cumprimento de tarefas tanto individuais quanto coletivas.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Observo, assim, que, mesmo com *background* e faixa etária semelhante, as duas turmas apresentam diferenças fundamentais em relação ao comportamento, diferenças essas que delineiam duas comunidades diferentes dentro de uma mesma cultura, que vou chamar aqui de “cultura do aluno”. Pretendo expandir minhas impressões sobre a cultura do aluno partindo da atribuição de responsabilidade de uns para outros dentro dos combinados e das regras estabelecidos no ambiente de sala de aula, conforme apresentado a seguir.

4.1.4 Como membros atribuem responsabilidade uns aos outros

Conforme mencionado anteriormente, as duas turmas se dividem, conforme previsto em se tratando da faixa etária pesquisada (14 a 16 anos), em *panelinhas*, grupos que compartilham atitudes, crenças e reações específicas. Além dos viveres e saberes compartilhados nas panelinhas, há ainda – e observo isso com bastante clareza – uma relação de interdependência entre elas no sentido de alimentarem práticas e comportamentos comuns a todo o grupo, que envolvem relações implícitas de hierarquia e pertencimento. Achei pertinente elencar aqui os mais importantes –

dinâmicas de rotina, trabalhos em grupo, indisciplina, cultura da nota e uso do português.

4.1.4.1 Dinâmicas de rotina

As aulas geralmente começam da mesma forma: da porta da sala, anuncio dois minutos para a formação do *semi-circle*. Nesse momento, enquanto os alunos posicionam as carteiras para se organizarem em um semi-círculo, com o material de inglês sobre as carteiras, organizo meu material e preparo o computador quando é necessário utilizá-lo em sala. Apenas após a organização cumprimento os alunos e inicio a aula. Essa organização pode durar de dois a cinco minutos, dependendo do nível de agitação da turma (lembremos que as duas turmas têm aula de inglês no sexto horário).

Já experimentei chegar à sala sem dizer nenhuma palavra sobre a organização das carteiras. A resposta veio a seguir: vários alunos perguntando em coro “*Teacher: semi-circle? Books on the desk?*”. Compreendi, com surpresa, duas questões importantes: 1) essa era uma dinâmica que já havia sido internalizada pelos alunos; 2) eles dependiam do meu comando para cumprirem o combinado, mesmo que eu pedisse a eles a mesma coisa em todas as aulas. Notei que a maioria dos alunos sempre aguardava que alguém tomasse a iniciativa de organizar as carteiras – eles geralmente olhavam em volta para ver se o ritual estava em curso e só então integravam a dinâmica. Outros alunos – geralmente os mesmos – não se organizavam dentro do tempo previsto. Eu, então, me posicionava à frente da sala e cruzava os braços. Nesse momento, os alunos já posicionados cobravam dos outros a organização imediata e chamavam a atenção para o fato de a professora estar esperando para começar a aula. Essa constatação foi muito importante para que eu pudesse perceber de forma mais contundente a necessidade de exercício da minha autoridade para, inclusive, mediar as demais práticas propostas em sala.

Após a dinâmica do *semi-circle*, geralmente iniciamos a aula com uma discussão que possa conectar o tema da aula anterior à aula corrente. Ao final das atividades escritas, passo de carteira em carteira carimbando os livros e cadernos dos alunos – comprei dois carimbos, um YES e um NO, que uso para pontuar as atividades em sala e tarefas extra-

classe. Essa medida, além de constituir uma forma de controle para pontuação das atividades realizadas, é também uma estratégia para que os pais se informem sobre a participação de seus filhos nas atividades propostas. O dever de casa geralmente é corrigido após essa breve discussão, em que explico também – e algumas vezes escrevo no quadro – o que vamos realizar naquela aula. Acredito que essa é uma forma de diminuir a ansiedade dos alunos em relação a conteúdos, uma vez que a “cultura do aluno” prevê o foco em conteúdos ao invés de temas, pontos ao invés de conhecimento e memorização de conceitos ao invés de envolvimento com a aprendizagem. Após tentar algumas vezes inverter a lógica das aulas e das dinâmicas estabelecidas, concluí que os alunos precisam de uma certa rotina. Ao invés de se sentirem entediados, eles contam com esse direcionamento do professor para se engajarem nas atividades.

O que eu percebi, em relação às atividades tanto em sala quanto extra-classe, foi a forma como os alunos se organizam para apresentarem essas atividades. Por atribuírem a tais tarefas um sentimento de obrigação ao invés da possibilidade de aprendizado, muitos deles copiaram as tarefas dos colegas e as apresentaram às pressas no momento em que eu anunciei o fim do prazo para sua execução. Isso aconteceu inclusive em tarefas orais, em que os alunos foram incumbidos de entrevistar seus pares e anotar as respostas no caderno. Os alunos que participaram das tarefas ativamente relataram progresso na aprendizagem do inglês e consideraram a tarefa relevante.

Os outros, no entanto, não puderam se beneficiar nem dessa nem de outras atividades trabalhadas em sala por assumirem uma postura constante de dependência dos alunos mais proficientes ou dedicados. Entendi que o importante para eles era somente ter o carimbo no momento em que comecei a ler as respostas e vi que várias estavam completamente erradas – algumas vezes, inclusive, sem qualquer relação com o exercício em questão. Uma parte de cada turma, por outro lado, nem se dava ao trabalho de fazer qualquer atividade. Como a escola não tem uma política consistente em relação ao não cumprimento obrigações escolares, como a apresentação do material didático e a realização das atividades, decidi pontuar essas tarefas para promover nos alunos senso de autonomia – o não fazer as atividades, dessa forma, consistiria em uma opção deliberada do aluno, que assumiria as consequências pela escolha. O resultado foi a cópia de deveres de casa e atividades realizadas em sala por alguns alunos, me

mostrando que a cultura da nota ainda se sobressai à possível cultura do estudo e aprendizado.

Ainda que eu pudesse em algum momento desejar que as práticas e os eventos dentro de sala de aula acontecessem sempre da mesma maneira, é sabido que nosso dia-a-dia é marcado pela instabilidade devido a uma série de fatores muitas vezes desconhecidos a nós, outras vezes desconhecidos aos próprios alunos. Essa instabilidade gera situações de indisciplina, que também apresentam suas dinâmicas não menos peculiares.

4.1.4.2 Indisciplina

A indisciplina também é um comportamento condicionado às dinâmicas estabelecidas em sala de aula, mas tem, ao mesmo tempo, relação com as práticas da escola de punição a esse comportamento. Primeiramente, considero necessário definir as situações de indisciplina mencionadas aqui – refiro-me essencialmente a conversas paralelas e trocas de ofensas entre alunos, ou seja, momentos durante a aula em que dois ou mais alunos resolvem “bater boca” em voz alta. Nessas duas situações, temos uma dinâmica baseada nas regras de conduta em sala, condicionada, por sua vez, ao que eles esperam da escola no mesmo contexto. Deixe-me explicar melhor.

Nas aulas de inglês, é estabelecido um tempo de cinco segundos, contados por mim e pelos alunos, para que se estabeleça a ordem na sala. Após esse momento, os alunos que mantiverem conversas paralelas têm seus nomes escritos no quadro. Existe um tempo de dez minutos para que os nomes sejam apagados em virtude de um bom comportamento. Caso a conversa continue, um sinal aparece em frente ao nome do aluno no quadro. Com três sinais, o aluno perde 0.5 pontos de participação. Os alunos respeitam bastante esse combinado, estabelecido no primeiro dia de aula – tanto que foram raras as vezes em que algum aluno chegou a perder 0.5. Nesse contexto, os alunos somente são convidados a se retirarem da sala em três situações: quando excedem o número de marcações no quadro por conversa paralela, quando usam palavrões ou quando praticam qualquer agressão física contra outros colegas. Todos eles conhecem as regras, e durante todo o ano, apenas um aluno foi convidado a se retirar por agredir verbalmente outro colega.

O grande problema é que a regra de perda de pontos estabelecida para sanar a questão das conversas paralelas foi, com o passar do tempo, considerada uma punição muito branda. Em outras palavras, enquanto nos principais focos de conversa os alunos não se preocupavam em ter o nome no quadro e nem mesmo em perder pontos, os demais alunos se revoltaram diversas vezes com o fato de os colegas atrapalharem as aulas e saírem impunes. Nos questionários sobre as atividades, por exemplo, muitos alunos relataram que o que atrapalhou o bom andamento e o sucesso de algumas apresentações foi o desrespeito de alguns colegas, que conversaram durante toda a aula e não foram convidados a se retirarem da sala. Esses mesmos alunos externalizaram sua revolta algumas vezes em sala, pedindo silêncio e até brigando com os colegas que conversam, alegando desrespeito à professora e a quem quer aprender. Um exemplo é o seguinte relato proveniente da entrevista com o grupo focal, realizada ao final do período de geração de dados. Na ocasião, foi perguntado aos alunos sua opinião sobre o uso do português em sala de aula, mas a resposta remeteu diretamente à postura de grande parte dos alunos em relação às situações de indisciplina:

Eu acho que foi válido, mas, é, tipo tem alguns alunos que sabem o inglês muito bem, só que ficam meio brincando nas aulas, não só de inglês, mas agora especificamente inglês e, acabam tipo não falando inglês, brincando e não prestando atenção no que tá acontecendo, e quem não tem inglês fora, né, é, acaba sendo prejudicado, porque, é, tem a conversa dos colegas em português, e a professora falando inglês acaba que fica meio confuso.

Percebendo que as conversas paralelas estavam constituindo um empecilho real no processo de aprendizagem, conversei nas duas turmas sobre a questão, explicando que contava com a colaboração de todos para conseguir conduzir as aulas da melhor forma, principalmente porque tínhamos somente uma aula por semana. Abri a roda para discussão e alguns alunos mencionaram que existe, no grupo onde a conversa é mais recorrente, a cultura do “teste” – os alunos conversam até o professor tomar uma medida drástica, como convidá-los a se retirarem. Foi dito que essa situação acontece em outras disciplinas, e só tem fim quando o professor toma essa medida. Notei, com surpresa, que a expulsão de um aluno da sala é vista por muitos como uma solução eficaz e necessária. Decidi intervir e propor uma nova estratégia: expliquei a eles (com estas palavras) que eu e eles éramos uma comunidade, e que as nossas coisas devem ser

resolvidas por nós e mais ninguém, dentro do nosso espaço. Mencionei que todos eles sempre haviam sido muito respeitosos e agradáveis, mesmo os mais tagarelas, e expliquei que já tive a idade deles e também já gostei muito de conversar durante as aulas, mas que em momentos de explicações, discussões e correções a conversa de duas pessoas poderia impedir toda a sala de ouvir e focar no que estava sendo trabalhado. Assim sendo, disse a eles que durante a realização de atividades, eles poderiam conversar baixo com os colegas, mas que precisava da cooperação deles em momentos específicos. Acrescentei que, após a primeira incidência do nome no quadro, os alunos ficariam em observação; se eu precisasse chamar a atenção deles mais uma vez, eles deveriam se sentar em outro lugar na sala, longe do foco inicial de conversa. Apesar de não ter seguido à risca esse novo combinado, percebi que a conversa rendeu reflexões produtivas e observei que os alunos, de forma geral, se dispuseram mais a cooperar nas duas turmas.

4.1.4.3 Trabalhos em grupo

Os trabalhos em grupo foram atividades em que a falta de habilidade dos alunos na atribuição de papéis teve um impacto significativo em sua experiência de aprendizado, conforme será visto mais detalhadamente na seção 4.2 – Sobre as atividades. É sabido que há, por parte de alguns alunos, falta de comprometimento com o trabalho em grupo – eles deixam deliberadamente de cumprir suas atribuições, mesmo sabendo que irão prejudicar os outros colegas. Contudo, há ainda um possível motivo para a falha na divisão de tarefas dentro de um grupo específico, a meu ver: a carência e alguns alunos em contraposição à hierarquia estabelecida dentro das *panelinhas*.

Vejamos como essa dinâmica funciona. Nessa idade, é natural que os adolescentes queiram pertencer a algum grupo. As panelinhas são resultado dessa necessidade – formam-se, assim, comunidades com afinidades em comum, ou, como menciona Bauman (2003), um “entendimento compartilhado”. No entanto, permanecer nessas comunidades requer acordos tácitos que envolvem condições hierarquicamente estabelecidas. Se de um lado ganha-se o senso de pertencimento, de outro perde-se a autonomia para tomar decisões por si mesmo. Conforme pontua Bauman (2003),

[h]á um preço a pagar pelo privilégio de “viver em comunidade” — e ele é pequeno e até invisível só enquanto a comunidade for um sonho. O preço é pago em forma de liberdade, também chamada “autonomia”, “direito à autoafirmação” e “à identidade”. Qualquer que seja a escolha, ganha-se alguma coisa e perde-se outra. Não ter comunidade significa não ter proteção; alcançar a comunidade, se isto ocorrer, poderá em breve significar perder a liberdade (BAUMAN, 2003, p. 9).

Segundo o autor, ao integrar uma comunidade, perde-se a liberdade para se ganhar segurança, conforto. Isso pôde ser percebido por mim no momento da organização dos trabalhos em grupo. Primeiramente, a delimitação do número de participantes tornava delicada a questão de formação dos grupos, principalmente quando as panelinhas eram muito consolidadas. Por outro lado, os formados por membros da mesma panelinha se organizavam em torno de dinâmicas estabelecidas por um líder, implicitamente eleito para comandar a realização do trabalho. Já nos grupos formados por membros de grupos diferentes a dificuldade de atribuir responsabilidades uns aos outros era maior, justamente por não existir, nesses grupos, uma relação estabelecida de hierarquia – quem manda *versus* quem obedece.

Como consequência, duas situações foram recorrentes. Primeiramente, nos grupos onde havia liderança negativa, os demais membros não apresentaram suas tarefas dentro do prazo ou simplesmente decidiram não realizar a tarefa por terem sido influenciados para tal. Houve casos surpreendentes em que um ou mais membros do mesmo grupo não apresentaram o trabalho, mesmo precisando dos pontos, para cumprir um combinado e continuar a pertencer àquele grupo de forma segura, sem conflitos. Em outros casos, um ou dois alunos fizeram todo o trabalho em nome do restante do grupo pela mesma necessidade de pertencimento, e isso ficou visível no momento das apresentações – os que não participaram da realização das tarefas mostraram desconhecer o vocabulário utilizado e não prepararam a apresentação oral de forma adequada. Já nos grupos onde a liderança não se consolidou no momento inicial, houve, de forma geral, maior estreitamento de laços entre os alunos e as atividades foram realizadas de forma colaborativa. Com essa experiência, compreendi o papel das comunidades sob outra ótica – a pressão negativa como condição de segurança social. No mínimo intrigante.

4.1.4.4 Cultura da nota

Quando utilizei a expressão *cultura do aluno*, tive a intenção de me referir a todas as dinâmicas anteriormente mencionadas – combinados, cronologia das aulas, rotinas, organização social dos alunos e cumprimento de tarefas. Falta agora contextualizar um dos pilares mais importantes dessa cultura: a questão da nota.

Em uma escola regular, os alunos de forma geral são orientados pela necessidade de obtenção de notas. Por esse motivo, todas as atividades, orais ou escritas, são pontuadas. Em outras palavras, se você quer a atenção do seu aluno, diga a ele que a atividade vale pontos. Só assim ele irá se envolver em sua realização. Alguns professores utilizam a ameaça como estratégia – se o aluno não realizar a tarefa, perde pontos obtidos em outra atividade avaliativa. As ocorrências, documentos enviados pela coordenação aos pais, contendo informações sobre má conduta escolar, não são populares nesta instituição; por esse motivo, as atividades avaliativas são tão populares. Mas observem: na distribuição de pontos de cada etapa, geralmente restam ao professor uma média de 4 pontos para atividades ministradas em cada disciplina – o restante, entre 26 e 31 pontos, corresponde a avaliações. Significa que, em uma etapa de três meses de duração, o professor tem quatro pontos para distribuir entre atividades extra-classe, projetos, apresentações, discussões e participação em sala.

Voltemos, então, à questão da nota. Pressupondo que os alunos são orientados por notas, torna-se delicada a condução de atividades extra-classe, em que os alunos devem se encontrar fora do horário de aula para prepararem uma apresentação ou um projeto, quando a nota atribuída a essas atividades é baixa. Isso pôde ser observado no momento de apresentação do primeiro projeto, que valeu um ponto. Grupos de alunos proficientes ou alunos que não precisavam necessariamente da nota a ser obtida com a atividade simplesmente optaram por não realizá-la. Observando essa questão ao final do projeto 1, remodelei os demais de forma que os alunos pudessem realizar toda a preparação em sala. Mesmo com dificuldade devido ao número reduzido de aulas, priorizei os projetos às atividades disponíveis no livro didático e conduzi os alunos ao laboratório de informática quando necessário. Eles utilizaram dicionários e o celular enquanto recurso pedagógico e pude orientar de perto a execução dos trabalhos. Surpreendentemente,

enquanto o projeto 2, que não valeu pontos, teve a adesão de praticamente todos os alunos, o projeto 3, que valeu 3 pontos, foi o que apresentou o maior número de abstenções. Segundo os alunos que optaram por não apresentar, o motivo principal foi o fato de eles não considerarem que “precisavam dos pontos” para serem aprovados na disciplina.

4.1.4.5 Uso do português

O uso do português será retratado em mais detalhes na seção 4.2.4 – Uso da LM. Entretanto, gostaria de pontuar aqui, ainda que de forma breve, a relação dos alunos uns com os outros em se tratando do uso do português.

No início do ano, conversei bastante com os alunos sobre a relevância de se aprender inglês no cenário mundial contemporâneo, e expliquei a eles que era possível aprender inglês na escola desde que eles se empenhassem para tal. Contudo, apenas depois de conscientizá-los sobre minha pesquisa de doutorado, na qual eles seriam protagonistas, os alunos com dificuldades resolveram tentar usar o inglês em sala de aula. Expliquei a eles sobre as situações em que o português poderia ser usado em sala – para pedir explicações ou expressar dúvidas principalmente – e estabelecemos que cada aluno poderia usar o português três vezes em sala, com a condição de pedir permissão para isso em inglês – *May I speak Portuguese please?* Essa dinâmica foi percebida pela observadora convidada, conforme relato abaixo:

A professora incentiva o uso da língua durante toda a aula, seja para pedir permissão, fazer comentários, fazer uma pergunta... Além disso, caso queiram usar o português em caso de necessidade, eles [os alunos] pedem permissão.

Assim, a partir do momento em que os alunos compreenderam a importância de se usar o inglês em sala, houve um envolvimento mais significativo das duas turmas em relação a essa questão. Eles compreenderam, inclusive, a importância de situações em que o uso do português foi necessário, conforme relato do grupo focal abaixo:

Porque o português é como uma guia, porque se você não entende em inglês, no português ele assimila essa palavra, o significado, o uso, então você consegue aprender com mais clareza, às vezes quando se estabelece essa relação das duas línguas.

Ainda que se perceba a compreensão, pelos alunos, da necessidade de se usar o português enquanto elemento facilitador da compreensão em aulas de inglês, percebi, com alegria, que eles atribuem ao uso do português uma função social de integração dos alunos com dificuldades. Como exemplo, cito mais um trecho do grupo focal:

É, eu acho que, tipo assim, tem gente que não entende mas por medo, por vergonha de perguntar em voz alta porque tem muitos alunos que sabem o inglês, então ficam quietos mas não entendem nada, entendeu? Então eu acho que o português é válido nesse sentido, de ajudar quem não sabe alguma palavra ou não tem domínio da língua inglesa e tem vergonha de perguntar, né, é, em inglês, com vergonha dos colegas começarem a zoar.

Percebo, assim, que essa criação colaborativa de espaços para o uso do português em sala de aula envolveu a premissa mais importante dentro da concepção de grupos – a solidariedade. Como eu disse, a questão do uso do português será tratada mais à frente de forma mais densa. Minha intenção com essa breve inserção do tema foi ilustrar como a atribuição de responsabilidades dentro de nossa pequena comunidade, em todos os campos do dia-a-dia escolar, ocorreu por vezes de forma silenciosa, levando em conta valores individuais e coletivos em prol do bem comum e da participação de todos.

4.1.5 Eu e eles: Conclusões

A primeira seção de análise mostrou que, embora únicos em suas peculiaridades, os alunos participantes dessa pesquisa apresentam, de forma geral, comportamentos pré-condicionados à sua vivência escolar – mais especificamente dentro de suas salas de aula. Inseridos nesses espaços de convivência junto a mim, a professora que traz oportunidades de diálogo, expressão e reflexividade sobre sua própria conduta, eles aprendem e desenvolvem posturas que são, mais do que esperadas, desejadas para que consigam estabelecer laços e sentir-se seguros e acolhidos em nossa pequena comunidade.

Considerando as dinâmicas concernentes às aulas de inglês, há ainda uma gama de comportamentos instigados por valores disseminados pela família, pela escola e pelo senso comum, valores que possivelmente – e felizmente – acabam por aproximá-los de mim ao me identificarem como uma igual e possibilitam meu trabalho educacional com eles. Entretanto, a “fossilização” de alguns comportamentos como o desinteresse e o descrédito à disciplina de língua inglesa torna-se, muitas vezes, um obstáculo para o professor de LI, que deve desenvolver estratégias para envolver os alunos em práticas que despertem seu interesse e trabalhem sua formação holisticamente.

A próxima seção de análise dos dados apresenta uma descrição densa acerca do impacto dos mini-projetos propostos nesta pesquisa para os alunos. Serão discutidos pontos como o engajamento dos alunos, as possíveis oportunidades de agência e formação cidadã, possibilidades de aprendizado da língua-alvo e uso do português durante a aplicação e realização desses mini-projetos. Espero que esse momento fundamente de forma mais detalhada o processo de vivência dos alunos com o inglês e com eles mesmos.

4.2 Nossos trabalhos

Os mini-projetos foram desenvolvidas em um período de três meses – de agosto a outubro de 2016. Nesse período, tanto o 1o A quanto o 1o B tiveram uma média de 4 aulas por mês. Dessa forma, as três aulas antes de cada mini-projeto foram destinadas a trabalhar o vocabulário a ser utilizado nas apresentações, a partir da interpretação de textos e na realização de exercícios do próprio LD.

Conforme mencionado anteriormente, os mini-projetos foram elaboradas com base nas informações contidas no questionário inicial dos alunos, em minha vivência com eles durante o primeiro semestre letivo e ainda na temática disponível no LD. Em Jorge e Paes (2009), Jorge responde sobre o por quê de se estudar inglês na escola pública:

[o] caráter educativo do ensino de uma LE está nas possibilidades que o aluno pode ter de se tornar mais consciente da diversidade que constitui o mundo. As múltiplas possibilidades de ser diferente, seja pela cultura, seja pelas identidades individuais, podem fazer com que o indivíduo se torne mais consciente de si próprio, em relação ao seu contexto global” (JORGE, PAES, 2009, p. 163).

Em posse dessas informações, procurei pensar em situações que pudessem aliar os temas do LD a questões pertinentes à realidade dos alunos, tentando ainda abarcar um formato de atividades que pudesse gerar o engajamento das duas turmas não só na elaboração dos mini-projetos em si, mas também nas reflexões propostas e na relação entre o uso do inglês e do português durante esse período.

Assim sendo, a presente seção conta com quatro momentos de análise – o engajamento dos alunos, agência e formação cidadã, a aprendizagem da LI e o uso da LM durante a realização das atividades. Esses momentos estão fundamentados nos questionários entregues aos alunos ao final de cada mini-projeto, nos relatos disponíveis no meu diário e nas notas da observadora convidada. Tais momentos serão descritos a seguir.

4.2.1 Mini-projetos x Engajamento dos alunos

Os três mini-projetos propostos no presente estudo foram, em geral, bem aceitos pelos alunos nas duas turmas. Contudo, fatores como o tempo de preparação em sala, a disponibilidade de recursos, a proximidade de algumas atividades a avaliações ou trabalhos de outras disciplinas e até mesmo a *cultura da nota* interferiram na realização das tarefas. Passemos à análise de cada um deles, inicialmente, em termos de engajamento dos alunos.

4.2.1.1 Mini-projeto 1: Olympic Games

O primeiro mini-projeto, sobre os jogos olímpicos de 2016, foi pensado levando-se em conta um evento de repercussão mundial que acontecia no Brasil exatamente no início do meu período de geração de dados na escola participante. Sendo assim, a unidade 8, que seria a última a ser trabalhada na etapa, foi adiantada no cronograma por apresentar, dentre os temas propostos, esportes olímpicos. A tarefa foi conduzida durante o mês de agosto de 2016.

A ideia parece ter sido acolhida positivamente pelos alunos, uma vez que eles se empolgaram bastante no momento em que a tarefa foi anunciada. Em uma apresentação de Power Point, demonstrei a eles o que eu esperava das apresentações, e já na aula seguinte os grupos estavam prontos para apresentar. Foi possível observar que, ainda

que a atividade tenha sido considerada fácil por grande parte dos alunos, houve uma comunhão dos grupos no sentido de todos participarem. Por exemplo, percebi que os alunos que apresentam dificuldades se esforçaram para falar sua parte e foram ajudados pelos colegas proficientes sempre que necessário. Esse engajamento pôde ser visto nas respostas dos alunos ao questionário sobre o mini-projeto 1. No quadro abaixo será apresentada uma tabulação dessas respostas.

Quadro 10 – Tabulação das respostas ao questionário dos alunos sobre mini-projeto 1

1º A – 23 respondentes	1º B – 19 respondentes
<p>- Em relação à opinião dos alunos sobre a tarefa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 alegaram que a tarefa os motivou a participar; • 10 viram na tarefa oportunidades para o uso oral da LI; • 2 apontaram para a criatividade da tarefa; • 6 relataram que a tarefa envolveu coisas que eles gostam; • 2 mencionaram o trabalho em grupo como estratégia de motivação. <p>- Como pontos positivos da atividade, os alunos mencionaram:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade de criar (2); • Aprendizado de vocabulário (6); • Oportunidades de trabalhar a pronúncia (1); • Conhecimentos gerais (6); • Oportunidades para uso da LI (12). <p>- Como pontos negativos da atividade, os alunos mencionaram:</p>	<p>- Em relação à opinião dos alunos sobre a tarefa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 alegaram que a tarefa os motivou a participar; • 8 acharam a temática interessante; • 11 viram na tarefa oportunidades para o uso oral da LI; • 1 achou difícil por não ter domínio da LI; <p>- Como pontos positivos da atividade, os alunos mencionaram:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação de toda a sala (4); • Aprendizado de vocabulário (1); • Conhecimento sobre o tema (7); • Oportunidades para uso da LI (6). <p>- Como pontos negativos da atividade, os alunos mencionaram:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade para realização da tarefa (3).

<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de compreensão da tarefa (2); • Falta de dedicação de alguns colegas (6). 	
--	--

Com base nos dados apresentados acima, noto que, nas duas turmas, a temática da tarefa foi considerada interessante, assim como a possibilidade de se aprender sobre o tema proposto. Além disso, muitos viram na atividade oportunidades para usar a língua-alvo e aprender novas palavras. Vejamos alguns trechos dos questionários das duas turmas que ilustram tais afirmações:

A atividade foi interessante e nos ajudou a trabalhar a fala com coisas que nós gostamos.

Foi muito positivo podermos realizar um trabalho sobre esportes.

Achei ótima [a atividade], não só para praticar a fala, mas para ter mais conhecimento sobre o assunto.

Houve o ponto positivo de poder falar e ouvir inglês na sala de aula com outros colegas, com uma linguagem ainda mais compreensível.

Achei uma atividade interessante, com muitas histórias de motivação, amizade e espírito olímpico, já que as olimpíadas foram criadas como forma de paz na Grécia e é bom ver que esse valor continua.

Os pontos positivos da atividade são a aprendizagem tanto de inglês quanto de outros valores.

Eu achei interessante pois pude aprender sobre as olimpíadas e falar inglês em frente à sala, porque tenho dificuldades de falar inglês perto de todos.

Achei muito boa, pois trabalhar em grupo aproxima mais a sala e em inglês ainda fica algo divertido, diferente. Melhoramos o inglês da turma praticando juntos.

Observo, com os trechos acima, a resposta positiva dos alunos, de forma geral, às atividades propostas, tanto no que tange à aprendizagem da língua quanto aos

conhecimentos envolvendo fatos, curiosidades e valores trazidos pelos esportes e jogos olímpicos. Entre estratégias de engajamento proporcionadas pela atividade em questão, saliento aqui a possibilidade de trabalho com outros colegas de forma colaborativa, a possibilidade de agregar conhecimento de mundo e a interação dos alunos e sua consequente participação em um evento contemporâneo. Esse engajamento foi visível tanto nas discussões anteriores à realização do mini-projeto quanto na preparação do trabalho. Senti-me feliz com a escolha do tema e com o fato de estar propondo, ao mesmo tempo, uma tarefa que estimulasse a aprendizagem da língua.

Apesar do engajamento dos alunos, observei também a diferença entre os relatos das duas turmas em relação à dedicação dos colegas à tarefa. Enquanto no 1º A alguns respondentes alegaram que não houve o empenho de todos os colegas, no 1º B esse empenho foi visto como um ponto positivo. Ao reler meu diário para tentar identificar possíveis motivos para essa discrepância, percebi que o 1º A apresentou a tarefa duas semanas após as orientações para sua realização, devido a um simulado conduzido na escola e marcado de última hora na data e horário previstos para as apresentações. Esse atraso contou ainda com outro agravante: o fim das olimpíadas. Como o 1º A apresentou seu trabalho duas semanas após o encerramento dos jogos olímpicos, senti como se a tarefa tivesse perdido a relevância para eles. Segue um trecho do meu diário com essa constatação:

Os alunos do 1º A finalmente apresentaram seu projeto, quase três semanas após o término das olimpíadas, devido ao fato de a escola ter colocado dois simulados no horário de aula deles. Senti que o propósito da atividade tinha se perdido. Eles falaram pouco sobre as mensagens das fotos, limitando-se a descrever as imagens – pelo menos 40% dos alunos leram o que estava escrito no Power Point. Parei algumas apresentações para perguntar a eles sobre as mensagens, mas a maioria respondeu coisas triviais como “Don’t give up” and “Fight for your dream”.

Notei, ao analisar esse relato em conjunto com as respostas dos questionários dos alunos sobre as atividades, que houve um empenho inicial das duas turmas no sentido de realizarem as atividades, mas o 1º A foi prejudicado por ter preparado um projeto que só foi apresentado duas semanas depois de sua preparação. Foi como se eles tivessem se empenhado na preparação do Power Point, mas não tivessem lido e preparado a

apresentação oral novamente. Ao ler o questionário da observadora convidada sobre a atividade 1, encontrei os seguintes relatos:

Alguns [alunos] demonstraram timidez, mas se esforçaram para apresentar, outros soltaram a voz e falaram sem medo.

Foram ótimas as apresentações e foi possível ver que os alunos estudaram e se prepararam para a apresentação.

Recordei-me que, devido a questões burocráticas envolvendo a documentação necessária para estágio na escola, Jessica não assistiu às apresentações do 1º B. Esses relatos de Jessica me fizeram pensar na importância de se conhecer os participantes de um estudo de cunho etnográfico de forma mais profunda para perceber cada evento em todas as suas dimensões. A data das apresentações do 1º A constituiu o primeiro contato de Jessica com a turma e com a escola. Como consequência, o que ela compreendeu daquele momento foi que os alunos estavam com seus *pendrives* a postos, com apresentações de Power Point envolvendo imagens e trechos escritos, e que todos fizeram uso da língua alvo durante suas apresentações. Somou-se a isso o fato de eu ter parabenizado os alunos pelo seu empenho, mesmo sabendo que as apresentações haviam ficado muito aquém do que eles tinham condições de realizar. Segue trecho do diário com essa informação:

Ao final das apresentações tive muita vontade de dizer a eles [os alunos] que o trabalho não estava bem preparado, mas ao invés disso, saíram da minha boca as seguintes palavras: “Alunos, gostaria de parabenizar a todos vocês pelo empenho, por estarem se esforçando para usar o inglês em nossas aulas, porque isso me mostra que mesmo com pouquíssimas aulas, que se tornam ainda mais reduzidas devido aos feriados e simulados, vocês acreditam que estão aprendendo.” Citei alguns alunos que têm dificuldades e que têm se esforçado para falar em inglês, para participar das atividades e contribuir com perguntas. Alguns choraram e todos bateram palmas e agradeceram. Percebi o quanto é importante valorizar o esforço, mesmo em meio às adversidades.

Essa minha decisão de parabenizar os alunos não foi planejada por mim, e acredito que justamente por isso constituiu um momento que foi muito além da cultura conteudista

que eu mesma já havia absorvido sem me dar conta, focada em resultados e na excelência do conteúdo apresentado e do conhecimento transmitido. Compreendi, a partir desse rápido instante com a turma, o meu papel de formadora e os bons resultados da prática pedagógica holística e sensível ao contexto.

Todos os relatos apresentados aqui ilustram o engajamento com o mini-projeto 1, a partir do uso e aprendizado do inglês, da apropriação de conhecimentos novos e da possibilidade de encontrar, na sala de aula, um espaço acolhedor para a superação de dificuldades e o trabalho em conjunto.

4.2.1.2 Mini-projeto 2: Ten Commandments

O segundo mini-projeto, baseado nos Dez Mandamentos dispostos no Antigo Testamento da Bíblia Cristã, envolveu o uso dos verbos modais *should (n't)*, *must(n't)* e *don't have to* e valores cidadãos de solidariedade dispostos na unidade 6 do LD. A tarefa foi conduzida durante o mês de setembro de 2016.

Como não houve feriados ou atividades da escola durante os dias e horários destinados às aulas de inglês, essa foi, a meu ver, a tarefa em que os alunos tiveram mais tempo e recursos disponíveis para sua realização. Talvez por esse motivo, percebi muita dedicação dos grupos. Outro motivo, na minha opinião, para maior engajamento dos alunos, foi o fato de essa atividade oferecer oportunidades para sua autonomia e criatividade, uma vez que foi pedido a eles que criassem um pôster com dez mandamentos relacionados a algum dos papéis exercidos por eles em sociedade. Dessa forma, os papéis sociais escolhidos, assim como as ilustrações e a representação gráfica dos mandamentos, foram determinados pelos integrantes de cada grupo. No quadro abaixo, encontra-se a tabulação das respostas dos alunos ao questionário sobre o mini-projeto 2, mais especificamente em relação à opinião pessoal de cada um sobre o trabalho e pontos positivos e/ou negativos.

Quadro 11 – Tabulação das respostas ao questionário dos alunos sobre mini-projeto 2

1º A – 27 respondentes	1º B – 18 respondentes
- Em relação à opinião dos alunos sobre a	- Em relação à opinião dos alunos sobre a

<p>tarafa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 13 consideraram a tarafa produtiva; • 5 viram na tarafa oportunidades para aprender a LI; • 5 apontaram para a criatividade da tarafa; • 4 relataram que a tarafa envolveu coisas que eles gostam; • 5 mencionaram o ganho de vocabulário proporcionado pela tarafa. <p>- Como pontos positivos da atividade, os alunos mencionaram:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Direcionamento pessoal (5); • Aprendizado de vocabulário (2); • Oportunidades de desenvolver a pronúncia (1) e a escrita (2); • Trabalho em grupo (6); • Conhecimento sobre o tema (6); • Diversificação (1); • Oportunidades para uso da LI (6). <p>- Como pontos negativos da atividade, os alunos mencionaram:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de tempo (1). 	<p>tarafa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 8 mencionaram o conhecimento que passaram a ter sobre o tema; • 5 viram na tarafa oportunidades de aprendizado, tanto pessoal quanto da língua alvo; • 6 ressaltaram a criatividade da tarafa; • 6 relataram que a tarafa envolveu coisas que eles gostam. <p>- Como pontos positivos da atividade, os alunos mencionaram:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em grupo (9); • Oportunidades de crescimento pessoal (3); • Oportunidades para uso da LI (4). <p>- Como pontos negativos da atividade, os alunos mencionaram:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de tempo (2).
---	---

Compreendi, após analisar esses dados, que os alunos das duas turmas consideraram a atividade produtiva, criativa e pessoalmente engrandecedora, uma vez que ela ofereceu oportunidades de conhecimento sobre os dez mandamentos e crescimento pessoal baseado nas discussões acerca do conteúdo dos dez mandamentos e do entendimento, pelos alunos, de que os valores ali transmitidos podem constituir a base de uma convivência social harmoniosa. Os trechos a seguir foram retirados dos questionários

dos alunos e ilustram as informações trazidas no quadro acima, no que diz respeito aos valores absorvidos com o trabalho:

[Achei a atividade] muito legal. Nos ajuda a ter um comportamento melhor na sala de aula e nos ensina o que devemos e o que não devemos fazer.

[A atividade] nos ensina que tudo precisa de disciplina.

Achei uma atividade bem bacana, pois ao invés de seguirmos os padrões da igreja, tivemos a oportunidade de fazer os nosso 10 mandamentos, de coisa que gostamos e damos valor.

Achei uma atividade muito legal, que mostrou que temos nossos próprios mandamentos. Foi positiva, pudemos aprender que tudo tem responsabilidade.

[A atividade foi] legal, pois pudemos desenvolver o nosso pensamento sobre os 10 mandamentos.

Foi uma boa oportunidade de ver o uso dos 'modal verbs' em algo tão importante para a nossa sociedade como os 10 mandamentos.

Percebi, com tais relatos, que realmente houve engajamento dos alunos em relação aos valores disseminados pelos dez mandamentos, considerando que a atividade os fez refletirem sobre sua própria vida e conduta. O momento de preparação do trabalho também constituiu uma evidência clara do envolvimento das duas turmas no sentido de pensarem nos deveres mais importantes considerando cada papel que desempenham em sociedade. Além do envolvimento em torno dos valores propostos na atividade, o mini-projeto 2 também proporcionou aos alunos oportunidades de usarem sua criatividade e conhecimentos próprios, junto aos colegas, de forma divertida e envolvente, conforme relatos deles mesmos:

Usamos nossos próprios conhecimentos para a resolução do trabalho.

Sensacional! Gostei muito de colocar minha criatividade em prática, junto com o uso do inglês. Houve pontos positivos, pois praticamos o inglês e pudemos usar nossa imaginação para desenvolver o trabalho.

Houve um ponto positivo, devido todos no grupo⁴³ estarem participando, utilizando inglês e ampliando o vocabulário.

Achei a atividade legal. Os alunos ficaram muito envolvidos, trabalharam em equipe e estudaram inglês de uma maneira divertida.

Achei muito legal pois pudemos aprender uns com os outros sobre muitas coisas pois foram feitos 10 mandamentos sobre tudo.

Estamos sempre aprendendo mais e não apenas conteúdo como também conhecimentos gerais.

Só pontos positivos, cooperação, diversão e comprometimento. Achei [a atividade] criativa e eficiente para a nossa vida.

Os trechos acima mostram que os alunos atribuíram à atividade oportunidades de aprendizado pessoal e intelectual, exercício da autonomia e expressão de sua criatividade, além da possibilidade de aprenderem a trabalhar em grupo. O mais relevante, a meu ver, foi perceber a maturidade com que responderam às perguntas e a disposição em dar respostas completas, a fim de realmente se expressarem sobre sua percepção. Segundo Reinhold (2011),

a educação precisa ajudar o aluno não só a incorporar todo o conhecimento acumulado e construído pelos homens, mas a viver sua verdadeira existência, e transforma-se numa educação com sentido quando os alunos assumem responsabilidade plena por seus comportamentos e atos (REINHOLD, 2011, p. 28).

Esse sentido da educação pôde ser constatado no momento em que os alunos, envolvidos com a tarefa, mostraram como ela foi significativa para eles em termos de formação pessoal. Alguns relataram ainda a possibilidade de emprego dos verbos modais, conteúdo gramatical da unidade, em situações reais e personalizadas. Essa foi também a percepção da observadora convidada, conforme trecho extraído do questionário a ela enviado sobre o mini-projeto 2:

⁴³ Citação integral, sem correção sintática.

Foi uma atividade muito produtiva, pois, através dos 10 mandamentos, os alunos aprenderam sobre os verbos modais e praticaram a língua-alvo, enriquecendo o vocabulário e realizando reflexões sobre suas atitudes na vida.

Sobre o engajamento dos alunos em relação à tarefa, a observadora relatou o seguinte:

Os alunos demonstraram muito empenho, levando em conta que os critérios avaliativos da atividade seriam criatividade, capricho e organização.

Achei interessante essa observação, considerando que o mini-projeto 2 não foi avaliado em pontos. Foram estabelecidos critérios para a elaboração do pôster, mas os alunos se envolveram independentemente de receberem pontos pelo trabalho. Disse a eles que os três melhores trabalhos seriam emoldurados e entregues à diretora e às coordenadoras do ensino médio como um presente. O que eu percebi, no entanto, foi que não houve em nenhuma das turmas qualquer tipo de competição – eles se dedicaram porque realmente gostaram do tema, porque perceberam que estavam sendo capazes de usar o inglês como meio de expressão. Relendo meu diário, encontrei o seguinte relato sobre a aula em que discutimos os dez mandamentos:

Essa aula foi fenomenal! Tivemos um momento para discutirmos a importância dos dez mandamentos em qualquer religião. Os alunos levantaram a mão para se expressarem em relação ao tema e concluíram que independente da crença, os valores expressos em grande parte dos 10 mandamentos pregam pelo respeito ao outro e a si mesmo. (...) Foi incrível para mim ver que eles (os alunos com dificuldades) estavam discutindo em português sobre uma coisa que haviam COMPREENDIDO EM INGLÊS, sem ajuda minha ou dos colegas. Os exercícios também refletiram esse aprendizado, e considerei essa uma das melhores aulas que já tivemos.

Durante a elaboração dos pôsteres, não foi diferente. Com dicionários à mão, eles procuraram por palavras novas e contextualizaram os verbos modais em cada um dos mandamentos, baseados integralmente em suas opiniões. Por esse espírito de união e entrega ao trabalho, considerei o mini-projeto 2 a tarefa que apresentou o maior engajamento dos alunos.

4.2.1.3 Mini-projeto 3: The Wonders of My World

O terceiro e último mini-projeto foi baseado nas sete maravilhas do mundo, tema da unidade 7 do LD. A tarefa foi conduzida durante o mês de outubro de 2016, e foi pedido aos alunos que produzissem uma imagem que retratasse uma maravilha do mundo na opinião deles.

Esse foi o pior projeto considerando questões como tempo e condições para sua execução, compreensão da tarefa pelos alunos e condições de apresentação. A ideia inicial trazida pela proposta abarcava a criação, pelos alunos, de imagens com legendas em inglês para realizarmos uma galeria, que seria visitada por algumas turmas nos dias e horários de aula dos alunos. A coordenadora da escola propôs, então, que essas imagens fossem em Power Point, para que as obras não virassem lixo – ela alegou que os alunos estavam trabalhando com consumo sustentável e que cartazes ou papeis não seriam uma boa ideia. Pensei, assim, na possibilidade de prepararmos uma sala no primeiro andar, que não está sendo utilizado pela instituição no turno da manhã, para recebermos as outras turmas e apresentarmos a tarefa da forma como havia sido proposto pela coordenação. Foi proposto, também pela coordenação, que os trabalhos fossem apresentados para os pais. Eu aproveitaria a oportunidade, inclusive, para explicar a eles sobre as demais tarefas realizadas durante o período de geração dos dados e para pedir aos alunos que relatassem sua experiência em termos de aprendizado da LI juntamente à reflexividade sobre valores de formação ética, humana e cidadã. Assim a tarefa 3 foi pautada.

Apesar de se tratar de um projeto a meu ver bastante simples, uma vez que os alunos usariam o vocabulário disponível no LD sobre paisagens se necessário e um modelo pré-estabelecido e entregue a eles em sala para compor a parte escrita, nada saiu conforme o planejado. Primeiramente, havia definido com a coordenadora, no dia 7/10, a data de 28/10 para a apresentação dos dois projetos, já que no dia 4/11 teríamos uma excursão à Faculdade de Letras da UFMG para os alunos participarem do último *Culture Club*⁴⁴ do ano, sobre as eleições presidenciais nos Estados Unidos e eu queria,

⁴⁴ Evento realizado por alunos intercambistas dos Estados Unidos, filiados ao programa Inglês sem Fronteiras, e aberto à comunidade acadêmica. O evento apresenta temáticas em consonância com os

no dia 31, entregar nas duas turmas o questionário final sobre o mini-projeto 3 e conduzir a entrevista com o grupo focal. Definida essa data em acordo com a coordenação, coube à coordenadora a incumbência de enviar um e-mail aos pais convidando-os para as apresentações, convidar a diretora e organizar com os professores as turmas que se revezariam para participar das apresentações. Aos alunos, foi solicitado que apresentassem a tarefa em *pendrive* à coordenadora para que ela pudesse organizar a ordem das apresentações até o dia 26/10. No dia 27/10, recebi um e-mail da coordenadora. No e-mail, ela alegava que seria impossível os alunos apresentarem os trabalhos no dia 28 porque eles não estavam padronizados. Fiquei chocada. Respondi a ela que a ideia era exatamente a não-padronização, uma vez que eles deveriam usar sua criatividade para se expressarem sobre valores, convicções e ideias. Ela insistiu na ideia da padronização e percebi que o motivo era só um: ela não havia avisado aos pais em tempo hábil e não tinha preparado a ordem das apresentações conforme o combinado.

Os alunos já haviam realizado uma pré-apresentação no dia 24/10 e pude observar a criatividade dos alunos, seu empenho e sua alegria por compartilhar algo tão pessoal e importante para cada um deles. Alguns alunos tiraram fotos de locais ou objetos que os encantavam, outros fizeram vídeos e houve ainda aqueles que editaram imagens para expressar um conceito abstrato como amor e amizade. Com essa notícia, tive que passar na sala do 1º B, que já estava preparado para se apresentar, no dia 28, e comunicar que as apresentações seriam na segunda, dia 31/10 e que deveriam apresentar uma capa para padronização dos trabalhos. Enviei uma cópia da capa para o e-mail da turma e pedi a eles que alterassem o que fosse necessário e enviassem uma cópia dos trabalhos por e-mail até sábado à noite (29/10) para que eu pudesse revisar as apresentações e organizar a ordem dos trabalhos. Fiz o mesmo pedido no 1º A após conferir as pré-apresentações restantes – apenas dois grupos estavam prontos para a pré-apresentação em 24/10. A decepção foi visível entre os alunos, que já estavam prontos para apresentar e tinham a convicção de que os trabalhos estavam ótimos; como consequência, apenas uma aluna enviou seu trabalho por e-mail. Na segunda-feira, dia 31/10, o caos se instalou. Antes de relatar o ocorrido, no entanto, voltemos ao processo de preparação do trabalho.

costumes e as tradições norte-americanas, e foi realizado mensalmente durante o ano de 2016 na Faculdade de Letras da UFMG.

Com o feriado de 14/10 e o atraso do 1º B, que havia tido uma aula a menos em setembro por conta de uma excursão da escola, as instruções para a realização do mini-projeto 3 foram dadas no dia 7/10 no 1º A e no dia 10/10 no 1º B. O 1º A teve sua próxima aula somente em 21/10, a uma aula da apresentação. Fomos ao laboratório de informática e ajudei os alunos no que foi necessário. No dia 17/10, data em que o 1º B teria sua segunda aula após a explicação das instruções sobre a tarefa, fui hospitalizada. Os alunos foram ao laboratório de informática, que havia sido reservado para eles, mas não pude auxiliá-los. Pedi, através da coordenadora, que me enviassem os trabalhos por e-mail para que eu pudesse dar a eles *feedback* em tempo hábil. Nenhum aluno enviou os trabalhos. No dia 21/10, pedi a dois grupos que estavam com os trabalhos prontos para apresentarem ao restante da turma – dessa forma, poderia fazer os ajustes finais e os demais alunos compreenderiam o que deveriam fazer. Pedi novamente aos alunos das duas turmas que me enviassem os trabalhos no fim-de-semana para que eu pudesse analisar a parte gráfica e escrita. Expliquei que o trabalho valeria 3 pontos e que a parte escrita seria pontuada, conforme roteiro enviado aos alunos. Novamente não houve qualquer envio. Em 24/10, repeti o mesmo procedimento de apresentação de dois grupos no 1º B, e após os devidos ajustes e comentários, fomos para o laboratório de informática para finalizar os trabalhos. No dia 26 os alunos levaram as tarefas à coordenadora, conforme o combinado, e no dia 28 fiquei com as turmas no 5º e 6º horários, uma vez que já tinha sido combinado com o professor do 1º B que ele cederia o horário para a apresentação. Nesse dia, foram realizados os ajustes finais e aos alunos foi solicitado que enviassem os trabalhos corrigidos por e-mail, o que não ocorreu. Ainda assim, as apresentações foram, de forma geral, bastante interessantes, e contaram com a criatividade e o empenho dos alunos, conforme dados obtidos nos questionários respondidos pelos alunos sobre o mini-projeto 3:

Quadro 11 – Tabulação das respostas ao questionário dos alunos sobre mini-projeto 3

1º A e 1º B – 39 respondentes
<p>- Em relação à opinião dos alunos sobre a tarefa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 10 alegaram que a tarefa envolveu conhecimento sobre outros colegas e que por isso foi interessante; • 7 viram na tarefa oportunidades para o uso da LI;

- 6 apontaram para a criatividade da tarefa;
 - 16 alunos mencionaram que gostaram muito de realizar a tarefa, mas não especificaram os motivos.
- Como pontos positivos da atividade, os alunos mencionaram:
- Conhecimentos gerais (2);
 - Aprendizado de vocabulário (6);
 - Oportunidades de trabalhar a pronúncia (1);
 - Possibilidades de expressão pessoal (6);
 - Estratégia de motivação para se falar em público (6).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Compreendi, a partir das informações acima, que os alunos se divertiram e usaram sua criatividade para se expressarem, ao mesmo tempo em que se prepararam para falar em público e usar a língua inglesa como meio de expressão e compartilhamento de informações. A partir dessa tarefa, os alunos puderam se conhecer melhor e mostrar um pouco de si. Esse envolvimento dos alunos pode ser observado no seguinte trecho, extraído do meu diário:

Durante as apresentações achei que os alunos nas duas turmas estavam muito envolvidos com a atividade e ao mesmo tempo curiosos para saber a opinião dos colegas e conhecer um pouco mais sobre eles. Foi muito interessante conhecer as maravilhas do mundo para eles – a natureza na foto de uma fazenda, fotos dos olhos dos próprios alunos, justificando que pelos olhos era possível ver o quanto o mundo era bonito, o quarto deles, a família, esportes favoritos e lugares que os marcaram. Foi possível observar o quanto foi importante pra eles se expressarem nesse sentido. Para mim, foi maravilhoso também ver o empenho de muitos alunos com a aprendizagem da língua em termos não só de uso escrito, mas de aspectos fonéticos para a apresentação oral. Essa preocupação dos alunos – principalmente dos alunos com dificuldades – em usar a língua de forma correta me marcou muito, porque percebi que mesmo com recursos de tradução eles conseguiram aprender não só palavras isoladas, mas frases e expressões contextualizadas.

Ao reler esse excerto do diário, compreendi a relevância da tarefa para eles e também para mim enquanto formadora desse grupo. O projeto foi muito além do esperado e culminou com o senso de pertencimento dos alunos e a minha integração com mundos

tão particulares e perspectivas tão singulares sobre as belezas do mundo. Foi extremamente significativo para mim ver que a autonomia na seleção do conteúdo me possibilitou enxergar meninos e meninas de 15 anos com, possivelmente, os mesmos olhos com que eles enxergaram a tarefa – olhos de curiosidade, interesse e satisfação. Essa constatação contribuiu muito positivamente para meu entendimento sobre meu papel enquanto facilitadora desse tipo de interação.

Mesmo que a maioria dos alunos tenha demonstrado engajamento com a tarefa, no entanto, houve alunos que não se interessaram pelo projeto. Segue abaixo um trecho do meu diário que corrobora esse desinteresse:

Infelizmente alguns alunos não se envolveram e nem chegaram a realizar a tarefa. Como até hoje não consegui uma forma de me comunicar com os pais dos alunos, seja por meio de ocorrência, por e-mail ou telefone, para participá-los da não-participação de seus filhos, acabo me sentindo de mãos atadas, até porque vejo que a preocupação deles é sempre exclusivamente decorrente de notas. Dessa forma, se o filho não precisa dos pontos que perdeu, o pai não quer realmente saber se ele participou ou não. O interessante é que até essa escolha consciente do aluno por não fazer a atividade constitui para mim um ponto positivo, porque me mostra que estou contribuindo para a sua autonomia.

O relato acima faz, mais uma vez, menção à cultura da nota – o aluno só se envolve nas disciplinas em que precisa de pontos para ser aprovado. Ainda assim, compreendi com esse relato que o descompromisso de alunos em relação a uma determinada tarefa vai além do desinteresse pelo tema, conforme observado no dia 31/10, data marcada pela coordenadora para a apresentação final dos trabalhos. Conforme descrito anteriormente, no dia 28/10, a maioria dos alunos estavam prontos para apresentar. A qualidade criativa dos trabalhos, assim como o empenho dos alunos, não só na parte gráfica, como também na parte escrita, mostrou o engajamento das duas turmas com a realização da tarefa.

Contudo, a desorganização por parte da coordenação do ensino médio constituiu o principal motivo para a falta de comprometimento dos alunos durante as apresentações do dia 31/10. Nesse dia, fui informada pela coordenadora que deveria levar os alunos à primeira sala do andar térreo. Imaginei, ingenuamente, que o computador estaria

preparado, que os alunos estariam com seus trabalhos corrigidos em pendrive e que a sala estaria limpa, arrumada e ocupada por pais e alunos de outras turmas. Nada disso aconteceu. A sala estava suja, sem cadeiras e sem computador, os pais, outros professores e a diretora não haviam sido comunicados. Como consequência, os alunos do 1º A tiveram que apresentar para os alunos do 2º ano, minha turma no 5º horário. Segue um trecho do meu diário sobre o ocorrido.

Os alunos do 1º A apresentaram os trabalhos separadamente do 1º B. Como eu não tinha aula com o 1º A na segunda, a professora cedeu o 5º horário e eles apresentaram para minha turma de 2º ano. A coordenadora pediu que eu os levasse a uma sala no primeiro andar, que estaria montada para as apresentações. A sala, no entanto, não estava montada e os equipamentos não estavam ligados. Perdemos muito tempo e as apresentações começaram com 25 minutos de atraso, na sala do 2º ano. A essa altura, a indisciplina já havia se instalado na sala. Os alunos do 2º ano, que seriam a plateia, uma vez que a coordenadora do ensino médio não convidou os pais ou outros alunos conforme o combinado, fizeram chacotas e atrapalharam as apresentações. Os alunos, por sua vez, sentiram-se constrangidos por apresentarem para outra turma e as apresentações foram comprometidas. Além disso, apenas um dos grupos reformulou os slides e os encaminhou para o e-mail da turma, conforme combinado na aula anterior. Com isso, alguns dos grupos apresentaram trabalhos sem capa e com fontes muito pequenas e slides inadequadamente formatados. No sexto horário, o 1º A foi para a sala do 1º B para assistir às apresentações, e os alunos levaram a agitação decorrente da aula anterior para a sala. Houve muito barulho e muitas vezes tive que parar as apresentações para esperar por silêncio. No 1º B a maioria dos grupos reformatou os slides, o que achei muito positivo. As apresentações foram melhores também, e senti maior envolvimento da turma com a tarefa.

Não saberia precisar se as apresentações do 1º A foram inferiores em termos de qualidade e comprometimento às do 1º B devido ao fato de eles terem apresentado os trabalhos para uma turma nada amigável, dentro da sala de aula da turma ao invés de um ambiente deles ou pelo menos um local neutro. Outra possibilidade para explicar essa falta de empenho é o descaso da escola com o momento da apresentação, o que pode ter frustrado os alunos.

O fato é que, mesmo com essas adversidades, os alunos do 1º A não revisaram os trabalhos e não os levaram prontos, mesmo sabendo que os apresentariam a outras turmas e possivelmente para os pais. Eles só conseguiram apresentar porque pediram à

coordenadora a cópia que haviam entregue a ela no dia 26/10. Dois grupos, inclusive, se recusaram a apresentar, mesmo sabendo que perderiam os pontos da tarefa, alegando que o trabalho havia ficado com a única colega que não havia comparecido – tática muito comum de acordo com minha experiência tanto na educação básica quanto no ensino superior. Como consequência, no momento em que os alunos preencheram o questionário sobre o mini-projeto 3, dezoito dos trinta e nove respondentes apontaram como ponto negativo o despreparo de alguns grupos, o descompromisso e a atitude de indisciplina não só de quem assistia, mas também dos próprios apresentadores. Essa atitude também foi mencionada pela observadora convidada, que relatou em suas respostas ao questionário sobre o mini-projeto 3 o desinteresse e a consequente falta de esforço de alguns alunos, o que comprometeu a qualidade das apresentações.

Noto, dessa forma, que o mini-projeto 3 envolveu a maioria dos alunos nas duas turmas com a criação de espaços para sua expressão criativa e para um novo olhar de uns sobre os outros. No entanto, percalços decorrentes do não cumprimento de combinados pela coordenação e pelos próprios alunos constituíram fatores significativos para a qualidade inferior das apresentações.

4.2.2 Mini-projetos x Empoderamento e formação cidadã

Este momento da análise tem como objetivo ilustrar as possíveis contribuições dos três mini-projetos propostos em termos de empoderamento e formação cidadã dos alunos. Antes de prosseguir com a análise, faz-se necessário, contudo, definir o que considero aqui empoderamento e agência cidadã. Jorge (2014) explica que as coleções didáticas avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) devem promover, em suas propostas, “uma educação para a cidadania”. Dentre algumas posturas fomentadas por essa proposta, a autora menciona “o caráter educativo do ensino de línguas”, embasado “em uma perspectiva de multiculturalismo e uma abordagem cultural que utilizasse elementos do global e do local” (p. 75) e cita como exemplos

(...) [a] promoção positiva da imagem da mulher, dos negros e dos povos indígenas; a abordagem da temática de gênero; a promoção da educação e da cultura dos direitos humanos, principalmente no que se refere às crianças e adolescentes; da educação para a justiça social, antirracista e antihomofóbica; além de outros aspectos educacionais... (JORGE, 2014, p. 75).

Depreendo, por essa proposta, o caráter culturalmente relevante do ensino de língua inglesa na formação ética, humana, cultural e social dos aprendizes, uma vez que podem

ser discutidas questões tanto intrínsecas quanto extrínsecas às suas vidas devido à *natureza estrangeira* da disciplina.

Jorge (2014) salienta que

[p]or ser a língua estrangeira um conteúdo que permite, pela natureza de seu ensino e aprendizagem, distanciar-se da própria realidade para compreender a realidade estrangeira (estranha, desconhecida), seu ensino possibilita a discussão de diferentes questões que afetam a vida de seus usuários. (JORGE, 2014, p. 76).

A partir dessa premissa do ensino de LI culturalmente relevante, a autora cita Ladison-Billings (1995) para mostrar que essa pedagogia “empodera os estudantes, intelectual, social, emocional e politicamente, por meio de referentes culturais que impactam seu conhecimento, habilidades e atitudes” (JORGE, 2014, p. 76). Dessa forma, observo que o saber que promove engajamento crítico e cultural, a ponto de não só possibilitar aos alunos que desafiem a ordem vigente, mas que se reposicionem acerca de valores, crenças e ideologias, constitui uma ferramenta de empoderamento dos aprendizes, uma vez que, partindo de tais reflexões, eles podem chegar a se compreenderem enquanto membros ativos tanto de sua comunidade local quanto, em uma escala macro-orgânica, do mundo em que vivem. Essa compreensão será o principal elemento para a promoção de sua cidadania e agência sociocultural.

A fim de estabelecer de forma breve o que se entende, na presente pesquisa, por cidadania, utilizo-me da reflexão trazida por Mattos (2015), fundamentada em uma vasta gama de conceitos e ideias de historiadores, filósofos e estudiosos de diversas áreas, desde a era medieval até os dias de hoje. Segundo a autora,

(...) não basta ser “cidadão”, segundo uma concepção tradicional de cidadania que define direitos e deveres em relação às leis de um determinado país. É preciso, acima de tudo, possuir os meios para participar efetivamente e produtivamente na sociedade, o que nos leva, então, a uma nova concepção de cidadania: a noção de cidadania participativa. (MATTOS, 2015, p. 251).

Essa ideia de cidadania participativa, que segundo Mattos (2015) “envolve a tomada de decisões, ou práticas sociais, por parte de sujeitos ativos localizados sociohistoricamente e, ao mesmo tempo, imersos em uma sociedade altamente globalizada (...)” (p. 253), aparece representada tanto nos critérios do PNLD, acima mencionados, quanto nas OCEM, que relacionam a noção de cidadania ao

conhecimento das novas tecnologias, ao domínio da LI e aos “valores globalizantes” (BRASIL, 2006, p. 87) que permeiam nosso cotidiano.

Considerando a ideia exposta acima sobre empoderamento e formação cidadã, serão analisadas, nos três mini-projetos propostos, possíveis oportunidades para o reconhecimento das diferenças, o empoderamento emocional, social e intelectual e a ação cidadã por parte dos alunos participantes deste estudo. Tais análises contarão com dados obtidos por todos os participantes de acordo com sua relevância para o tema, de forma a obter-se um panorama mais amplo do processo.

4.2.2.1 Mini-projeto 1: Olympic Games

O mini-projeto 1 abordou os jogos olímpicos de 2016 e enfocou as lições trazidas pelo esporte e pela participação nas olimpíadas, além de envolver a quebra de paradigmas em se tratando de atletas, competições e acesso a eventos dessa natureza. Segundo os dados gerados nos questionários dos alunos e da observadora convidada, juntamente às impressões relatadas no meu diário, foi notório o reconhecimento, pelos alunos, da tarefa enquanto ferramenta para consolidação de valores e estímulo pessoal.

De acordo com as informações obtidas nos questionários dos alunos, no 1º A, dentre os 27 respondentes, 7 alunos relataram que o projeto ensinou valores e estimulou o crescimento pessoal e 8 alunos mencionaram a motivação como lição obtida a partir da tarefa. Já no 1º B, 12 alunos atribuíram à tarefa a aprendizagem de valores e crescimento pessoal. Em se tratando de crescimento pessoal, os alunos mencionaram vários valores presentes nos esportes em sua concepção, como garra, superação e honestidade, conforme os relatos abaixo, obtidos nos questionários dos alunos:

A atividade me ensinou vários valores, principalmente que falamos sobre atletas, então falamos muito sobre persistência, honestidade e espírito olímpico (...).

É importante ver e sentir boas ações, superações, esforços e glórias. Isso nos faz crescer como estudante e ser humano.

Além de valores como garra, superação e honestidade, alguns alunos mencionaram a solidariedade, e mostraram em seus relatos como a tarefa os fez repensar sobre sua própria conduta:

Acho que aprendi a ser mais solidário, ser mais humano e me preocupar mais com o próximo.

A atividade ensinou valores de espírito esportivo e convívio, contribuiu para novas visões.

Creio que esta atividade me proporcionou tanto um conhecimento social como um valor pessoal de respeitar o momento do outro (...).

Achei muito interessante o fato de eles terem, nessa tarefa, olhado para si de forma diferente. É possível observar, por exemplo, que cada um absorveu a tarefa à sua maneira, possivelmente relacionando aspectos de sua própria conduta aos valores implicitamente apresentados. O relato de uma aluna sobre as perdas ilustra essa noção:

A atividade nos ajudou a enxergar nossas perdas de maneira diferente, nos ajudou a entender que o importante é participar e dar seu melhor.

Com base nos relatos acima, compreendo que os alunos interagiram com as apresentações de formas diversas, mas sempre extraindo dessa experiência algum valor pessoal. Mais do que isso, contudo, foi observado nas respostas dadas por eles. Pude compreender que a tarefa constituiu também uma oportunidade, para os alunos, de ampliarem seus conhecimentos sobre a situação do mundo em que vivem. Como exemplo, um aluno menciona a presença dos refugiados nos jogos olímpicos:

Pudemos coletar muitas lições de vida (...), como a da menina que competiu pela delegação dos refugiados.

Esse relato me remeteu à noção de cidadania participativa trazida por Mattos (2015), que envolve “sujeitos ativos localizados socio-historicamente e, ao mesmo tempo, imersos numa sociedade altamente globalizada” (p. 253). Ao mostrar a concepção atual de cidadania apresentada nas OCEM, a autora deixa clara a importância de se saber o

lugar que o indivíduo ocupa na sociedade, assim como as condições inerentes a esse lugar. Esse senso de responsabilidade social pode ser visto no relato abaixo:

Falamos sobre pessoas que se esforçam dia-a-dia para lutar pelo seu país, nos motivando a sermos sempre melhores como os atletas.

Com essa fala, noto o papel da tarefa enquanto ferramenta para promoção de reflexões que possam levar à transformação social, individual e/ou coletivamente. Os trechos que seguem corroboram a ideia de luta, motivação e autoatribuição de responsabilidade pelo papel que cada um ocupa em suas micro ou macro-comunidades:

[A atividade] nos ajudou em todos os aspectos, apresentamos um trabalho em inglês sobre pessoas que não desistiram de seus sonhos e se tornaram vencedores.

(...) conseguimos refletir sobre os sentidos da vida e aprender que devemos correr atrás e nunca desistir.

Quando eu pesquisei, li sobre a vida deles (os atletas) e sei que apesar de muitas dificuldades, eles nunca desistiram, o que me fez repensar sobre algumas coisas.

As lições e a motivação das pessoas para fazerem o que gostam me mostrou que eu tenho que lutar pelas coisas que eu acredito.

Acho que a partir do momento em que o trabalho me fez procurar e buscar temas atuais e lições de vida, ele contribuiu na minha formação social e pessoal.

[A atividade] nos ajudou a desenvolver trabalhos de pesquisa e a entender o poder da força de vontade.

Percebo, portanto, que o mini-projeto 1 criou espaços não somente para o sucesso acadêmico dos alunos (JORGE, 2014), mas também para “o engajamento crítico no mundo e na relação com o outro” (JORGE, 2014, p. 77). Confesso que me surpreendi com os relatos, uma vez que, durante as apresentações, muitas dessas interpretações não foram mencionadas, possivelmente em virtude do nervosismo dos alunos no momento das apresentações. Até mesmo o relato da observadora convidada foi superficial nesse

sentido. Ao ser questionada sobre a possibilidade de reflexões críticas trazidas pela tarefa, ela respondeu o seguinte:

No final das apresentações cada grupo deixou uma mensagem como lição do que foi aprendido. A fala mostra o não-detalhamento, por parte da observadora convidada, do que foi aprendido pelos alunos em termos de valores e interpretações pessoais acerca dos jogos olímpicos e das imagens apresentadas, corroborando o possível reflexo da condição dos alunos durante as apresentações. Vale lembrar que Jessica apenas observou as apresentações do 1º A, que ocorreram quase três semanas após o término das olimpíadas. Ainda assim, ficou claro pelos relatos dos alunos sobre a experiência que a tarefa os motivou a repensar sua conduta e seu papel enquanto transformadores de sua própria realidade. Vejamos a seguir impressões sobre o mini-projeto 2.

4.2.2.2 Mini-projeto 2: *Ten Commandments*

O mini-projeto 2 trabalhou o uso dos verbos modais SHOULD, SHOULDN'T, MUST, MUSTN'T e DON'T HAVE TO relacionados ao tema 10 Mandamentos. A proposta surgiu de um texto integrante à unidade a ser trabalhada no LD sobre um jovem que inventou um gel para economizar água e prevenir a população africana contra o tracoma, doença nos olhos decorrente da não higienização. A partir da discussão gerada por esse texto, que envolveu responsabilidade social em prol do bem comum, achei pertinente trabalhar com os alunos valores e condutas considerando os vários papéis que eles ocupavam na sociedade. Essa atividade, além de recebida pelas duas turmas com muito entusiasmo, conforme relatos anteriores, constituiu um marco em sua formação enquanto agentes de seu próprio futuro, protagonistas do seu cotidiano, segundo falas dos próprios alunos.

Os dados obtidos nos questionários dos alunos sobre o mini-projeto 2 mostram que, no 1º A, dentre os 27 respondentes, 8 alunos relataram a ampliação de seus conhecimentos sobre o tema, o que, a meu ver, constitui uma oportunidade para seu empoderamento, haja vista que o acesso à informação é fundamental para se garantir a cidadania de qualquer indivíduo (MATTOS, 2015). Dez alunos atribuíram à tarefa oportunidades para o crescimento pessoal, através da reflexão sobre valores e condutas necessários ao convívio social. No 1º B, 11 foram os alunos que mencionaram crescimento pessoal – 5

dos respondentes alegaram explicitamente que a atividade os preparou para a vida, proporcionando oportunidades de aprendizado que eles pretendem levar em sua caminhada.

Em relação aos conhecimentos sobre os dez mandamentos e seu papel na vida prática de cada um, houve uma discussão bastante relevante nas duas turmas sobre o tema, conforme trecho extraído do meu diário:

No final, o entendimento acerca da mensagem central de cada mandamento ficou muito mais clara para eles. Em seguida, discutimos o papel dos mandamentos em sociedade e pedi a eles que pensassem em um mandamento que provavelmente estariam descumprindo. Todos concluíram que os mandamentos independem da religião e que o mundo seria um lugar muito melhor se todas as pessoas ao menos se esforçassem para segui-los.

A observadora convidada corroborou a relevância desse momento em seu relato sobre a discussão conduzida nas duas turmas:

No momento em que a professora lembrou cada mandamento com os alunos, houve espaço para comentários, exemplos e reflexões sobre cada um.

Foi muito importante perceber que, mesmo estando em uma escola católica, os alunos se sentiram à vontade para se expressarem sobre a religião adotada por suas famílias, a ponto de conduzirem uma reflexividade crítica sobre os valores contidos na maioria dos dez mandamentos, também pregados pela igreja evangélica, pelo budismo e pelo espiritismo, doutrinas seguidas por alguns dos participantes. As discussões levaram à reflexividade sobre os mandamentos mais importantes para eles, até chegarmos, em conjunto, à seguinte conclusão: se toda a sociedade cumprisse os dez mandamentos independentemente da religião adotada, viveríamos em um mundo mais solidário e harmonioso. Esse foi o momento em que os alunos discutiram sobre os mandamentos que descumprem constantemente e pensaram sobre os possíveis motivos e as possíveis consequências desse descumprimento. Esse espaço de reflexividade gerou as ideias para o trabalho elaborado por eles e os relatos abaixo, envolvendo senso de pertencimento, cidadania e mudança interior:

[A tarefa] contribuiu para a minha vida porque pude rever valores e deveres de irmão e irmã.

Agora sei meus deveres como cidadão.

Aprendemos com esse trabalho a ser pessoas melhores.

Essa atividade ajuda na formação dos alunos como cidadãos.

Além de aprender mais inglês aprendemos o valor que temos que dar às pessoas.

Eu acho que essa atividade contribuiu para mim, pois ela me ensinou como devemos nos comportar em diferentes situações da vida com as outras pessoas.

Aprendemos como ser melhores cidadãos, filhos, amigos, estudantes, etc., pois precisamos fazer mandamentos sobre os temas.

Além de aprender inglês, aprendi e relembrei valores importantes para minha formação e quem quero ser no futuro.

Essa atividade explicou que tudo necessita de disciplina e responsabilidade.

Além do inglês, aprendemos ética e a pensar no próximo.

Essa atividade ensinou inglês de uma forma dinâmica e trabalhou o comportamento coletivo.

[A tarefa] nos deu uma noção que temos que seguir regras para um bom convívio social.

A atividade trabalha valores como moral, ética, amizade e amor, servindo como suporte acadêmico e pessoal.

Concluí, com os relatos obtidos, que os alunos das duas turmas participantes reconheceram o valor do mini-projeto 2 em termos de sua formação ética e agência cidadã. Mais ainda, tais relatos me mostraram que a tarefa possibilitou a compreensão, por parte de cada um, da responsabilidade individual no processo de crescimento pessoal e na construção, ao mesmo tempo, de uma sociedade mais humana, a partir do amor e da solidariedade que vêm das micro às macro-comunidades das quais todos nós somos parte integrante e essencial.

4.2.2.3 Mini-projeto 3: The Wonders of My World

O mini-projeto 3 teve como objetivo trabalhar a solidariedade e o respeito às diferenças pelo alunos, sua autonomia, a ampliação de seus horizontes e seu senso de pertencimento, premissas, a meu ver, fundamentais para o exercício da cidadania e para transformações significativas na vida em sociedade. Esse objetivo foi percebido pela observadora convidada, conforme relato extraído de seu questionário sobre a tarefa. Ao ser questionada sobre possíveis oportunidades para reflexões críticas pelos alunos trazidas pela tarefa, Jessica respondeu o seguinte:

Sim, pois o objetivo da apresentação era cada aluno apresentar uma maravilha do seu mundo de acordo com sua visão e contar aos colegas.

Ainda que ela não tenha especificado de que forma os alunos se expressaram ou de que maneira essa apresentação, segundo a visão de cada um, gerou reflexões críticas, as respostas dos alunos ao questionário sobre o mini-projeto 3 mostraram que, mesmo com todos os percalços já mencionados, houve a disseminação de valores individuais e coletivos. Tais valores, por sua vez, levaram a ponderações sobre a aceitação de responsabilidades para a melhoria da vida em comunidade. Prova disso reside no fato de 11 alunos, aproximadamente um terço dos respondentes ao questionário sobre o mini-projeto 3, alegarem que a tarefa criou oportunidades para eles conhecerem melhor os colegas e/ou se importarem mais com os outros. O trecho a seguir ilustra essa informação:

Essa atividade contribuiu para a minha vida pois com ela aprendi a me importar mais e querer conhecer as coisas que são importantes para as outras pessoas.

Percebo com essa fala as noções de solidariedade e respeito às diferenças trazidas com a tarefa. Essa possibilidade de ver o outro com olhos mais atentos e sensíveis também é vista nos relatos que seguem:

Aprendi mais sobre o que é importante para meus amigos.

Os grupos puderam ter uma visão crítica sobre as maravilhas do mundo de cada um deles.

Pude conhecer melhor a personalidade dos meus colegas.

Conheci melhor vários lugares que são importantes para os outros.

Além da possibilidade de compreender o outro enquanto indivíduo em sua totalidade, foi possível observar como a tarefa também promoveu a autonomia dos alunos, no sentido de gerar espaços para a pesquisa, a construção coletiva do saber e a busca por novos conhecimentos, conforme trecho do meu diário:

(...) introduzi o tema da unidade 9 – vocabulário sobre paisagens e um vídeo com as 7 maravilhas do mundo. Falamos sobre o fato de todas elas serem artificiais e os alunos se expressaram sobre possíveis critérios para sua escolha, como supremacia política e econômica. Ficou o questionamento: quem as escolheu e por quê?. (...) os alunos se interessaram bastante pelo tema do terceiro projeto e a discussão em torno das maravilhas do mundo e sua escolha foi muito interessante, porque criou espaço para que eu pudesse engajá-los na tarefa, em que eles determinarão seus próprios critérios de escolha na criação de uma imagem que os represente.

O engajamento dos alunos em torno dos novos conhecimentos de mundo trazidos pela tarefa foram mencionados por 9 dos respondentes ao questionário sobre o mini-projeto 3. Os excertos abaixo corroboram esse interesse e consequente desejo de pesquisar e conhecer mais sobre o universo ao seu redor:

Minha vida se abriu aos novos conhecimentos adquiridos por meio desse trabalho.

[A tarefa] me ajudou a pesquisar e descobrir novas maravilhas do mundo.

Pesquisei e vi que no mundo há várias coisas bonitas.

O envolvimento dos alunos com a pesquisa sobre as maravilhas existentes no mundo foi tão produtivo e ocorreu de forma tão natural que acabei alterando as diretrizes do trabalho, a fim de dar mais autonomia a eles. Segue trecho do meu diário para ilustrar essa alteração:

Percebi que muitos alunos não produziram suas próprias imagens, como eu havia sugerido. Como eles explicaram que queriam abordar fenômenos como a aurora boreal ou celebrações de outros países, achei que proibir que eles utilizassem fotos não tiradas por eles os impediria de se expressarem sobre algo que realmente era bonito ou importante para eles.

Além de promover a autonomia, a busca por conhecimento e a humanização no sentido de compreender o outro, o mini-projeto 3 também levou ao senso de pertencimento por parte dos participantes. Segundo respostas aos questionários sobre a tarefa, 7 alunos atribuíram a ela oportunidades de autoconhecimento, enquanto 5 mencionaram a possibilidade de se expressarem. Os trechos a seguir ilustram a brecha, trazida pela tarefa, para o “desabrochar” de alguns alunos mediante a sensação de conforto e acolhimento proporcionados pelo fazer parte de um grupo.

Descobri mais um pouco sobre as pessoas e até sobre mim mesma.

[A tarefa] me ajudou a me conhecer melhor.

Me abri aos colegas e perdi a vergonha de apresentar.

Tenho, assim, a compreensão de que o mini-projeto 3 representou, para os alunos que se comprometeram com a realização da tarefa, um momento de percepção de si e dos outros, de empoderamento pessoal, de sede por saber e de aproximação entre eles e o mundo que os cerca.

4.2.2.4 Empoderamento e formação cidadã: conclusões

A fim de ilustrar a contribuição dos mini-projetos para o empoderamento e a formação cidadã dos alunos, segue um trecho do grupo focal, em que é perguntado aos participantes o que eles haviam aprendido com os projetos propostos:

A gente aprende a ser mais... é, a gente fica mais como cidadão mesmo, porque a gente vê os vários lados da sociedade, é, os momentos de companheirismo nas olimpíadas, os mandamentos pra uma boa convivência, seja com o irmão, seja com o amigo, e também com essa última atividade, que foi das 8 maravilhas, a gente pôde descobrir um pouco mais sobre as pessoas que estão perto da gente, coisas que a gente nem sabia, por mais próximo que fosse.

Compreendo, portanto, que as três atividades incitaram nos alunos valores como garra, amizade, respeito, autonomia, senso de direitos e deveres, busca por conhecimento, amor ao próximo e senso de pertencimento, ao mesmo tempo em que foi percebida, por eles, a responsabilidade de cada um para o bem-estar coletivo. Tais valores, a meu ver, constituem as peças-chave para a mudança interior, que traz consigo promessas de uma convivência mais suave e colaborativa.

Ainda que eu tenha tentado, até o momento, dividir a análise em seções pré-definidas e em concordância com os objetivos da presente pesquisa, vimos que o uso do inglês e a aprendizagem da língua pelos alunos apareceu, ainda que sutilmente, em algumas das respostas aos questionários, nas falas da observadora convidada e também nos relatos disponíveis em meu diário. A próxima seção tratará diretamente a aprendizagem da língua alvo pelos alunos, de acordo com suas respostas aos questionários, relatos do grupo focal, notas de Jessica e minhas divagações.

4.2.3 Aprendizagem de língua inglesa

A aprendizagem de inglês constitui um ponto delicado de minha pesquisa, porque, na minha concepção, é algo que não se mede. Como saber se alguém aprendeu alguma coisa ou não? Até mesmo avaliações têm apresentado imperfeições nesse quesito. Ainda assim, como eu havia dito logo no início desse trabalho, sempre me incomodou o fato de ler sobre e constatar que as aulas de inglês da escola não ensinam inglês aos alunos. Essa é uma crença sustentada por escolas, famílias, professores e estudiosos da área, e constatada por mim nas situações em que lecionei no ensino médio. Nas escolas particulares em que trabalhei, grande parte dos alunos do 1º ano do ensino médio, que em sua maioria tinham aulas de inglês na escola desde o 5º ano do ensino fundamental, chegavam ao segundo grau sem o conhecimento mínimo necessário. Não pretendo adentrar os motivos que podem justificar esse quadro, mas sim enfatizar o papel crucial do professor no uso do inglês durante o processo de ensino e aprendizagem do idioma.

De acordo com a revisão da literatura, a interação na língua alvo contribui significativamente para sua aprendizagem. Nesse sentido, Brito e Schmitz (2009)

mencionam que cabe ao professor usar o inglês, seja para cumprimentar ou dar instruções, de forma a acostumarem os alunos àquele ambiente e, ao mesmo tempo, encorajá-los a também usarem a língua em sala de aula. Segundo os autores,

se o profissional de língua estrangeira não fizer uso do idioma em sala de aula, ele estará abrindo mão da qualificação que mais o caracteriza e que o distingue de professores de outras matérias: a sua condição de ser bilíngue, de poder transitar entre duas culturas, a materna e a estrangeira (BRITO; SCHMITZ, 2009, p. 17).

O período de geração de dados, dessa forma, envolveu um trabalho consistente no sentido de aliar criticidade, crescimento pessoal e uso da língua alvo de forma a promover sua aprendizagem. Entendo que minha formação crítica jamais poderá me eximir de ensinar a língua inglesa independente da abordagem utilizada. Foi o que eu me empenhei em fazer, conforme será demonstrado nas próximas seções. Buscando compreender melhor os resultados dos questionários dos alunos, fiz a eles duas perguntas – uma sobre o uso do inglês nos mini-projetos e outra sobre a aprendizagem de inglês na opinião deles. Os resultados serão apresentados a seguir.

4.2.3.1 Mini-projeto 1: Olympic Games

O mini-projeto 1 envolveu o uso do inglês de forma breve e objetiva, uma vez que coube aos alunos analisarem imagens utilizando o *Past Continuous*, tempo verbal já visto por eles e revisado na unidade 8 do LD, e vocabulário previamente trabalhado em sala de aula. Foi fornecido a eles um modelo contendo informações detalhadas e exemplos ilustrando a tarefa. Ainda que alguns alunos tenham achado a tarefa simples considerando o nível de inglês a ser utilizado, o tema foi o principal responsável pelo envolvimento de todos. O fato de os trabalhos terem sido realizados em grupos proporcionou uma comunhão natural entre os participantes proficientes e os colegas com dificuldades.

Em relação ao uso do inglês nas atividades conduzidas durante o período de realização do mini-projeto 1, a resposta foi unânime nas duas turmas: todos os alunos alegaram que usaram a língua durante a tarefa. O quadro a seguir mostra de que forma os alunos das duas turmas compreenderam o uso que fizeram da língua inglesa.

Quadro 12 – Uso do inglês Mini-projeto 1

1° A – 21 respondentes	1° B – 19 respondentes
Utilização de vocabulário aprendido na aula: 12	Apresentações: 10
Exploração do tema: 3	Utilização de vocabulário aprendido na aula: 2
Ativação de conhecimento prévio para compreensão de outros trabalhos – 1	Pesquisa sobre o tema: 2
Leitura dos textos e materiais utilizados – 2	Preparação de slides: 2
Preparação de slides - 3	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

As respostas mostram que foi percebida, pelos alunos, a necessidade de se utilizar o idioma, seja durante a preparação da tarefa ou durante sua apresentação. Já em relação à aprendizagem de inglês durante a realização do trabalho, todos os alunos relataram que houve aprendizagem da língua, seja por meio da fala, da escrita, da pesquisa e do uso de vocabulário específico. A resposta de Jessica ao questionário sobre o trabalho corrobora essas informações:

As apresentações foram todas em inglês e através delas foi possível acrescentar palavras novas ao vocabulário dos alunos. Foram ótimas apresentações e foi possível ver que os alunos estudaram e se prepararam para a apresentação.

Compreendo, assim, que a preparação para a atividade constitui, em si, um meio para a aprendizagem da língua, uma vez que os alunos estão reunidos com o objetivo de produzir uma apresentação em inglês, que pode envolver a exploração do tema em *sites* estrangeiros e a pesquisa de vocabulário específico em ferramentas de busca. Além da atividade, a apresentação também é um momento em que os alunos têm que usar a língua alvo de forma individual. Por esse motivo, os alunos que se empenharam na realização da atividade e se envolveram durante as aulas preparatórias perceberam que estavam aprendendo no momento em que, mesmo com dificuldades, conseguiram apresentar o trabalho e, mais do que isso, entender o que estavam apresentando. Conhecendo os alunos como conheço, fiquei feliz ao ver que mesmo aqueles que leram os slides se prepararam para traduzir uma mensagem em português ou procuraram saber o significado do que iriam falar antes de se apresentarem.

Um fator que pode ter, de certa forma, comprometido a aprendizagem de alguns alunos com dificuldades foi o fato de alguns alunos zombarem dos outros durante atividades orais, como correção de exercícios e discussões. Esse problema ocorreu principalmente no 1º A, que, conforme mencionado anteriormente, apresenta esse comportamento de forma mais perceptível. Segue um trecho do meu diário que corrobora essa informação:

Li os dois textos com eles e escolhi alunos para responderem às perguntas, como estratégia para identificar a atenção dos alunos e também para dar aos alunos com dificuldade a chance de participar à sua maneira. Me incomodou um pouco o fato de alguns alunos insistirem em criticar os outros em relação a erros de pronúncia, gramática e vocabulário. Compreendi nesse momento a questão apontada no questionário inicial dos alunos – a vergonha para se comunicar e/ou participar da aula de alguma forma.

Mesmo com a questão da crítica dos colegas, considerei o empenho dos alunos em participarem evidência de que eles sentiram que estavam aprendendo e que se encontravam em um ambiente propício para tal. Conforme minha percepção acerca de uma das aulas do mini-projeto 1, o esforço dos alunos para produzirem na língua-alvo não deve, a meu ver, ser demovido por questões de ordem gramatical, contornáveis com demonstrações e atividades específicas:

Muitos alunos utilizaram o presente para falar que praticavam um determinado esporte desde uma certa idade e preferi não interferir porque eles ainda não aprenderam a usar o Present Perfect. Percebi também que nos grupos os alunos conversaram em português para definir a sentença verdadeira. Passei nos grupos e pedi que usassem o inglês, mas não insisti porque entendi que se eles já estavam fazendo uso do vocabulário ensinado em aula num contexto real, lendo suas próprias frases em inglês e interpretando as dos colegas, tive medo de forçar uma comunicação artificial e desmotivá-los. Ponto de atenção na próxima aula: dar exemplos, monitorar e ajudar na construção das frases, pensar em estratégias para que os alunos usem mais inglês nos grupos.

Percebo, portanto, que a língua inglesa não foi somente utilizada pelos alunos; eles sentiram que a tarefa os motivou a explorar a língua e procurar por vocabulário e pronúncia específicos. Em consequência do trabalho realizado até a apresentação para a

turma, foi possível concluir que houve ganho linguístico e comunicativo conforme a percepção da maioria dos participantes.

4.2.3.2 Mini-projeto 2: Ten Commandments

O projeto dos dez mandamentos envolveu uma pesquisa ainda mais profunda da língua, uma vez que foi pedido aos alunos que levassem para a aula os dez mandamentos em inglês para que fosse, mais tarde, elaborada uma lista de mandamentos, utilizando o vocabulário pesquisado em conjunto com os verbos modais, tema linguístico da unidade 6. Como não foi especificado de que maneira os mandamentos deveriam ser levados, a maioria dos alunos encontrou a lista em português e realizou um trabalho de tradução. Foi interessante perceber que os alunos que traduziram os mandamentos do português para o inglês compreenderam de fato a mensagem trazida por cada um deles, além de apresentá-los em linguagem de mais fácil acesso, enquanto os alunos que levaram a lista já em inglês tiveram dificuldade para compreender as ideias apresentadas em cada um por não terem pesquisado o vocabulário presente em cada um deles.

A opinião dos alunos em relação ao uso do inglês durante a realização do mini-projeto 2 está ilustrada no quadro a seguir, em que eles especificam as oportunidades para a utilização da LI.

Quadro 13 – Uso do inglês Mini-projeto 2

1° A – 27 respondentes	1° B – 18 respondentes
Apresentações: 15	Utilização do vocabulário aprendido em sala: 7
Escrita: 11	Pesquisa sobre o tema: 3
Tradução: 2	Desenvolvimento do trabalho: 6
Pesquisa sobre a língua: 2	Escrita: 4
Ensinamentos da professora: 1	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

É possível observar que os próprios alunos atribuíram à tarefa a necessidade de pesquisa, tradução e uso da língua escrita para elaborarem os mandamentos. Essa necessidade de pesquisar palavras novas e criar um conjunto de regras escritas representou, na opinião de Jessica, uma forma de ganho linguístico significativo,

conforme suas notas de campo e respostas ao questionário sobre o trabalho. Surpreendeu-me o fato de 15 alunos do 1º A terem mencionado que usaram o inglês durante as apresentações, uma vez que, nessa tarefa, foram escolhidos voluntários em cada grupo para realizarem as apresentações orais em virtude do pouco tempo que teríamos para as apresentações. Essa informação me fez pensar se, ao mencionarem apresentações, os alunos estavam se referindo à elaboração dos pôsteres, trabalho que envolveu pesquisa, criatividade e habilidades artísticas.

Em relação à aprendizagem de inglês, alguns trechos do meu diário mostram como eu percebi esse processo. Após ensinar aos alunos os verbos modais de forma contextualizada, pedi a eles que fizessem algumas frases sobre eles utilizando o vocabulário trabalhado. A seguir encontram-se algumas reflexões sobre a ocasião:

Achei que a aula foi produtiva em termos de aprendizagem de estruturas linguísticas, porque pude perceber a compreensão dos alunos no momento em que pedi a eles para elaborarem frases e eles conseguiram concluir a tarefa com êxito. Percebi nessa atividade o envolvimento de alunos com dificuldades na elaboração de frases, levantando a mão ou pedindo ajuda ao colega do lado.

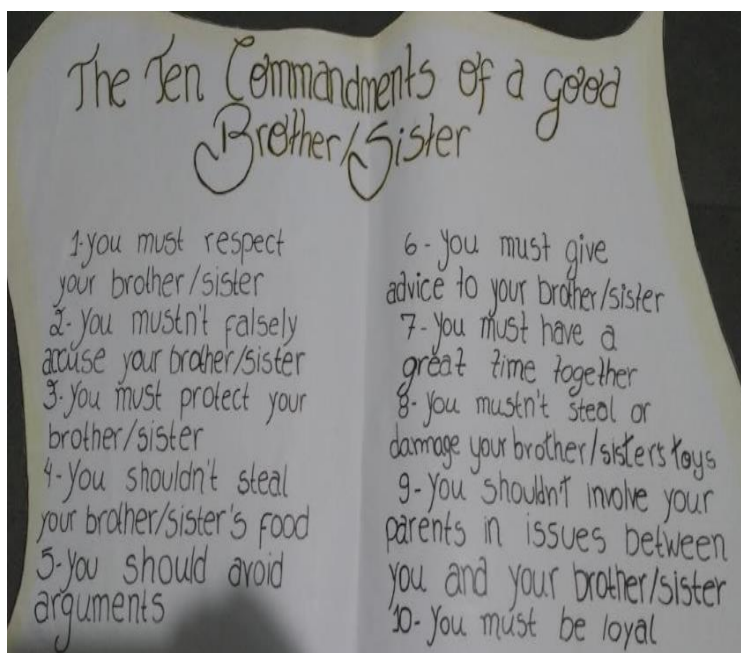
O envolvimento dos alunos, contudo, não se ateve às atividades escritas, conforme relato anterior. Em uma aula sobre os dez mandamentos, encontrei o seguinte relato em meu diário:

As discussões foram feitas em português e inglês – os alunos com dificuldade pediram permissão para falar em português. Percebo que agora os cumprimentos, as instruções e os pedidos são realizados 100% em inglês por todos os alunos, e vejo neles um certo senso de empoderamento por se verem usando a língua. Foi incrível para mim ver que eles estavam discutindo em português sobre uma coisa que haviam COMPREENDIDO EM INGLÊS, sem ajuda minha ou dos colegas. Os exercícios também refletiram esse aprendizado, e considerei essa uma das melhores aulas que já tivemos.

A própria elaboração dos pôsteres refletiu esse aprendizado. Os alunos tiveram apenas uma aula para a confecção dos trabalhos, mas as perguntas dos grupos empenhados com

a atividade foram pontuais e toda a criatividade ficou por conta deles. A seguir, encontra-se um dos pôsteres emoldurados e entregues à direção da escola⁴⁵.

Figura 3 – Mini-projeto 2: Demonstração



Fonte: Anexos da pesquisa.

Esse trabalho é um exemplo de que até mesmo os alunos proficientes tiveram que realizar uma pesquisa de estruturas lexicais compatíveis com o tema escolhido pelo grupo. Os alunos com dificuldades, por sua vez, se envolveram com a tarefa e, mesmo tendo que recorrer à tradução, relataram progresso na aprendizagem da língua, a partir do ganho de vocabulário e do desenvolvimento de habilidades de leitura. Além disso, sete alunos das duas turmas relataram que a atividade possibilitou a compreensão dos verbos modais, em situações práticas e construtivas.

Noto, dessa forma, que o mini-projeto 2 ofereceu aos alunos oportunidades de aprendizagem da LI por meio de pesquisa sobre os dez mandamentos, orientação sintática para formulação de regras e uso contextualizado dos verbos modais, tema linguístico da unidade trabalhada no LD. Felizmente, esse aprendizado foi percebido

⁴⁵ Outros pôsteres, assim como demonstrações dos mini-projetos 1 e 3, encontram-se disponíveis nos anexos desta pesquisa.

por muitos dos participantes no momento em que se viram capazes de compreender e falar os dez mandamentos para, em seguida, criarem seus próprios valores – na língua alvo.

4.2.3.3 Mini-projeto 3: The Wonders of My World

O mini-projeto 3 fez referência às 7 maravilhas do mundo; por esse motivo, foram trabalhadas palavras relacionadas a paisagens, apresentadas no LD. No entanto, por se tratar de uma tarefa que dava aos alunos liberdade para criarem e exporem algo maravilhoso na concepção de cada um deles, muitos não utilizaram esse vocabulário por adotarem conceitos mais abstratos, como família, bem-estar, amor, leitura e dança, por exemplo. Pedi a eles que descrevessem a imagem apresentada por eles e explicassem a escolha do tema e sua importância, pautando-me nos letramentos visuais propostos por Ferraz (2015). Nessa perspectiva, a interpretação de imagens é algo subjetivo e profundamente influenciado por convicções, ideologias e/ou pelo contexto sociocultural no qual os sujeitos observadores se inserem (COTRIM; FERRAZ, 2014; KRESS; VAN LEEWEN, 2006; MIZAN, 2004; STOKES, 2001). Devido ao protagonismo da análise imagética proposta, alguns alunos não consideraram que houve aprendizagem da língua – por exemplo, 7 dos respondentes ao questionário sobre o mini-projeto 3 relataram que não aprenderam inglês com a tarefa.

Apesar de ter havido controvérsias por parte de alguns alunos no sentido de (não) perceberem possibilidades de aprendizagem da língua alvo com o mini-projeto 3, 36 dos 37 respondentes afirmaram que usaram a LI durante a preparação das apresentações, conforme respostas aos questionários sobre a tarefa. Como o trabalho continha uma parte escrita e individual, houve um trabalho de pesquisa de vocabulário na biblioteca e no laboratório de informática, onde foi conduzida a maior parte da preparação.

Mesmo considerando os alunos que acreditam terem usado, mas não aprendido inglês durante a realização das atividades propostas no mini-projeto 3, relatos do meu diário mostram que, mais uma vez, o empenho individual gerou aprendizagem, como pode ser observado a seguir:

Para mim, foi maravilhoso também ver o empenho de muitos alunos com a aprendizagem da língua em termos não só de uso escrito, mas de aspectos fonéticos para a apresentação oral. Essa preocupação dos alunos – principalmente dos alunos com dificuldades – em usar a língua de forma correta me marcou muito, porque percebi que mesmo com recursos de tradução eles conseguiram aprender não só palavras isoladas, mas frases e expressões contextualizadas.

A contextualização da língua em uso representou, a meu ver, o ponto forte dessa tarefa em se tratando de oportunidades de aprendizagem de inglês, conforme trecho acima. Contudo, as informações obtidas sobre sua realização, associadas às minhas impressões enquanto observadora e participante, despertaram algumas reflexões sobre a cultura do aluno – mais especificamente no que diz respeito à forma como eles percebem a aprendizagem. Quando trabalhei os verbos modais no projeto anterior, as aulas mais “produtivas” foram aquelas em que eu expliquei o tema linguístico e em seguida eles fizeram exercícios. Fiquei com a sensação de que, se não há conteúdo gramatical a ser ensinado ou se a aula não segue um padrão “engessado”, com a apresentação e repetição de estruturas linguísticas, a aprendizagem não é observado. Mas essa é uma história para outra história, a ser problematizada mais à frente. Por enquanto, limito-me a dizer que a aprendizagem, para os alunos que se dedicaram à tarefa, foi decorrente de seu empenho em aprender o funcionamento da língua em uso ao invés de se limitarem a espalhar palavras isoladas pelo texto afora, conforme notas de campo da observadora convidada que ilustram a relação entre engajamento e aprendizagem:

É possível ver que, alguns alunos que tiveram mais atenção na explicação da matéria realizaram o que foi pedido, já aqueles que se dispersaram batendo papo tiveram mais dificuldade na hora da realização das atividades.

Esse movimento dos alunos em direção à aprendizagem da LI fez com que eles pudessem criar, ainda que de forma modesta, maneiras para se expressarem na língua alvo e, conseqüentemente, integrarem algo muito maior que o mera aprendizagem de LI: a participação em um mundo globalizado, sem barreiras de tempo, espaço ou linguagem.

4.2.3.4 Aprendizagem de inglês: Conclusões

A partir das seções anteriores, foi possível notar o envolvimento dos alunos com a aprendizagem da língua inglesa, seja por meio da escrita, da fala, da compreensão auditiva ou da leitura e interpretação de textos em formatos diversos. Um trecho do grupo focal mostra a relação estabelecida, pelos alunos, entre o uso da língua e seu consequente aprendizagem:

E: É, gente, o que que vocês acham do fato de as aulas de vocês serem conduzidas em inglês? O que vocês... vocês acham que isso contribui de alguma forma, vocês acham que mesmo considerando que nossas aulas são só uma vez por semana, vocês acreditam que vocês tiveram algum tipo de ganho linguístico com as nossas aulas?

PN: É muito importante o inglês nas aulas, porque a pessoa pode conseguir entender mais, aprender mais, pode aprimorar, escutar o inglês e isso ajuda também na escrita e na fala, na pronúncia.

I: E também no vocabulário, né, porque você acaba descobrindo outras palavras e também é, em questão, do, do, da audição, você acaba assimilando uma palavra inglesa com uma 'portuguesa'⁴⁶.

G: E tipo assim, eu acho que quando você tem pelo menos uma aula de inglês na semana você já não vê o inglês como uma língua, é, tipo assim, estranha, você tem um, já tem um conhecimento sobre ela e tipo você não assusta quando você escuta, então... isso é bom.

P: E acaba sendo um contato a mais com a língua, porque talvez a pessoa não tem muito contato, então quando a aula acaba sendo em inglês ela pode aperfeiçoar a pronúncia, o vocabulário, como já foi dito, e eu acho esse contato muito importante.

Observo, com essa discussão, que o uso do inglês, na concepção dos participantes, constitui uma oportunidade para a familiarização dos alunos com a língua e sua possível busca pelo desenvolvimento de seu vocabulário, sua pronúncia e sua compreensão auditiva e de leitura. Esse engajamento com a aprendizagem parece ser decorrente, de acordo com minha percepção, de dois fatores – a sensação de segurança trazida pelas atividades em grupo e a possibilidade de integrar o mundo de forma mais perceptível.

⁴⁶ Transcrição integral, sem correções.

Segundo Santos e Oliveira (2009),

[o] aumento da autopercepção do estudante, a contribuição para a construção de sua cidadania e o desenvolvimento de sua consciência cultural são a razão de ser do ensino de língua estrangeira no Brasil hoje. A função do conhecimento de língua estrangeira está, dessa forma, diretamente relacionada à constituição social do estudante, visto como um sujeito com determinada identidade cultural que se percebe diferente do outro e que respeita as diferenças entre ele e o outro. É por esse prisma que podemos entender a posição dos PCNs, em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira, quando eles afirmam ser tal aprendizado um direito de todos os cidadãos (SANTOS; OLIVEIRA, 2009, p. 27-28).

Concluo, assim, que a noção de aprendizagem de uma língua estrangeira como um direito de todos os indivíduos deve ser o combustível para alunos e professores se engajarem nesse processo, buscando criar oportunidades para usufruírem do privilégio de ensinar e de aprender.

4.2.4 Uso da LM

O uso do português foi, de acordo com a maioria dos alunos, restrito a situações necessárias, como durante instruções sobre os mini-projetos e explicações sobre pontos nos textos ou exercícios que não haviam ficado claros. Essa foi a resposta dada por eles e corroborada por Jessica em todas as atividades, conforme suas notas de campo, fundamentais para a compreensão acerca do uso da LM nesse processo.

Já nos primeiros momentos do processo de geração de dados, desenvolvi com eles uma espécie de combinado para limitar o uso do português. Expliquei, inicialmente, minhas convicções sobre a necessidade do uso da língua alvo para promover sua aprendizagem. Em seguida, propus situações nas quais o uso do português seria permitido, com a condição de pedirem permissão em inglês, conforme relato obtido no meu diário:

Combinei com os alunos que cada um teria 3 chances de utilizar o português em sala, desde que pedissem permissão antecipadamente. Ensinei como eles deveriam pedir permissão – May I speak Portuguese please? – e eles se empolgaram com a ideia.

Jessica corrobora esse combinado em suas notas de campo:

A professora os orienta [os alunos] a fazer o uso do inglês para pedir permissões, perguntar, fazer comentários etc... Caso queiram usar o português em casos de necessidade, devem pedir autorização.

Por mim, o português foi utilizado para fins didáticos, conforme observado anteriormente. Além disso, usei a LM em sala como medida disciplinar, conforme relato a seguir, obtido em meu diário:

Usei o português para “dar uma dura” nos alunos que estavam conversando e achei interessante esse momento de uso da língua materna, como se seu uso implicasse em uma situação externa ao ensino de inglês.

Essa fala mencionando a “situação externa ao ensino de inglês” me fez refletir sobre a cultura do próprio professor acerca do que vem a ser considerado parte integrante de uma aula – exercícios? *Controlled practice*? Produção dos alunos? Essa reflexão me remeteu ao meu próprio preconceito em relação à concepção que nem sabia que tinha de uma aula “produtiva”, em que os alunos participam e conseguimos realizar as atividades propostas dentro do tempo previsto. Dentro dessa perspectiva, momentos de uso do português para manter a disciplina ou até mesmo para compartilhar opiniões e ideias relacionadas ao tema trabalhado em sala não seriam, portanto, bem-vindos – um paradoxo claro ao pensarmos que esses momentos, conforme revisão da literatura, constituem espaços de acolhimento ao aluno, que por vezes precisa da LM para situá-lo e lhe proporcionar conforto e segurança dentro daquele ambiente. Essas e outras situações de uso da língua materna serão apresentadas a seguir.

4.2.4.1 Mini-projeto 1: Olympic Games

Durante o mini-projeto 1, primeiro momento em que os alunos compreenderam que fariam uma apresentação oral em inglês, houve um grande empenho dos alunos no sentido de utilizar a língua alvo, conforme relato obtido em meu diário sobre uma das aulas ocorridas no período:

A aula foi 80% em inglês, e o português foi utilizado para dar instruções e explicar conceitos e vocábulos de forma mais rápida. Alguns alunos com dificuldade pediram permissão para falar

português, mas a maioria tentou usar as próprias palavras para tentarem se expressar em inglês, o que, na minha opinião, demonstrou seu envolvimento e sua vontade de participar.

Noto com esse relato que um dos motivos para o uso do português é a falta de vocabulário dos alunos, fator proposto por Harmer (2001 *apud* KAVALIAUSKIENĖ, 2009) como a principal causa do uso de LM em sala. Contudo, houve também o uso do português por alunos proficientes durante as aulas, ilustrado no trecho abaixo, também retirado do meu diário:

Fizemos os mesmos exercícios propostos na aula do 1º B de 1.8, mas nessa turma os alunos participaram com perguntas, opiniões e fatos sobre os esportes olímpicos. Achei interessante o fato de alguns alunos com bom nível de proficiência usarem o português para expressar opiniões ou fazer perguntas. Lembrei a eles da necessidade de pedirem permissão para usarem o português e nesse momento compreendi a verdadeira razão para essa permissão: ao terem que usar o inglês, alguns alunos viram que não precisavam do português naquele momento, que conseguiriam se expressar na língua-alvo. Foi como se eles estivessem usando o português por uma questão de acomodação, de costume, e compreendi que poderia estar sendo permissiva e até mesmo negligente sem nem ao menos perceber, unicamente pelo desejo de que eles participassem da aula. Senti que precisaria utilizar essa estratégia para motivá-los, e pude perceber que o resultado foi, em geral, positivo – eles realmente fizeram um esforço para participar.

Essa observação me remeteu ao artigo de Brito e Schmitz (2009) sobre o papel do professor no sentido de encorajar os alunos a usarem o inglês em sala. Na reflexão a seguir, pontuo no diário a necessidade de criar estratégias para que os alunos participem:

Ponto de atenção na aula de 12.8: dar exemplos, monitorar e ajudar na construção das frases, pensar em estratégias para que os alunos usem mais inglês nos grupos.

Esse ponto trouxe mais uma reflexão sobre as condições de uso do português durante as aulas. Conforme visto na revisão da literatura, o uso da LM está associado à identidade do aprendiz. Kavaliauskienė (2009) explica que, por esse motivo, alunos trabalhando em grupo não precisam usar o inglês o tempo todo. As explicações, opiniões e

discussões sobre as atividades entre os membros de um grupo são realizadas na LM até mesmo para que o uso da língua alvo possa estar relacionado a situações reais e contextualizadas.

Apesar de o uso da LM constituir uma estratégia de engajamento dos alunos durante a realização das atividades, o fato de alguns alunos não terem usado o inglês em nenhum momento da tarefa, a ponto de se absterem de participar, foi, a meu ver, preocupante. Tal abstenção, a meu ver, constituiu evidência de que o inglês não estava sendo aprendido por eles, conforme trecho do meu diário a seguir:

Mais uma vez os alunos se esforçaram para usar o inglês de forma geral. No entanto, os alunos com pouco ou nenhum conhecimento se abstiveram de participar da atividade e fiquei novamente sem saber como integrá-los à tarefa. Mesmo com sua inserção em grupos compostos por alunos mais proficientes, fiquei preocupada com a possibilidade de eles não serem auxiliados.

Compreendi, com esse relato, que mesmo com as respostas positivas dos alunos em relação à aprendizagem de inglês nas atividades, o uso do português pode ter, ao mesmo tempo em que encorajava e incluía os alunos com dificuldades, motivado uma postura acomodada desses alunos, que culminou com a impossibilidade de realização da apresentação oral.

4.2.4.2 Mini-projeto 2: Ten Commandments

No mini-projeto 2, fiquei mais atenta às condições de uso do português em sala de aula, no intuito de dar a eles mais oportunidades de usarem a língua alvo durante a condução das tarefas. Essa preocupação teve resultados positivos, que podem ser observados no trecho a seguir, extraído do meu diário:

*As discussões foram feitas em português e inglês – os alunos com dificuldade pediram permissão para falar em português. Percebo que agora os cumprimentos, as instruções e os pedidos são realizados 100% em inglês por todos os alunos, e vejo neles um certo senso de empoderamento por se verem usando a língua. Foi incrível para mim ver que eles estavam discutindo em português sobre uma coisa que haviam **COMPREENDIDO EM INGLÊS**, sem ajuda minha ou dos colegas.*

Percebo, com esse trecho, que o uso do português foi realizado de forma consciente pelos alunos, contribuindo, inclusive, para proporcionar reflexões sobre sua aprendizagem. Dessa forma, é possível observar que, gradualmente, eles passaram a compreender os espaços para a utilização da LM tanto por eles quanto por mim. Tais espaços aparecem nas notas de campo de Jessica, a seguir:

*Assim, a professora passou **em português** as instruções do trabalho dos 10 mandamentos para o 1º A pela primeira vez e para o 1º B pela segunda. (...) No segundo momento para a prática, a professora deu um tempo para que os alunos realizassem atividades no livro didático sobre “Modal Verbs” e os orientou a tirarem dúvidas somente em inglês **relembrando que o combinado para falar português seria somente em necessidade**. Os alunos foram respondendo e aqueles que tinham mais dificuldade em dar a resposta em inglês se esforçaram para falar com a ajuda da professora e alguns que realmente viram muita dificuldade **pediram permissão para responder em português**⁴⁷.*

Entendo, portanto, que o uso do português durante a realização do mini-projeto 2 foi marcado por uma compreensão dos alunos acerca de momentos e situações em que a LM pode, de fato, contribuir para a aprendizagem da língua alvo, através do compartilhamento de opiniões, esclarecimento de dúvidas e integração ao grupo.

4.2.4.3 Mini-projeto 3: The Wonders of My World

A percepção dos alunos sobre as condições de uso do português durante a realização das atividades norteou sua preparação para a terceira tarefa, que envolveria uma apresentação individual sobre um tema escolhido por eles. Como essa apresentação constituiu uma oportunidade para cada um se expressar e compartilhar informações pessoais, os alunos comprometidos com a atividade se propuseram a trabalhar, desde o primeiro momento, com a pesquisa de palavras e expressões que pudessem compor o trabalho. Nesse processo, o português foi usado entre os grupos, conforme percebi, para facilitar a troca de informações entre os participantes.

⁴⁷ Grifo meu.

A tradução também foi utilizada como recurso durante a preparação da tarefa. Logo no início da unidade 7, utilizei a tradução como estratégia de engajamento dos alunos com o tema, a fim de contextualizar a temática do próximo projeto já no início das discussões. Essa estratégia foi percebida por Jessica, de acordo com suas notas de campo:

A primeira pergunta aos alunos feita por ela [professora] foi se os mesmos sabiam como dizia em português “The 7 wonders of the world” que correspondia ao título do capítulo do livro, rapidamente os alunos responderam que a tradução para o português é “As 7 maravilhas do mundo”.

Além de utilizada para atrair a atenção dos alunos para o tema do mini-projeto 3, percebi que a tradução, nesse contexto, representou também uma forma de economizar tempo de aula. A nota de Jessica a seguir ilustra o emprego da tradução para esse fim:

No terceiro momento, a professora pede aos alunos para realizarem as atividades do livro referente ao capítulo. Durante a leitura, ela pede licença e explica em português sobre os mitos e teorias das pirâmides e cogita a impossibilidade de terem sido feitas pelo homem.

O uso do português durante a realização dessa tarefa, conforme relato acima, pode ser visto também enquanto criação de espaços para o compartilhamento de informações relacionadas ao tema, o que, a meu ver, constitui uma possibilidade de humanização da aula. Durante as discussões em torno das escolhas dos alunos, por exemplo, contei a eles sobre Chico Buarque, que escreveu o livro *Budapeste* sem nunca ter pisado lá, para explicar o poder da pesquisa na construção de conhecimento. Esse momento está descrito nas notas de Jessica:

*Ela [a professora] pergunta aos alunos quais foram os critérios que os influenciaram na escolha das maravilhas do mundo e aproveita para comparar com o escritor do livro *Budapeste* que citou vários lugares em seu livro sem ao menos ter visitado.*

É possível concluir, portanto, que o mini-projeto 3 foi marcado pelo uso do português de forma mais madura pelos alunos, uma vez que eles recorreram à LM em situações específicas, como a pesquisa, o esclarecimento de dúvidas e o compartilhamento de

informações sobre o tema trabalhado. As traduções realizadas também foram, de forma geral, positivas no sentido de engajar os participantes com a pesquisa de novas palavras e expressões em inglês. O amadurecimento em relação a condições favoráveis para o uso do inglês durante a tarefa também ocorreu para mim, e pude perceber, ao final do terceiro e último trabalho, a importância de compreender tais condições dentro de minha prática pedagógica.

4.2.4.4 Uso da LM: Conclusões

A partir das informações obtidas nas seções anteriores, é possível observar que houve um processo gradual de conscientização, tanto dos alunos quanto meu, acerca do uso do português durante as aulas. Com o desenvolvimento de combinados e estratégias, notei que, talvez pelo fato de eles terem compreendido a importância do uso do inglês durante o processo de aprendizagem do idioma, houve um comprometimento das duas turmas no sentido de utilizar o português a favor dessa aprendizagem. Dessa forma, foi perceptível o resultado positivo dessa prática não só na aprendizagem de LI, mas principalmente na atribuição de responsabilidade a cada um deles por seu desenvolvimento pessoal e acadêmico na disciplina. Esse resultado pode ser ilustrado pelo seguinte trecho do grupo focal, em que perguntei aos participantes sobre o uso do português em sala:

E: É, gente, o que vocês têm a me dizer sobre o uso do português nas aulas? Vocês acham que esse uso foi válido? Vocês conseguiram compreender, assim, a função do uso do português, ou vocês acham que ele foi feito de forma exagerada ou pela professora ou pelos alunos? Eu queria saber assim qual foi a opinião de vocês em relação a isso? Cês acham que foi válido, que foi necessário ou não?

G: Eu acho que foi válido, mas, é, tipo tem alguns alunos que sabem o inglês muito bem, só que ficam meio brincando nas aulas, não só de inglês, mas agora especificamente inglês e, acabam tipo não falando inglês, brincando e não prestando atenção no que tá acontecendo, e quem não tem inglês fora, né, é, acaba sendo prejudicado, porque, é, tem a conversa dos colegas em português, e a professora falando inglês acaba que fica meio confuso.

P: É porque às vezes a pessoa já tem uma facilidade em inglês, aí ela, ele vê de novo como um inglês básico, então ele não precisa de aprender, mas ela, a pessoa acaba esquecendo que têm

outros que às vezes têm dificuldades e o português pode ajudar muito essas pessoas, pra poder ajudar elas a enxergarem mais o que significa, é, com a explicação.

PN: É, o inglês usado pela professora foi bem usado porque muitos alunos que têm dificuldade não conseguem entender e a professora, pra explicar, né...

E: O português, né? Muito bem.

PN: É, o português.

G: É, eu acho que, tipo assim, tem gente que não entende, mas por medo, por vergonha de perguntar em voz alta porque tem muitos alunos que sabem o inglês, então ficam quietos mas não entendem nada, entendeu? Então eu acho que o português é válido nesse sentido, de ajudar quem não sabe alguma palavra ou não tem domínio da língua inglesa e tem vergonha de perguntar, né, é, em inglês, com vergonha dos colegas começarem a zoar.

J: Porque o português é como uma guia, porque se você não entende em inglês, no português ele assimila essa palavra, o significado, o uso, então você consegue aprender com mais clareza, às vezes quando se estabelece essa relação das duas línguas.

Observo, assim, a compreensão dos alunos sobre o papel do português no sentido de orientá-los e auxiliá-los durante as tarefas. Compreendo, ainda, que as situações em sala de aula que requerem o uso da LM podem contribuir significativamente não só para seu engajamento com as tarefas, como também para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e comunicativas na língua alvo.

O terceiro e último momento da análise, apresentado na próxima seção, envolve minhas impressões sobre o olhar autoetnográfico que iluminou a pesquisa-ação conduzida nas duas turmas participantes desse estudo. Espero com tal momento iluminar essa caminhada para o leitor, a partir de um olhar sensível sobre minha evolução enquanto professora, pesquisadora e ser humano.

4.3 Me, myself and I

O processo autoetnográfico, como apresentado na revisão da literatura, é árduo e complexo, não só por envolver a exposição do pesquisador, mas também por apresentar

uma miríade de formas de geração e tratamento dos dados obtidos. De acordo com Wall (2008),

(...) a autoetnografia pode ser uma tarefa muito difícil porque essa forma de pesquisa enfatiza mais do que nunca questões de representação, objetividade, qualidade dos dados, legitimidade e ética. Embora trabalhar com tais desafios possa levar à produção de um excelente texto, a natureza íntima e pessoal da autoetnografia pode, de fato, torna-la uma das abordagens qualitativas mais desafiadoras a se tentar (WALL, 2008, p. 39).

Considerando essa dificuldade em enquadrar a forma cristalizada (ELLINGSON, 2009) da perspectiva autoetnográfica dentro dos moldes acadêmicos esperados para a confecção de teses e dissertações, Silva (2011) faz uma crítica aos “modelos preponderantes” que permeiam os trabalhos acadêmicos, pautados essencialmente no rigor epistemológico e no viés positivista em detrimento das tradições contemporâneas. Para explicar a fluidez da pesquisa autoetnográfica, o autor menciona que

[a] atividade principal do etnógrafo é escrever, ato de significar, querer saber e dar a saber; a escritura é constitutiva do conhecimento, não um meio para se chegar a ele. Portanto, uma tensão entre forma e sentido atravessa esse texto, fruto, por um lado, da necessidade e desejo que ele seja reconhecido, quiçá aceito, como um gênero canônico – uma tese de doutorado –, por outro, do reconhecimento que a perspectiva teórico-metodológica adotada só pode se realizar genuinamente enquanto atitude crítica à canonicidade. Como resultado, há aqui o intento de que nos planos da textualidade e do gênero discursivo manifestem-se, mesmo que de maneira subjacente e experiencial, sentidos e valores importantes para a pesquisa como um todo, principalmente no que tange à apreensão do conhecimento enquanto processo relativamente aberto e instável (SILVA, 2011, p. 8).

Em meio a esse desconforto, decorrente da adoção de uma perspectiva metodológica subjetiva e multifacetada para a realização de minha pesquisa, percebo – com surpresa e alegria – a importância da perspectiva autoetnográfica que permeou esse estudo. A partir desse viés, foi possível compreender a importância do olhar atento e pessoal, ora enquanto pesquisadora, ora enquanto pesquisada, na construção de uma visão da cultura escolar que me auxiliou a entender melhor dinâmicas, reações, contribuições e impressões sobre as tarefas propostas. Nesse sentido, Silva (2011) explica que

[a]s práticas sociais pesquisadas por meio da etnografia estão *dentro*⁴⁸, não além, dos textos do pesquisador, o que nos permite dizer que sua escrita é uma modalidade de ficção, no sentido de que o esforço de representação da cultura é, em última instância, um ato de invenção da cultura (SILVA, 2011, p. 7).

⁴⁸ Grifo do autor.

Em se tratando da composição do método autoetnográfico, Hayler (2011) pontua que “não importa se os contos são coletados por outros ou gravados por nós mesmos, se o pesquisador permanece visivelmente central, os contos são sempre autoetnográficos (...)” (HAYLER, 2011, p. 28). Wall (2006) reitera os pontos trazidos por Hayler (2011) e complementa essa ideia utilizando-se das reflexões de Duncan (2004)⁴⁹ sobre a dimensão da pesquisa autoetnográfica. Ao discutir sobre a credibilidade atribuída a esse tipo de pesquisa, Duncan (2004) explica que

[e]ssa tradição de pesquisa faz mais do que contar histórias. Ela fornece relatos que são interpretações acadêmicas e justificáveis (...) que não consistem somente das opiniões do pesquisador, mas são também fundamentadas por outros dados que possam confirmar ou triangular tais opiniões (DUNCAN, 2004, p. 5 apud WALL, 2006, p. 7).

Mesmo escutando, em minha cabeça, a voz de minha orientadora sobre evitar o uso de palavras como “credibilidade”, “confirmar” e “triangular” na pesquisa qualitativa, achei pertinente incluir essa reflexão de Duncan (2004). Não só ela, mas também Wall (2006, 2008), tiveram a preocupação com a validade e qualidade dos dados que, segundo a reflexão anteriormente mencionada de Silva (2011), ainda constituem requisitos básicos dentro da epistemologia dos trabalhos acadêmicos. Seguindo essa premissa e, ao mesmo tempo, o caminho da fluidez (SILVA, 2011) ao contar histórias fundamentadas em outras vozes além da minha própria (DUNCAN, 2004 *apud* WALL, 2006), utilizei-me de todos os instrumentos de geração de dados presentes nessa pesquisa em uma tentativa de expressar minhas percepções com atenção e veracidade em minha análise.

No diário, instrumento em que repousei minhas angústias e alegrias, descontentamentos e reflexões críticas (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2003), estabeleci dois momentos para cada aula – a descrição da aula e pontos para reflexão. Relendo esses relatos, que foram a todo o momento comparados às falas de Jessica e dos alunos, observei o quanto eles foram importantes no sentido de remodelar minha pesquisa-ação e me ensinar sobre o que não havia sido percebido no momento de sua concepção.

Muitos dos relatos presentes em meu diário, por vezes comparados com os dados obtidos nos outros instrumentos de geração disponíveis, me instruíram a negociar comigo mesma sobre a minha prática pedagógica, de forma a focar certos aspectos,

fazer concessões e aprender, como meus alunos aprenderam, a compreender o outro em todas as suas dimensões e a me aceitar enquanto ser humano, passível de falhas e plena de desejos e frustrações. A compilação dos relatos que ilustram situações norteadoras da pesquisa-ação conduzida nas duas turmas participantes encontra-se a seguir. Os trechos encontram-se em ordem cronológica e contextualizam alguns momentos importantes durante o período de geração de dados.

O trecho que segue refere-se à primeira atividade de interpretação de textos com o 1º B, primeira turma a realizar a tarefa. Após os combinados sobre o uso do português, iniciei a unidade 8 do LD com eles e fiz algumas perguntas sobre o texto lido durante a aula em inglês. Saliento aqui minha impressão acerca da participação dos alunos e mais adiante minhas reflexões sobre a necessidade de criação, por mim, de oportunidades para eles utilizarem o vocabulário específico da unidade durante a tarefa.

*A aula foi 80% em inglês, e o português foi utilizado para dar instruções e explicar conceitos e vocábulos de forma mais rápida. Alguns alunos com dificuldade pediram permissão para falar português, mas a maioria tentou usar as próprias palavras para tentarem se expressar em inglês, o que, na minha opinião, demonstrou seu envolvimento e sua vontade de participar. Foi interessante perceber que mesmo os alunos com mais dificuldade se esforçaram para usar o inglês. Fiquei feliz com a aula porque trabalhei com eles os WH- para indicar pergunta e os alunos fracos conseguiram compreender e responder às minhas questões sobre os dois textos da página 75. Alguns alunos que nunca haviam participado tentaram usar o inglês para respostas curtas sobre o tema. Como essa é uma turma particularmente mais complicada devido à disciplina, fiquei muito feliz com o envolvimento de todos. **Achei que poderia, no entanto, ter chamado a atenção dos alunos para os verbos no passado, tema da unidade, ou ter pedido a eles que usassem o vocabulário específico em algum contexto.** Percebi o impacto de eles se verem enquanto participantes de uma pesquisa. Senti que eles se consideraram importantes e muito dispostos a ajudar. Foi uma aula produtiva, apesar de curta.*

Na aula seguinte, com o 1º A, os relatos da aula anterior me ajudaram a incluir momentos na aula em que pudesse chamar a atenção dos alunos para os verbos no passado, tema linguístico da unidade. O trecho abaixo demonstra esse ponto e mais reflexões sobre possíveis estratégias para motivar os alunos desinteressados.

Lembrei-me também de chamar a atenção da turma para os verbos no passado – ao invés de enumerá-los, pedi a eles que tentassem encontra-los no texto em duplas, para que os alunos com dificuldade tivessem auxílio de um colega mais proficiente. Essa constatação me fez perceber que eu deveria criar mais oportunidades em sala para fazer perguntas diretas sobre os textos e as atividades, para que esses alunos possam contribuir e sentir que estão participando realmente da aula. Outra constatação emergiu dessa primeira semana: o que posso fazer para que os alunos que não participam se sintam motivados a participar?

Após refletir sobre possíveis estratégias para motivar os alunos, conduzi uma atividade em sala que envolveu a competição entre grupos, ao mesmo tempo em que trabalhava o vocabulário da unidade, conforme trecho que segue.

Achei interessante eles se envolverem e percebi que eles gostam, conforme visto no questionário inicial, de competições que não os exponham diretamente. Como essa turma geralmente se envolve mais com as atividades, percebi que o uso do inglês foi mais recorrente do que no 1º B. Para a próxima aula, pensei na necessidade do modelo tanto escrito quanto oral antes de pedir a eles que façam qualquer atividade.

Sempre me ancorando nos ensinamentos trazidos pelos pontos de reflexividade do meu diário, passei a observar mais atentamente as reações dos alunos a cada atividade, pensando sempre em adaptar as atividades conduzidas às necessidades por mim percebidas. Assim, seguindo as aulas do mini-projeto 1, houve um momento em que eu havia explicado a diferença entre o *Past Simple* e o *Past Continuous* usando o quadro para demonstrar exemplos no 1º B. Entendendo que economizaria mais tempo e mostraria exemplos com mais clareza utilizando textos do LD. O relato abaixo mostra essa mudança.

*Apliquei a mesma atividade no 1º A, mas ao invés de demonstrar no quadro a diferença entre o *Present* e o *Past Continuous*, recorri ao LD, p. 79. Mostrei a eles duas pequenas histórias envolvendo esportes e, após discutirmos brevemente sobre cada uma, pedi a eles que identificassem as ações que estavam ocorrendo no momento em que cada história foi contada e o que havia sido concluído, para mostrar a diferença entre o *Past Continuous* e o *Past Simple*. Eles fizeram a atividade em duplas e todos conseguiram realizá-la sem problemas.*

Observando os resultados positivos da reestruturação de práticas de uma aula para a outra, fui, aos poucos, me adequando ao viés formativo da pesquisa-ação. Percebi o quanto o monitoramento e a reflexividade podem auxiliar no desenvolvimento das competências do professor, abrindo espaços para novos caminhos e estratégias que promovam a aprendizagem dos alunos de forma colaborativa. Nessa perspectiva, o trecho abaixo mostra minha preocupação sobre os trabalhos em grupo e o acesso de alunos proficientes e não-proficientes em LI a oportunidades de aprendizagem.

Percebi que sem monitoramento, os grupos só conversam entre si em português, e compreendi que embora eles achem estranho e desnecessário usar o inglês para se comunicarem com os colegas, o objetivo da discussão em grupo, que era dar aos alunos com dificuldade oportunidades de ter acesso ao idioma e até mesmo utilizá-lo sem grandes constrangimentos, não foi atingido. Outro ponto é o fato de as atividades orais terem motivado os alunos que têm algum conhecimento da língua a se expressarem em sala, algo que não ocorria anteriormente, acredito eu, por eles não acreditarem que as aulas da escola pudessem constituir um momento de aprendizagem e/ou aperfeiçoamento de suas habilidades linguístico-comunicativas. Questão: será que os alunos menos proficientes estão se beneficiando?

As apresentações do primeiro mini-projeto constituíram um reflexo da pergunta acima. Acomodados ao uso do português durante a realização das tarefas em grupos, os alunos com dificuldades leram o conteúdo dos slides. Enquanto alguns tiveram o cuidado de ao menos checar o significado do que leriam, outros mostraram perceptivelmente que não haviam se preparado e não tinham ideia do que estavam lendo. Sobre isso, escrevi breves considerações em meus pontos para reflexão:

Preciso explicar melhor antes da apresentação do 1º A o que eu espero que eles façam para ver se esse tipo de comportamento vai apresentar alguma mudança.

Adotei a medida proposta acima durante a apresentação do 1º A. Contudo, pelo atraso na data das apresentações, anteriormente mencionado na análise das atividades, alguns alunos esboçaram desinteresse e despreparo ao conduzir a tarefa. Minha reação, contudo, foi diferente da esperada por mim mesma, conforme trecho a seguir.

Ao final das apresentações tive muita vontade de dizer a eles que o trabalho não estava bem preparado, mas ao invés disso, saíram da minha boca as seguintes palavras: “Alunos, gostaria

de parabenizar a todos vocês pelo empenho, por estarem se esforçando para usar o inglês em nossas aulas, porque isso me mostra que mesmo com pouquíssimas aulas, que se tornam ainda mais reduzidas devido aos feriados e simulados, vocês acreditam que estão aprendendo.” Citei alguns alunos que têm dificuldades e que têm se esforçado para falar em inglês, para participar das atividades e contribuir com perguntas. Alguns choraram e todos bateram palmas e agradeceram. Percebi o quanto é importante valorizar o esforço, mesmo em meio às adversidades.

Os pontos para reflexão ilustram um momento de aprendizagem e amadurecimento pessoal e profissional com a experiência vivenciada nessa aula:

Ainda que eu tenha pedido aos alunos para mostrar mensagens sobre as olimpíadas e o espírito olímpico, quem aprendeu bastante com essa aula fui eu. Aprendi a valorizar o esforço dos alunos, compreendi o valor do encorajamento e do entusiasmo. Aprendi também que não é possível “padronizar” a opinião dos alunos – se a mensagem a ser apreendida é livre e depende da compreensão individual de cada um, não posso querer que eles entendam outra coisa ou que vejam algo além do que eles estão vendo. Percebi também que poderia ter estendido a discussão para a aplicação das mensagens das olimpíadas para a vida deles. Por esse motivo vou tentar abordar o tema na preparação para o projeto 2.

O processo, apesar de rico e permeado por momentos bem-sucedidos, também contou com circunstâncias de desânimo e frustração, como lê-se no trecho a seguir, após uma atividade envolvendo a leitura de um texto no 1º B.

Houve muita conversa e pouco envolvimento. Fui para casa sem sentir que havia ensinado qualquer coisa, ainda que tenha feito perguntas para checar a compreensão deles do texto. (...)

A frustração, no entanto, durou pouco, e serviu de combustível para o desenvolvimento de novas estratégias de motivação da turma:

PERSONAL REMINDER: pre-reading activity – introduzir o vocabulário do texto e falar um pouco sobre o tema central antes da leitura per se.

Na aula seguinte, apliquei a mesma atividade na outra turma pesquisada, o 1º A, e o pre-reading foi muito positivo em se tratando do envolvimento dos alunos com o tema e da

compreensão do texto de forma mais efetiva pelos alunos. A atividade, no entanto, rendeu mais uma reflexão:

Agora preciso focar em elaborar perguntas mais interessantes para o post-reading, que é o momento em que as vozes dos alunos são ouvidas.

Os pontos para reflexão, além de atraírem minha atenção para o desenvolvimento de estratégias para envolver os alunos, me fizeram enxergar aspectos concernentes à minha prática que eu não teria, possivelmente, coragem ou desejo de admitir caso não tivesse escolhido outra posição para avistá-los diferente do meu lugar de professora participante do estudo. Dessa forma, observando as aulas sob o ponto de vista da pesquisadora, percebi, por exemplo, como é desconfortável, para mim, ministrar uma aula mecânica, com explicações, exercícios e correção, ainda que seja esse o tipo de aula preferido por grande parte dos alunos. O trecho abaixo ilustra a aula sobre verbos modais ministrada no 1º A:

A aula foi bem produtiva em termos de participação dos alunos, mas foi muito mecânica porque eles estavam preocupados com o conteúdo gramatical a ser explorado na prova. Não houve nenhum ponto particular para reflexão considerando o contexto da aula, a não ser a concentração extrema considerando que teriam a prova no mesmo dia. Fiquei pensando na dificuldade de propor atividades e ao mesmo tempo dar em uma aula por semana conteúdos diversos a serem avaliados em provas com pouquíssimo intervalo de tempo entre elas.

O incômodo com essa prática ficou ainda mais evidente quando dei a mesma aula no 1º B. Mesmo com a atenção e a “produtividade” dos alunos durante a realização dos exercícios, notei que esse não é o tipo de professora que eu quero ser e que esse modelo de aula não é o que eu pretendo seguir:

Observei o quanto os alunos estão moldados a esse tipo de aula, com explicações gramaticais e exercícios. Ainda que eles tenham respondido bem, sei que persistir numa aula assim apenas me manteria na zona de conforto.

Ao longo desse período, pude observar também que os pontos trazidos por Jessica e os alunos foram ao encontro de minhas anotações no que diz respeito aos combinados

previamente estabelecidos em contraposição à cultura do aluno, que prevê, entre outras questões, o desafio ao rigor proposto por esses combinados. No relato a seguir, é possível compreender que o descumprimento do acordo proposto para a confecção dos cartazes apresentados no mini-projeto 2 gerou ponderações de minha parte e uma consequente tomada de decisões para tentar conter o problema:

Como em qualquer sala de aula, alguns grupos já haviam trazido os cartazes prontos COM ERROS, mesmo que eu tivesse falado várias vezes que eles deveriam trazer o rascunho no caderno para não terem que rasurar os trabalhos. Da mesma forma, alguns grupos se distraíram bastante e não conseguiram finalizar a atividade em tempo hábil, devido à conversa paralela ou à preguiça. Fiquei pensando no papel da nota nas atividades e no rigor com combinados – defini que as atividades apresentadas fora do prazo não seriam selecionadas para serem emolduradas.

Pressionada pelo pouco tempo e as inúmeras avaliações escritas impostas pela escola, considerei formas para que os alunos apresentassem os trabalhos mais objetivamente, e, orientando-me pelas anotações do diário e percepções diárias em minha vivência nas duas turmas, trabalhei mecanismos para otimizar meu tempo em sala – o gerenciamento dos conteúdos a serem vistos até o final do ano letivo e a divisão da aula em momentos, especificados ao início do horário, no quadro, no momento em que os alunos preparavam o semi-círculo. Os resultados estão descritos no trecho que segue.

Percebi que meu ‘timing’ melhorou depois que dividi a aula em momentos. Ainda assim, vejo que teremos muito pouco tempo para trabalhar o projeto, já que ainda faltam 3 unidades para o final do livro e teremos aproximadamente 4 aulas para finalizá-lo (!). Por esse motivo, e observando o livro que eles utilizarão no 2º ano, deixei alguns conteúdos que serão revistos para serem trabalhados lá. Considerando o tempo escasso com as duas turmas, considero que a distribuição de conteúdos e atividades foi pertinente.

Outra decisão advinda dessa análise mais profunda de cada aula afetou até mesmo as diretrizes iniciais para a realização do mini-projeto 3. Durante a montagem dos trabalhos pelo 1º A, no laboratório de informática, notei que alguns alunos usaram imagens já disponíveis na internet para se referirem a locais, fenômenos ou eventos de sua preferência, conforme mencionado anteriormente. Ao mesmo tempo em que

considerarei essa mudança para garantir a autonomia dos alunos durante o processo, observei que essa concessão alterou significativamente o objetivo central do trabalho, que era a criação de uma imagem, graficamente ou por meio de recursos tecnológicos, para expressarem suas ideias, conforme expresso ao final do relato seguinte:

Como eles explicaram que queriam abordar fenômenos como a aurora boreal ou celebrações de outros países, achei que proibir que eles utilizassem fotos não tiradas por eles os impediria de se expressarem sobre algo que realmente era bonito ou importante para eles. Ao mesmo tempo, achei que essa concessão atrapalhou a proposta, que seria uma exposição dos próprios trabalhos deles.

A postura de alguns pais como fomentadora do desinteresse de seus filhos pelas aulas de inglês da escola regular também foi um ponto frutífero em minha análise. Descontente com o 1º A após as apresentações finais, comecei a escrever sobre a aula e, durante a escrita do relato, me ocorreu que até minha decisão, ainda que inconsciente a princípio, de respeitar o descompromisso dos alunos constitui uma forma de garantir a eles autonomia sobre seu próprio processo de aprendizagem. O relato abaixo ilustra essa percepção.

Infelizmente alguns alunos não se envolveram e nem chegaram a realizar a tarefa. Como até hoje não consegui uma forma de me comunicar com os pais dos alunos, seja por meio de ocorrência ou por e-mail ou telefone, para participá-los da não-participação de seus filhos, acabo me sentindo de mãos atadas, até porque vejo que a preocupação deles é sempre exclusivamente decorrente de notas. Dessa forma, se o filho não precisa dos pontos que perdeu, o pai não quer realmente saber se ele participou ou não. O interessante é que até essa escolha consciente do aluno por não fazer a atividade constitui para mim um ponto positivo, porque me mostra que estou contribuindo para a sua autonomia.

Para finalizar, apresento as últimas reflexões sobre o processo autoetnográfico da pesquisa-ação realizada nas duas turmas participantes. Nos relatos seguintes, o primeiro extraído do diário e o segundo do grupo focal, pude compreender como os percalços, ainda que amargos, contribuíram para meu crescimento e me incentivaram a persistir em oferecer aos alunos aulas de qualidade, que prezem tanto por sua formação ética e

humana quanto pela aprendizagem e conseqüente domínio da LI dentro da escola regular.

O primeiro relato mostra minha decepção com o descaso da escola durante a realização do mini-projeto 3, anteriormente mencionado.

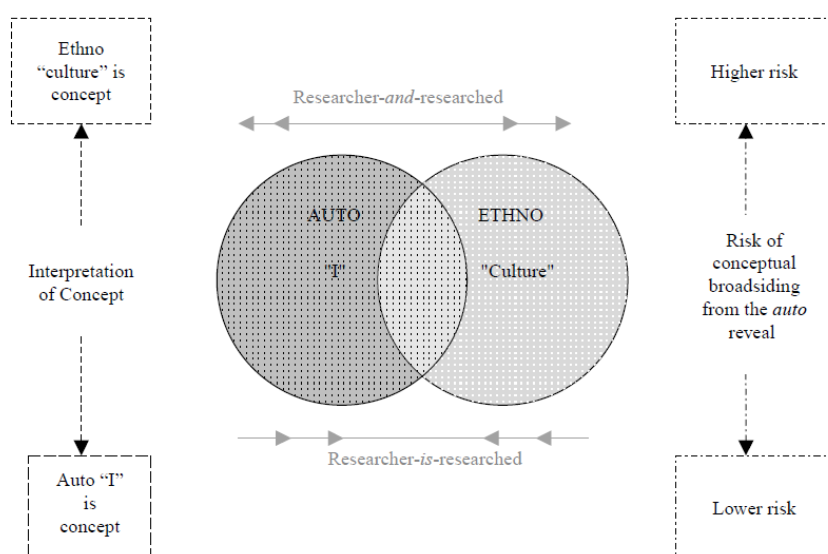
Quando terminei o grupo focal e já estava indo embora, a coordenadora me disse que seria interessante apresentar o trabalho para os pais, para preservar a minha iniciativa. Disse que sim, mas não achei uma boa ideia no fundo. Vou apenas utilizar os trabalhos para introduzir os comparativos e superlativos e marcar um dia para os alunos entregarem os quadros emoldurados (pagos por mim) para a diretora da escola como agradecimento pela participação das turmas na geração de dados.

Ainda que o trecho acima tenha um tom amargo e triste – que só vim a perceber após a releitura desses dados – percebi, com minha despedida do grupo focal, no mesmo dia, que minha motivação encontrava-se além de qualquer adversidade:

E: Muito bem... Gente, queria agradecer muito a vocês pela participação, foi muito bacana vocês terem aqui comigo hoje, foi muito importante, e vamos continuar, né? Que não seja só um projeto, né, que seja base pras nossas aulas de agora em diante. Brigada!

A escolha das narrativas autoetnográficas que compuseram esse e os demais momentos de análise pautou-se no estudo de Doloriert e Sambrook (2009). As autoras explicam que existe uma linha tênue entre o que elas chamam de *conceptual broadsizing* e o uso adequado de narrativas do pesquisador que assume também a posição de pesquisado, ou seja, do pesquisador que é também um dos membros do grupo de participantes do trabalho. O que guia a escolha das instâncias narrativas que devem compor a pesquisa autoetnográfica, segundo as autoras, é o foco ou direcionamento da pesquisa. Dessa forma, a voz do pesquisador deve ajudar a organizar os dados em torno de um conceito ou ideia intelectual, que as autoras chamam de “denominador comum” (p. 36), para a interpretação da cultura e não de si mesmo somente. A figura abaixo mostra como funciona esse processo.

Figura 3 - A theoretical framework of “auto” reveal for autoethnography



Fonte: DOLORIERT; SAMBROOK, 2009, p. 36.

Observo, portanto, que a perspectiva autoetnografia é uma proposta pautada na diversidade de técnicas, instrumentos e interpretações dos dados obtidos, dependendo do objetivo do trabalho acadêmico a ser desenvolvido. No caso específico da presente pesquisa, que contemplou o pesquisador em dois papéis – o de pesquisador e o de pesquisado simultaneamente –, a interpretação da cultura escolar, da qual eu enquanto pesquisadora era também participante, gerou a possibilidade de analisar possíveis contribuições dos LCs para a aprendizagem de inglês na escola regular e para a minha formação social, acadêmica e profissional. Conforme salienta Miccoli (2010), “a importância das relações, das interações e das emoções no meio em que as experiências acontecem vem à tona. Contudo, talvez os resultados mais importantes sejam as mudanças e as transformações” (p. 31). Certamente posso dizer que todo o processo serviu de combustível para a constante transformação de minha prática pedagógica.

4.4 Food for thought - Estrutura escolar, a questão do tempo e a ressignificação das aulas de inglês na escola

A análise dos dados apresentou possibilidades para se compreender a relevância dos LCs para a agência cidadã e o empoderamento dos alunos. Além disso, pôde-se observar que as atividades ancoradas nos LCs constituíram uma ferramenta no engajamento dos alunos com a disciplina, criando espaços para o uso da LI pelos

aprendizes e seu entendimento acerca das condições de uso do português em sala de aula. Entretanto, acredito ser necessária uma problematização acerca de um ponto importante observado com a análise dos dados obtidos – o paradoxo entre atividades desejadas x atividades realizadas, em virtude de fatores como o engessamento da estrutura escolar e a carga horária reduzida para a disciplina de LI no 1º ano da escola participante.

No primeiro momento da análise, foi possível observar, com a descrição das turmas participantes da pesquisa, a influência da cultura de sala de aula na continuação de um modelo engessado de condutas, regras e valores dentro do ambiente escolar. Partindo-se do pressuposto, mencionado na análise das turmas, de que tanto os pais dos alunos quanto o corpo diretor da escola – e muitas vezes até mesmo o corpo docente – agem de forma a desvalorizar as disciplinas de línguas estrangeiras em detrimento de outras, buscando exclusivamente um bom lugar no ranking do ENEM, é natural que os alunos também adotem tal postura. Segundo Leffa (2011), o principal problema do aluno que não se envolve é a falta de objetivo da disciplina na concepção desse aluno. Se ele não percebe que aprender inglês vai ajudá-lo de alguma forma, deixa a disciplina de lado.

Somado à falta de objetivo da disciplina para o aluno, existe outra questão ainda mais delicada: se não há, por parte do aluno, esforço no sentido de buscar formas alternativas de interação com a língua fora do ambiente escolar, a carga horária de uma ou duas horas semanais, conforme argumenta Paiva (2011), não é suficiente para se promover a aprendizagem de uma nova língua. Segundo a autora,

[a] escola sozinha não reúne as condições necessárias para que alguém aprenda uma língua, e as experiências de aprendizagem não podem ficar restritas à escola, mas o professor pode estimular o aprendiz a ir além (PAIVA, 2011, p. 39).

Digo que a questão é delicada porque a maioria dos cursos livres de idiomas oferece a mesma carga horária de duas horas semanais e, ao final de um ano letivo, os alunos já possuem uma bagagem que os possibilita usarem a língua em situações comunicativas diversas. Seria então a carga horária reduzida o responsável pela não-aprendizagem dos alunos? Ou devemos atribuir o insucesso da disciplina ao desinteresse do aluno? Nenhum dos dois, na verdade, é culpável por esse quadro.

De acordo com Paiva (2011), as atividades desenvolvidas na escola são limitadas e não oferecem ao aluno oportunidades reais de “participação em práticas sociais mediadas pela língua inglesa” (PAIVA, 2011, p. 39). Ora, mas se o objetivo da disciplina para a escola e a família é preparar o aluno para o ENEM, avaliação que conta com CINCO questões de língua inglesa EM PORTUGUÊS, a discrepância entre o que o professor almeja – que o aluno possa usar o inglês em situações comunicativas fora da escola – e o que se oferece – aulas exclusivamente pautadas em estratégias de leitura e interpretação de gêneros textuais diversos – torna-se inevitável.

Em minha última anotação no diário, é possível perceber esse conflito entre o que a escola espera e o que eu espero das aulas de inglês, conforme descrito a seguir:

O que eu levo dessa experiência é que sequências didáticas são importantes para envolver os alunos no tema proposto pelo LD de uma forma personalizada, e que a desconstrução dos textos trabalhados constituiu, a meu ver, base para o engajamento e a transformação social dos alunos, conforme relatos do grupo focal e dos questionários já tabulados. Ainda assim, o livro deve ser trabalhado e seus exercícios devem ser resolvidos porque é assim que os alunos são culturalmente ensinados a estudarem para a prova – decorando páginas de um livro. A prova que eles vão realizar no dia 31.10 foi inteiramente baseada nas sequências didáticas das unidades 7 e 9, e acho que as respostas poderão conter elementos relacionados ao sua aprendizagem e envolvimento com as atividades propostas.

Ao mesmo tempo em que houve esforço de minha parte no sentido de integrar as lições e problematizações dos mini-projetos às atividades avaliativas impostas pela escola, percebi, a cada prova que voltava para ser refeita a pedido da coordenação, que eu deveria produzir questões, ainda que impessoais e totalmente descontextualizadas, que se aproximassem do formato ENEM. Ao explicar para a coordenadora que não poderia cobrar algo que não havia trabalhado com os alunos em uma atividade avaliativa, ela respondeu explicando que aquela era uma cobrança dos pais e que, portanto, deveria ser feito da maneira solicitada. Gimenez (2011) argumenta que o ensino de língua inglesa “se distancia cada vez mais do ensino de língua estrangeira, com novos sentidos atribuídos não só por alunos nas escolas como também por pai [e a meu ver também a escola] que deslocam os objetivos de aprendizagem para finalidades instrumentais” (GIMENEZ, 2011, p. 49). Assim, se escola, família e alunos restringem a aprendizagem

de inglês na escola regular à preparação para o ENEM, não há uso social da língua pelo aluno – conseqüentemente, o favorecimento de condições para sua aprendizagem é comprometido.

Para concluir, chamo a atenção para a “necessidade de reconceituar o ensino de língua inglesa” (GIMENEZ, 2011, p. 49) na rede básica de ensino, haja vista que, no atual cenário, a falta de acesso a outras culturas e a privilégios trazidos pelo domínio da LI mantém os alunos em um nível de desempoderamento e desequilibra o processo de formação desses alunos para a justiça social. Para que haja a reconceituação dessa prática, deve-se considerar a metáfora da participação proposta por Paiva (2011): uma vez que a participação em comunidades de prática propicia a aprendizagem de um novo idioma, por meio da interação do aluno em ambientes onde a língua alvo é usada socialmente pelos participantes, cabe ao professor criar oportunidades e estratégias para não só motivar os alunos a se envolverem com a LI fora do âmbito escolar, mas também para inseri-los em situações reais de aprendizagem que envolvam sua integração a ambientes onde a LI é usada de forma comunicativa e contextualizada. Essa constitui, inclusive, uma das sugestões propostas neste trabalho para pesquisas futuras.

5 DAQUI PARA...? SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

If you want to go fast, go alone. If you want to go far, go together.
(Provérbio africano)

Em seu relato autoetnográfico, Wall (2008) chama atenção para o fato de muitos pesquisadores que realizaram autoetnografia escreverem histórias sobre histórias, ou seja, histórias sobre sua experiência com o processo autoetnográfico, possivelmente pelo caráter subjetivo e reflexivo desse processo. Como exemplo, ela cita os trabalhos de Sparkes (1996), em que a autora refletiu sobre comentários de leitores para discutir questões de legitimidade e critérios para autonarrativas, assim como Holt (2003) Duncan (2004) e Muncey (2005), que foram além das questões envolvendo a validade dos dados para propor outras fontes de geração de informações na pesquisa autoetnográfica.

A história escrita por Wall (2008) sobre sua autoetnografia enfoca aspectos como representação – uma análise de como ela se representou durante o processo –, objetividade, qualidade dos dados, ética e critérios de avaliação, possivelmente pela crítica que ela mesma menciona sobre o método autobiográfico, que por vezes enfrenta barreiras para ser aceito pela “falta de sistematicidade e rigor acadêmico” (WALL, 2006, p. 8). Por esse motivo, acredito que um trabalho de pesquisa envolvendo uma revisão mais detalhada acerca do processo autoetnográfico apresentado no presente estudo seria uma forma relevante de focar, como Wall (2008), outros aspectos emergentes desse processo.

O primeiro aspecto que, a meu ver, merece um olhar mais atento, é a construção de conhecimento por alunos proficientes e não-proficientes em aulas de inglês da escola regular. Minha preocupação em relação à integração de alunos proficientes e não-proficientes surgiu logo no início do período de geração dos dados, quando comecei a anotar em meu diário percepções ao final de cada aula. Fiz uso de algumas estratégias para promover essa integração de forma benéfica para os dois grupos e, ao final do processo, percebi que esse era um ponto que poderia ser mais bem explorado. Os trechos a seguir foram extraídos do grupo focal, no momento em que perguntei aos participantes se as atividades constituíram oportunidades para tanto alunos proficientes quanto alunos com dificuldades aprenderem inglês:

E: Ótimo. Gente, olha só: vocês acham, porque eu acho que vocês já conhecem os colegas de vocês há bastante tempo, né? E vocês sabem, aí, dentro da sala, é possível identificar os alunos que são proficientes, incluindo vocês mesmos, os alunos que têm domínio da língua e os alunos que não têm domínio da língua. Vocês acham que essas atividades favoreceram tanto os alunos proficientes quanto os não proficientes ou vocês acham que algum tipo de aluno, ou o aluno proficiente ou o não proficiente se beneficiou mais das atividades do que o outro? Como que cês viram isso?

P: Eu acho que os dois tipos conseguiram aprender muito bem porque nenhuma atividade foi tão difícil, mas também nenhuma atividade foi tão fácil, então acabou que foi, tipo, nível intermediário sim que todo mundo conseguiu tirar proveito da atividade.

G: E além do que eu acho que todos, é, exerceram a língua, então mesmo as pessoas que não sabiam a língua inglesa, não tinha domínio, ela pesquisou pra falar, treinou a fala, então acabou que exercitou a língua inglesa e conheceu novos vocabulários e quem já tinha domínio exerceu de uma forma, é, geral, né, a fala, o pensamento, a escrita...

Ainda que os participantes do grupo focal tenham percebido que as tarefas propostas beneficiaram tanto alunos que são fluentes na língua inglesa quanto aqueles que têm dificuldades no idioma, algumas respostas aos questionários dos alunos sobre os mini-projetos mostraram que as tarefas foram por vezes consideradas fáceis e não constituíram oportunidades de ganho linguístico segundo alguns respondentes. Por esse motivo, acredito ser esse um tema que deveria ser explorado em estudos envolvendo aquisição de línguas adicionais na rede básica de ensino.

O segundo aspecto a ser considerado com mais atenção diz respeito à integração das quatro habilidades em prol da justiça social, a partir de atividades à luz do letramento crítico que envolvam projetos sociais e situações que promovam a real transformação social desses alunos. A partir da autoetnografia, tive a chance de conhecer de perto os alunos e a escola em que estão inseridos; os alunos, por outro lado, tiveram a oportunidade de me conhecerem e de conhecerem a si mesmos. Há diversos trabalhos sociais desenvolvidos tanto pela escola quanto por alguns alunos e suas famílias, geralmente conduzidos pelas igrejas frequentadas por eles. Vendo o engajamento dos alunos com a situação dos refugiados ao redor do mundo e atividades de visita a idosos e pacientes em hospitais realizadas pela escola, ocorreu-me que trabalhos dessa

natureza, envolvendo atividades escritas e até mesmo orais, poderiam constituir oportunidades reais de uso do idioma, além de atrelar valores como solidariedade, responsabilidade social e agência cidadã à experiência de aprender uma língua adicional.

Um exemplo de programas dessa natureza é o projeto desenvolvido pela escola de idiomas CNA, situada em São Paulo. A escola desenvolveu um projeto chamado *Speaking Exchange*⁵⁰, no qual alunos do curso têm contato com idosos americanos através de uma ferramenta de *chat*. Considerando que atividades como essa já vêm sendo realizadas com sucesso em instituições brasileiras, acredito que um estudo que enfoque as quatro habilidades comunicativas tanto em tarefas escritas, como cartas a refugiados, quanto orais, como conversas com pessoas ao redor do mundo que precisam de atenção, pode contribuir significativamente para a compreensão do letramento crítico enquanto ferramenta de engajamento social, ação cidadã e empoderamento individual e coletivo.

⁵⁰ Disponível em: <<http://porvir.org/alunos-aprendem-ingles-idosos-americanos/>>. Acesso em 08 dez. 2016.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – RELEMBRANDO A TRAJETÓRIA

*“Regrets, I’ve had a few,
but then again, too few to mention
I did what I had to do
and saw it through without exemption
I planned each charted course,
each careful step along the byway
And more, much more than this,
I did it my way”
(Frank Sinatra, My way)*

A presente pesquisa investigou oportunidades de promoção do letramento crítico a partir do uso da língua inglesa como principal meio de instrução, em duas turmas de 1º ano do ensino médio da rede privada de Belo Horizonte. O principal objetivo da pesquisa foi compreender as possíveis contribuições dos LCs para a aprendizagem de inglês pelos alunos participantes, considerando, ao mesmo tempo, condições para o uso da língua portuguesa em sala de aula.

No capítulo 1, apresentei uma contextualização da pesquisa realizada, delineando a justificativa para a escolha do tema e também para a realização do trabalho, além de propor os objetivos gerais e específicos que esperava alcançar ao final dessa jornada. Já o capítulo 2 apresentou a revisão da literatura, que incluiu uma fundamentação sobre as condições de uso da língua materna em aulas de língua inglesa, considerações sobre o papel da língua-alvo no processo de aprendizagem de LI e uma contextualização acerca dos LCs e de seu papel no ensino de inglês, que se estende à elaboração das atividades propostas neste trabalho. O capítulo 3, por sua vez, consistiu na descrição da metodologia de pesquisa adotada, seguida por informações sobre o processo de geração dos dados, que foram analisados e discutidos no capítulo 4. O capítulo 5 apresentou sugestões para pesquisas futuras baseadas nos resultados da análise dos dados obtidos. Finalmente, este capítulo encerra a longa caminhada descrita neste trabalho, fornecendo um breve panorama acerca de sua realização.

O presente estudo surgiu de minha necessidade, enquanto pesquisadora em linguística aplicada e professora de inglês da rede básica de ensino, de compreender as possíveis contribuições dos LCs no engajamento dos alunos com a disciplina, em sua formação ética e intelectual e no uso, pelos aprendizes, da língua inglesa como principal meio de

instrução, sem, contudo, excluir a LM do processo. Assim, este estudo foi pautado nos seguintes objetivos:

- ❖ Compreender a percepção da professora participante e dos alunos acerca dos possíveis efeitos dos LCs enquanto ferramenta para o desenvolvimento das habilidades linguístico-comunicativas de seus alunos;
- ❖ Propor alternativas, à luz das teorias dos LCs para o uso, por professores e alunos de escolas regulares, da LI em sala de aula;
- ❖ Observar as condições de uso da língua materna dentro do processo de ensino de LI à luz dos LCs nas escolas regulares;
- ❖ Compreender como o processo autoetnográfico pode auxiliar no desenvolvimento da pesquisa desenvolvida em sala de aula, de forma a contribuir para a prática pedagógica do educador.

Mais especificamente, esperei responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- ❖ Como os LCs podem contribuir para uma proposta de ensino de LI criticamente embasada e, ao mesmo tempo, com predomínio da LI como língua de instrução e aprendizagem do idioma por parte dos alunos?
- ❖ Como a autoetnografia pode contribuir para esse processo?

A revisão da bibliografia apresentou, no primeiro momento, fundamentação de apoio ao uso da língua materna no processo de aprendizagem de uma língua adicional, como ferramenta de suporte e senso de pertencimento do aprendiz. Esse momento foi seguido de uma problematização acerca do uso da língua alvo para que se possa aprender essa língua, a partir de teorias de aquisição de línguas adicionais que enfocam a importância de se usar uma língua para aprendê-la. O terceiro momento da revisão bibliográfica contou com contribuições dos LCs no ensino de LI; para tal, parti de uma breve contextualização do termo e consequente associação das teorias propostas pelos LCs no ensino de LI e no processo de elaboração das tarefas aqui propostas.

A pesquisa, de cunho qualitativo, teve como base metodológica a autoetnografia de uma pesquisa-ação desenvolvida em duas turmas do 1º ano do ensino médio em uma escola

regular da rede privada de Belo Horizonte. A geração de dados foi realizada de forma colaborativa, com a participação dos alunos, de uma observadora convidada e também com minha participação enquanto participante e pesquisadora ao mesmo tempo. Estabeleci o período de três meses para a geração dos dados a serem analisados na pesquisa, e ao final de cada mês os alunos apresentaram mini-projetos baseados na literatura sobre LC e no conteúdo disponível no LD adotado pela instituição. Os instrumentos de geração dos dados foram os seguintes:

- ❖ Diário da professora pesquisadora durante o período de observações;
- ❖ Notas de campo da observadora convidada;
- ❖ Questionários iniciais dos alunos para compreensão do perfil das turmas;
- ❖ Questionário à observadora convidada, buscando reforçar a compreensão acerca do perfil das duas turmas;
- ❖ Questionários destinados a coletar as percepções e reações dos alunos às atividades propostas, distribuídos após a implementação de cada uma delas;
- ❖ Questionários sobre as atividades propostas à observadora convidada;
- ❖ Um grupo focal com os alunos ao final do período de observações.

A partir das respostas obtidas no questionário inicial dos alunos e no questionário à observadora convidada sobre as turmas, foram desenvolvidos três mini-projetos, que envolvessem também o conteúdo disposto no LD e situações concomitantes com o período de geração dos dados, como os jogos olímpicos.

A análise dos dados, por conseguinte, apresentou três momentos. No primeiro deles, sobre os alunos, obtive informações relevantes sobre o perfil dos alunos das duas turmas. Essas informações auxiliaram na construção de saber sobre a sala de aula enquanto cultura, permeada por dinâmicas, atitudes e crenças comuns àquele ambiente, que são mantidas, entre outros motivos, pela necessidade de pertencimento dos alunos a um grupo que compartilhe condutas e valores. Tais valores, muitas vezes disseminados pela família e pela escola, influenciam a forma como os alunos atribuem valor à disciplina de língua inglesa na escola.

No segundo momento da análise, sobre os mini-projetos, os dados obtidos revelaram que os LCs constituíram uma estratégia de engajamento dos alunos com as tarefas e,

consequentemente, com a disciplina. Além disso, houve, de acordo com os resultados da análise, oportunidades para o uso da LI de forma oral e escrita em atividades que, segundo os próprios participantes, promoveram seu empoderamento e sua agência cidadã. Por último, as tarefas baseadas nos LCs constituíram também maneiras para os alunos refletirem sobre as condições de uso do português em aulas de LI, de forma a adotar esse recurso como estratégia de promoção da aprendizagem de inglês.

O terceiro e último momento da análise mostrou o meu processo de crescimento enquanto pesquisadora e participante do grupo pesquisado. Foi possível compreender, a partir desse momento, a importância do olhar autoetnográfico na condução da pesquisa-ação desenvolvida no presente estudo, de forma a nortear escolhas, condutas e decisões que afetaram de maneira significativa minha percepção acerca de todo o período de geração dos dados e de minha própria prática pedagógica e formação pessoal, profissional e acadêmica.

Apesar dos aspectos positivos observados ao final do processo de análise, os resultados desse processo mostraram também que a aprendizagem de uma língua adicional não pode ser restrita à carga horária escolar, principalmente pelo engessamento da estrutura da escola, associado ao descrédito da disciplina por parte de pais, alunos e da própria instituição. É necessário, dessa forma, que o professor desenvolva estratégias para engajar os alunos em situações comunicativas de aprendizagem do inglês que ultrapassem os muros da escola (PAIVA, 2011, 2013), através de relatos minuciosos sobre sua própria pesquisa ou projetos que ofereçam aos alunos oportunidades para usar o inglês em situações reais e significativas.

Considerando a ineficácia do modelo de aulas de inglês da escola, a carga horária reduzida destinada à disciplina língua inglesa, o grande número de alunos em sala e a imposição de uma metodologia de trabalho pelo corpo diretor da escola constituíram, a meu ver, a primeira limitação desta pesquisa. Ainda que eu tenha tentado, a partir da pesquisa-ação conduzida, propor estratégias para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa na escola que pudesse abrandar tais atenuantes, pude perceber que uma aula de inglês por semana em salas com uma média de 25 alunos por turma constitui muito pouco tempo para que os alunos possam se engajar em situações comunicativas com o idioma. Dessa forma, ainda que alguns alunos tenham considerado a experiência

frutífera em se tratando da aprendizagem e do uso da língua inglesa durante o período de realização da pesquisa, acredito que ainda preciso pensar outras formas para propiciar a eles novas experiências com o idioma, ainda que sejam extracurriculares.

A segunda limitação desta pesquisa, por sua vez, diz respeito à tentativa de delimitação de alguns dos termos utilizados neste trabalho – mais especificamente os termos cultura, sala de aula enquanto cultura e letramentos críticos. Considerando a vasta bibliografia e as diferentes opiniões de estudiosos sobre os termos propostos, concluo que são conceitos que ainda se encontram em aberto, sem que se possa oferecer ao leitor uma só perspectiva. Ainda assim, o desenrolar do trabalho me impossibilitou de adentrar mais densamente nesses conceitos, e no caso específico do termo *classroom as culture*, utilizado pelo Santa Barbara Classroom Discourse Group, os autores não mencionam as raízes epistemológicas do termo em seus trabalhos, o que constituiu, a meu ver, uma dificuldade na problematização do termo.

Já a terceira limitação do presente estudo baseou-se na adoção de métodos quantitativos, como dados estatísticos e tabelas, e uma abordagem de certa forma positivista em relação aos instrumentos de coleta utilizados. Mesmo deixando claro que estudos de cunho qualitativo apresentam uma visão mais subjetiva e interpretativista do fenômeno em questão, foi-me inevitável trabalhar com dados quantitativos pela minha própria ansiedade, enquanto pesquisadora, de contextualizar o leitor acerca do material obtido de forma clara, a fim de mostrar a ele a origem da análise. Para tal, ancorei-me em literatura pertinente, a fim de explicar que estudos qualitativos podem fazer uso de métodos quantitativos para essa finalidade. Além disso, me inquietou o fato de estudos com viés autoetnográfico fossem essencialmente narrativos. Buscando atribuir maior dependabilidade⁵¹ aos dados obtidos, procurei, novamente, estudos que favorecessem esse tipo de abordagem. Ainda assim, o uso de métodos quantitativos e instrumentos para atribuir relevância a estudos qualitativos ainda é controverso para alguns estudiosos.

⁵¹ Um dos pilares para a avaliação da pesquisa qualitativa, a dependabilidade refere-se à consistência do pesquisador na concepção e condução do estudo realizado (Disponível em: <<https://qualitativeinquirydailylife.wordpress.com/chapter-5/chapter-5-dependability/>>. Acesso em: 17 fev. 2017).

A última limitação em minha opinião foi o fato de esta pesquisa ter sido realizada em uma escola particular. Tenho tido, desde 2012, a oportunidade de investir em minha formação acadêmica em uma instituição de excelência, a UFMG, sem qualquer ônus financeiro. Por esse motivo, sempre acreditei na necessidade de devolver os frutos dessa formação ao Estado, entidade que tem financiado meu desenvolvimento pessoal, profissional e intelectual nos últimos cinco anos. Meu desejo de analisar minha própria prática, contudo, me impediu de conduzir a pesquisa em uma escola da rede pública. Espero ainda poder contribuir em uma instituição da rede pública de Minas Gerais.

Mesmo com percalços e limitações, este trabalho constituiu mais um pequeno passo em direção à formação dos alunos da escola regular para a justiça social, utilizando a língua inglesa como instrumento para promoção da cidadania e do senso de pertencimento desses alunos a um mundo vasto, globalizado e, por esse motivo, cada vez mais próximo. Espero que as informações contidas aqui inspirem educadores de todas as áreas a investirem na missão de garantir aos seus alunos o direito ao ensino de qualidade, pautado em valores como solidariedade, autonomia e agência para a transformação social.

7 REFERÊNCIAS

ALTBACH, P. Globalization and internationalization. In: ALTBACH, P. *et al. Trends in global higher education: tracking an academic revolution*. Chestnut Hill: Boston College, Center for International Higher Education, 2009. cap. 2, p. 23-35.

AGAR, M. An Ethnography By Any Other Name ...*Forum: Qualitative Social Research*, v.7, n.4, artigo 36, set. 2006.

ANDERSON, L. Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, v. 35, n. 4, p. 373–395, ago. 2006.

BAILEY, K. Diary studies of classroom language learning: the doubting game and the believing game. In: SADTONO, E. (Ed.). *Language acquisition and the second/foreign language classroom*. Singapore: SEAMEO Regional Language Center, 1991. v. 28, p. 60-102. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED367166.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

BAUMAN, Z. *Globalização. As consequências humanas*. Trad. De Marcos Penchel. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). *Crenças e ensino e aprendizagem de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

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 Editorial, 2011. p. 93-110.

BECKETT, G. Teacher and Student Evaluations of Project-Based Instruction. *TESL Canada Journal*, v. 19, n. 2, 2002.

BOGDAN, R. C & BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods*. 4. ed. Nova Iorque: Pearson Education Group, 2003, p. 110-120.

BOSSLE, F. *et.al.* Autoetnografia: possibilidades de investigação e de formação no âmbito da educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E III CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16, 2009, Salvador, Bahia. *Anais...* Salvador, Bahia, 2009.

BRADLEY, N. Questionnaires and topic guides. In: BRADLEY, N. *Marketing research: tools and techniques*. NY: OUP, 2013. cap. 6. Disponível em: <<http://fds.oup.com/www.oup.com/pdf/13/9780199564347.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2013.

BRASIL. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. *Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio - Abordagens, métodos e perspectivas sócio-interacionistas no ensino de LE*. São Paulo: Rede São Paulo de Formação Docente, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40350/3/2ed_ing_m1d1.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRITO, R. M.; SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BURBULES, N. C., BERK, R. Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences and Limits. In: Popkewitz, T. S.; Fendler, L. (Eds.). *Critical Theories in Education*. NY: Routledge, 1999.

CANEDO, D. “*Cultura é o quê?*” Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 5., 2009. Salvador, Bahia: Faculdade de Comunicação, UFBA, maio 2009.

CANTAROTTI, A. *A língua materna em sala de aula de língua inglesa: o recurso de alternância de código na fala de uma professora e o desenvolvimento da interlíngua de alunos em um curso de secretariado bilíngue*. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de Londrina, Londrina, 2007.

CASTELL, S. de; LUKE, A.; McLENNAN, D. On defining literacy. In: CASTEL, S. de; LUKE, A.; EAGAN, K. (Eds.). *Literacy, society and schooling: a reader*. Cambridge: CUP, 1986. p.3-14.

CASTRO, C. H. S. de. AS CULTURAS DO GRUPO TEXTO LIVRE: um estudo de viés etnográfico sob a ótica da complexidade. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação continua. In: _____. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002. p. 19-35.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia. In: *Crítica y Emancipación – Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, v. 1, n. 1, jun. 2008.

COHEN, E.G. Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research* 64, 1994. p. 1-35.

CORDIOLLI, M. *Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico*. Curitiba: A Casa de Asterion, 2004.

COTRIM, A.; FERRAZ, D. M. Representações violentas do outro no cinema: Perspectivas étnicas e educacionais no espaço imagético. *Polifonia*, Cuiabá, v. 21, p. 43-67, jan-jul. 2014.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: Ed. UFMT, 2008. p. 19-54.

CRISTÓFARO, T. *Pronúncia do inglês para falantes do português brasileiro*. SP: Contexto, 2007.

CUMMINS, J. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, v. 10, n. 2, p. 221-240, 2007.

CUSTER, D. Autoethnography as a transformative research method. *The Qualitative Report*, v. 19, n. 37, p. 1-13, 2014. Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/custer21.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2014.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIXON, C.; FRANK, C.; GREEN, J. Classrooms as cultures: understanding the constructed nature of life in classrooms. *Primary Voices K-6*, v.7, n.3, p. 4-8, 1999.

DOLORIERT, C.; SAMBROOK, S. Ethical confessions of the “I” of autoethnography: the student’s dilemma. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*. v. 4, n. 1, p. 27-45, 2009.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do letramento crítico. *Entretextos*, v. 7, p. 189-203, 2007. Disponível em <<http://www2.uel.br/revistas/entretextos/pdf/14.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2011.

_____. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras*. 2012. Tese (Doutorado em Letras Modernas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, A.P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: Currículos e perspectivas em expansão. JORDÃO, C. (org). DOSSIÊ ESPECIAL - Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. *Revista X*, v.1, 2011.

DUNCAN, M. Autoethnography: Critical appreciation of an emerging art. *International Journal of Qualitative Methods*, v.3, n.4, Artigo 3, 2004. Disponível em: <http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_4/pdf/duncan.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016.

DURING, S. *Cultural studies : a critical introduction*. NY: Routledge, 2005.

ELLINGSON, L. *Engaging crystallization in qualitative research*. LA: Sage, 2009. p 1-28.

ELLIS, R. Second language learning and second language learners: growth and diversity. *TESL Canada Journal / Revue TESL Du Canada*, v. 7, n. 1, nov. 1989. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=EJ404016>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

_____. *The study of language acquisition*. Oxford: OUP, 1995.

_____. *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: Benjamins, 1999.

ELLIS, C.; BOCHNER, A.P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000, p.733-768.

ELLIS, C.; ADAMS, T.E.; BOCHNER, A.P. Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Social Research*, v. 12, n. 1, Art. 10, 2011. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>>. Acesso em 19 dez. 2016.

EMERSON, R.M.; FRETZ, R.I; SHAW, L.L. *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

ERIKSSON, T. Being native: distance, closeness and doing auto/self-ethnography. *Art Monitor*, v. 8, 2010, p. 91-100.

FARROW, S. Review Language and Culture. *Language & Communication*, Dulwich College, London, v. 24, p. 269–274, 2004.

FERRAZ, D. M. Reflections on Visual Literacy as learning spaces for theories and practices. *Crop* (FFLCH/USP), v. 13, p. 162-173, 2008. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlm/crop/edicaoatual.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

FILHO, L. M. F. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V. 30, n. 1, p. 139-159, jan/abr. 2004.

FRANCO, M. A. S. A pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

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

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47-54.

GIROUX, H. Literacy and the politics of difference. In: LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. (Eds.). *Critical literacy: politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York, 1993. p. 367-378.

_____. *Theory and resistance in education: towards a pedagogy for the opposition*. 2. ed. Westwood: Greenwood Publishing Group, 2001.

GODOI, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, 1995.

GOETZ, J.; LECOMPTE, M. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. London: Academic Press, 1984.

GRASSO, S. 'L1, or no L1: that is the question.' How do we reconcile the ethical implications of this issue in the context of the adult ELICOS classroom? In: JACKSON, R. (Org.). *TESOL as a Global Trade: ethics, equity and ecology*, 2012. Disponível em: <http://www.tesol.org.au/files/files/282_sorina_grasso.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2016.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, v. 42, p. 13-79, 2005.

HALL, J. K. (Re)creating our worlds with words: A sociohistorical perspective of face-to-face interaction. *Applied Linguistics*, v.16, p. 206-232, 1995.

HALL, G.; COOK, G. *Own language use in ELT: exploring global practices and attitudes*. London: British Council, 2013. (ELT Research Papers 13-01).

HAMILTON, M. Ethnography for classrooms: constructing a reflective curriculum for literacy. *Curriculum Studies*, v.7, n. 3, 1999.

HAYLER, M. *Autoethnography, self-narrative and teacher education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

HAWKINS, M. R. *Social Justice Language Teacher Education*. British Library: Ontario, 2011.

HOLT, N. L. Representation, legitimation, and autoethnography: An autoethnographic writing story. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 2, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_1/html/holt.html>. Acesso em 16 dez. 2016.

JARVIS, J. Using diaries for teacher reflection on in-service courses. *ELT Journal*, v. 46/2 April, OUP, 1992.

JENKINS, J. World Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006.

JORDÃO, C. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n1/a02v14n1.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2014.

JORGE, M. L. S. Critical literacy, foreign language teaching and the education about race relations in Brazil. *The Latin Americanist*, v. 56, n. 4, p. 79-90, 2012.

_____. Livros didáticos de línguas estrangeiras: construindo identidades positivas. In: FERREIRA, A. J. (Org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas: Pontes, 2014. p. 73-88.

JORGE, M. L. S.; PAES, M.B.G. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D.C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. SP: Parábola, 2009.

KAVALIAUSKIENĖ, G. Role of mother tongue in learning English for specific purposes. *ESP World*, v. 8, n. 22, 2009. Disponível em: < <http://www.esp-world.info>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

KOUCKÁ, A. *The role of mother tongue in English Language Teaching*. 2007. Tese (Doutorado em Inglês e Estudos Americanos) - Faculdade de Artes e Filosofia, Universidade de Pardubice, Pardubice, 2007.

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California, 1981. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2014.

_____. *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc, 1982. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. NY: Longman, 1985.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: the Grammar of Visual Design* (2. Ed). Routledge: New York, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. Critical Classroom Discourse Analysis. In: *TESOL Quarterly*, Vol. 33, No. 3, Critical Approaches to TESOL. Autumn, 1999, pp. 453-484.

_____. Towards a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 25, n.4, p. 537-560, 2001.

_____. *Beyond Methods: macrostrategies for language teaching*. Londres: Yale University Press, 2003.

_____. *A linguística aplicada na era da globalização*. In: LOPES, L.P.M. (org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-147.

_____. *Language Teacher Education for a Global Society*. NY: Routledge, 2012, p. 1-19.

LADISON-BILLINGS, G. *The dreamkeepers – successful teachers of African American Students*. NY: Jossey-Bass, 1997.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, N. *New literacies - changing knowledge and classroom learning*. UK: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C. & McLAREN, P. (Eds.). *Critical Literacy: politics, praxis, and the postmodern*. NY: State University of New York, 1993.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.

LARSON, J.; MARSH, J. *Making Literacy Real: Theories and Practices for Learning and Teaching*. London: Sage, 2005.

LEFFA, V. J. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula no processamento de leitura-escrita dos aprendizes. In: LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D.C. (Org.). *Inglês em escolas públicas*

não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.15-31.

LEWIN, K. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2, 1946. p. 34-36.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?* Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 1-10.

McDERMOTT, R. P. *Kids made sense: an ethnographic account of the interactional management of success and failure in one first-grade classroom*. 1976. Tese (Doutorado em Educação) - Stanford University, Stanford, 1976.

MATTOS, A. M. A. Estudo com Diários. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte - MG, v. 8, n. 1, p. 147-158, 1999.

MATTOS, A. M. A. *Tornando-se um profissional crítico: letramento crítico como possibilidade para o fortalecimento de identidades e empoderamento de alunos e professores*. In: SIMPÓSIO DE FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE, 9., 2013. Ouro Preto: UFOP, 2013.

MATTOS, A. M. A. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MAXWELL, J. A. Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, v. 16, n.6, p. 475–482, 2010.

McCLURE, R. D. *Common data collection strategies effective in qualitative studies using action research in technical/operational training programs*. 2002. Disponível em: <<http://evokedevelopment.com/blog/common-data-collection-strategies-effective-in-qualitative-studies>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

McDERMOTT, Raymond Patrick. *Kids made sense: an ethnographic account of the interactional management of success and failure in one first-grade classroom*. 1976. Tese (Doutorado em Educação) - Stanford University, Stanford, 1976.

McLAREN, P. Critical pedagogy: a look at the major concepts. In: DARDER, A.; BALODANO, M.; TORRES, R. D. (Eds). *The critical pedagogy reader*. New York: Routledge Falmer, p. 61-83, 2003.

McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. *Critical literacy: enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic, 2004.

McNIFF, J; WHITEHEAD, J. *You and your action research project*. 3. ed., New York: Routledge, 2010.

MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p.31-49.

_____. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p. 47-86, jan./jul. 2007.

_____. *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes, 2010.

MINTZ, S. W. Culture: an anthropological view. *The Yale Review*, v. 71, n. 4, p. 499-512, 1982.

MIZAN, S. *CNN News of September 11th: a Representation of reality or the Reality of Representation*. Dissertação de Mestrado. Não publicada. São Paulo: USP, 2004.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L; RAMOS, R. de C. G. *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, p. 29-57, 2003.

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.

MOON, S.; STROPPLÉ, C. (Im)possible Identity: Autoethnographic (re)Presentations. *The Qualitative Report*, v. 21, n. 7, 2016.

MORELL, T. *et al.* English as the medium of instruction: a response to internationalization. In: TORTOSA, M. T.; ÁLVAREZ, J. D.; PELLÍN, N. (Eds.). *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad. Universidad de Alicante, 2014. p. 2608-2631.

MORRELL, E. Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, v.46, n.1, p.72-77, 2002.

MUNCEY, T. Doing autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, v.4, n.3, 2005. Disponível em:

<http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/pdf/muncey.pdf>. Acesso em 16 dez. 2016.

NORTON, B., & TOOHEY, K. *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University, 2004.

NUNAN, D. *Research methods in language teaching*. 4. ed. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1995.

OLIVEIRA, L. C. V. Cultura escolar: revisando conceitos. *RBPAE*, v. 19, n.2, 2003.

OKAZAKI, T. Critical Consciousness and Critical Language Teaching. In: *Second Language Studies*, v.23, n.2, p. 174-202, 2005.

ORTIZ, R. As ciências sociais e a cultura. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 19-32, maio 2002.

PAIVA, V. L. M. O. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. In: CORTINA, A.; NASSER, S. M. G. C. *Sujeito e linguagem*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

_____. *Ilusão, aquisição ou participação*. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-46.

_____. Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de; CARVALHO, Alvaro Monteiro (Orgs.). *Linguística aplicada e ensino de língua e literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.187-205.

_____. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014.

PARDO, F. A autoetnografia como metodologia de pesquisa no ensino de inglês: diálogos (im)pertinentes entre o Eu (observador) e o Eu (observado). CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 6, Londrina, 2016.

PIMENTEL, C. R. C. Trabalho docente e a transmissão da cultura escolar. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, Aracaju, 2008.

PIRANDELLO, L. *Um, nenhum, cem mil*. São Paulo: Cosac&Naify, 2001.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n.5, p. 1-6, 2001.

RASHIDI, N. A Model for EFL Materials Development within the Framework of Critical Pedagogy (CP). *English Language Teaching*, v.4, n.2, 2011.

REID, J. M. (Ed.). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle and Heinle, 1995.

REINHOLD, H. H. Educação com sentido: Orientação para professores. In: LIPP, M. (Org.). *O adolescente e seus dilemas: orientação para pais e educadores*. 2.ed. Campinas: Papirus, 2011. p.27-41.

RICHARDS, J. C. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

_____. *Communicative language today*. Cambridge: CUP, 2006.

RICHARDS, J. C. Translation or the mother tongue in an EFL class?. 2012. Disponível em: <<http://www.professorjackrichards.com/translation-or-the-mother-tongue-in-an-efl-class/>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in ELT*. Cambridge: CUP, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática*. 3. ed. Tradução Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAGOR, R. *How to conduct collaborative action research*. Alexandria, US: ASBC, 1992.

SANTOS, M. *Por outra globalização*. RJ: Record, 2000.

SANTOS, J. A.; OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SEIDMAN, I. *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences (2nd ed.)*. New York, NY: Teachers' College Press, 1998.

SILVA, R. B. da. *Interpretações: autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa*. 2011. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SIQUEIRA, D.; DOS ANJOS, F. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 127-149, 2012.

SIQUEIRA, D. O ensino de inglês na escola pública: do professor posição ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 93-110.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, E. A. C. *O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão*. 2012. Dissertação. (Mestrado em Letras - Estudos Linguísticos em Inglês) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SOUZA, E. O ensino de língua inglesa no Brasil. *BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, n.01, dezembro de 2011.

SPARKES, A. C. The fatal flaw: A narrative of the fragile body-self. *Qualitative Inquiry*, v.2, n.4, p.463-494, 1996.

STOKES, S. Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective, *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, v. 1, n. 1, 2001.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, v. 5, n.2, 2003.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Texto baseado em apresentação na: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd: 17 a 20 de outubro de 2010, Caxambu, Minas Gerais* (Sessão especial intitulada *Alfabetização e letramento: tensões teóricas, metodológicas e políticas*).

_____. *Literacy and multimodality: STIS Lecture: Inter-Disciplinary Seminars*. Laboratório SEMIOTEC, Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 9 mar. 2012.

SWAIN, M. Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In: GASS, S; MADDEN, C. (Eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, p.235-253, 1985.

TAKAKI, N. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 971-996, 2012.

TRIPP, David. Action research: a methodological introduction. *Educ. Pesqui.* [online]. v.31, n.3, pp.443-466, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/en_a09v31n3.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2016.

TURNBULL, M. There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but ... *Canadian Modern Language Review*, v.57, n.3, p. 531-540, 2001.

TURNER, D. W. Qualitative interview design: a practical guide for novice investigators. In: *The Qualitative Report*, v. 15, n.3, maio 2010.

VYGOTSKY, |L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

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

VOICU, C.G. Overusing mother tongue in English language teaching. *International Journal of Communication Research*, Iasi, v.2, n.3, p. 212-218, 2012.

WALL, S. An autoethnography on learning about autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 2, n. 5, jun. 2006.

_____. Easier said than done: writing an autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, Alberta, Canada, v. 7, n. 1, 2008.

ZEICHNER, K. *Teacher Education for Social Justice*. In: HAWKINS, M. R. *Social Justice Language Teacher Education*. British Library: Ontario, 2011.

8 APÊNDICES

APÊNDICE 1A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa intitulada O LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: REPENSANDO O USO DA LÍNGUA-ALVO EM ESCOLAS REGULARES, que faz parte do curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e é orientada pela professora Dra. Míriam Lúcia dos Santos Jorge da Universidade Federal de Minas Gerais. O objetivo da pesquisa é analisar as possíveis contribuições do letramento crítico para o uso da língua-alvo em aulas de língua inglesa da escola regular. Para isto a participação de seu filho(a) é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: ele deve responder a um questionário anônimo sobre a experiência dele em aulas de inglês da escola, realizar as atividades propostas em sala, que serão gravadas em áudio somente, e responder, também de forma anônima, a um feedback de 3 perguntas sobre as atividades propostas. Informamos que poderá ocorrer desconforto no momento da gravação de áudio das atividades; por esse motivo, é importante participá-los de que somente a transcrição de trechos da gravação será usada. As vozes e identidades dos participantes, assim como a instituição de ensino onde estudam, serão mantidas em sigilo. Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). 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 identidade, sua e a de seu (sua) filho(a). A gravação de áudio será descartada assim que for transcrita. Espera-se com esta pesquisa a melhoria do desenvolvimento linguístico-comunicativo de seu filho(a) em aulas de inglês da escola, assim como contribuições significativas para a sua formação enquanto cidadão crítico, consciente e engajado em questões concernentes ao seu bem estar físico, acadêmico e social.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida e assinada, entregue a você. A outra deve ser entregue a nós pelo seu filho(a).

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 da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Profa. Érika Amâncio Caetano.

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Érika Amâncio Caetano, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Érika Amâncio Caetano E-mail: erikasoares.ingles@gmail.com

Endereço: Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Antônio Carlos 6627, Pampulha. Sala 4115. Horário: terças e quintas, de 9:00 às 15:00.

Telefone: 31.991041159

COEP – Comitê de Ética da Pesquisa – Entrem em contato caso tenham dúvidas éticas:

Av. Antônio Carlos, 6627
Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005
Campus Pampulha
Belo Horizonte, MG - Brasil
31270-901

OBRIGADA!

APÊNDICE 1B - TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Caro aluno,

Você está sendo convidado para participar da pesquisa O LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: REPENSANDO O USO DA LÍNGUA-ALVO EM ESCOLAS REGULARES, que faz parte do curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e é orientada pela professora Dra. Míriam Lúcia dos Santos Jorge da Universidade Federal de Minas Gerais. O objetivo da pesquisa é analisar as possíveis contribuições do letramento crítico para o uso da língua-alvo em aulas de língua inglesa da escola regular. Seus pais permitiram que você participe. As pessoas que irão participar dessa pesquisa têm de 14 a 16 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita no Colégio São Paulo, onde os participantes irão responder a algumas perguntas sobre as atividades ministradas em suas aulas. Para isso, serão usados três questionários anônimos e uma entrevista para o grupo focal, constituído de voluntários. O uso desses questionários é considerado seguro, mas é possível ocorrer desconforto para responder, ainda que anonimamente, porque eles serão lidos pela sua professora de inglês. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones 32433340 da pesquisadora Érika Amâncio Caetano. Mas há coisas boas que podem acontecer como a melhoria das aulas de inglês na escola e seu desenvolvimento linguístico, crítico e comunicativo através da participação nessas atividades.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados dos questionários serão analisados e discutidos para identificar os ganhos das atividades para você e seus colegas. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi o telefone na parte de cima desse texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa O LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: REPENSANDO O USO DA LÍNGUA-ALVO EM ESCOLAS REGULARES, que tem por objetivo analisar as possíveis contribuições do letramento crítico para o uso da língua-alvo em aulas de língua inglesa da escola regular. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 2A - QUESTIONÁRIO DESTINADO ÀS TURMAS PARTICIPANTES

Caro aluno,

Por gentileza responda às perguntas abaixo com seriedade e atenção. Os questionários serão anônimos, o que significa que você não precisa se identificar. Por esse motivo, você poderá responder com liberdade a cada questão, e com isso vai me ajudar a compreender sua opinião sobre as aulas de inglês da escola, para que possamos juntos propor atividades legais e produtivas. Conto com você e desde já agradeço!

Responda às questões abaixo:

1. Há quanto tempo você estuda inglês? Estudo inglês há _____ anos.

2. Como você tem contato com o inglês? Tenho contato com a língua inglesa através de (você pode marcar mais de uma opção):

minhas aulas na escola.

aulas em outro local (internet, curso livre, etc).

músicas.

vídeo games e jogos de computador.

vídeos.

livros e revistas.

filmes.

sites e programas da internet

outro (especifique): _____

3. Por que você estuda inglês? Você pode responder mais de uma coisa.

Eu estudo inglês porque

4. Considerando sua experiência em aulas de inglês na escola, responda: suas aulas de inglês são ministradas

E) Parcialmente em inglês (10 a 30%);

F) Parcialmente em inglês (60 a 90%);

G) Totalmente em inglês;

H) Totalmente em português.

5. A) O que você acha em relação à resposta acima? Em sua opinião, quais as vantagens e desvantagens de uma aula de inglês em inglês?

B) Você acha que o português deve ser usado durante as aulas de inglês

1. Nunca; 2. Parcialmente; 3. Totalmente.

Justifique sua resposta.

6. Em relação à sua atitude em aulas de língua inglesa, responda: você se esforça para se expressar oralmente ou por escrito em língua inglesa? O que falta para você se expressar ainda mais nessa língua durante suas aulas?

7. Escreva no espaço entre parênteses um número para expressar sua opinião com relação às afirmações abaixo e justifique sua resposta. Os números são:

- 4. Concordo.
- 5. Depende.
- 6. Discordo.

a) () As aulas de inglês podem ensinar mais do que só a língua. Por quê?

b) () Os materiais e as atividades propostas me incentivam a usar a língua inglesa em sala de aula oralmente e/ou por escrito. Por quê?

c) () Os materiais e as atividades propostas me oferecem oportunidades de expressão da minha opinião e de reflexividade crítica sobre a minha realidade. Por quê?

d) () As aulas de inglês devem ser ministradas em inglês. Por quê?

e) () Para que eu desenvolva minhas habilidades lingüísticas em aulas de inglês, é importante que eu tente me expressar em inglês. Por quê?

f) () Em minhas aulas de inglês da escola minha professora me incentiva a produzir oralmente e por escrito em língua inglesa. Por quê?

8. Considerando suas aulas de inglês da escola, marque G para as atividades que você gosta e NG para as que você não gosta. Liste-as no quadro abaixo:

- | | |
|--|-----------------------------|
| () atividades escritas | () atividades de tradução |
| () atividades de fala | () ditados |
| () atividades de escuta | () atividades artísticas |
| () atividades de leitura | () projetos escritos |
| () atividades envolvendo minha cultura | () apresentações |
| () atividades sobre culturas diferentes | () atividades do meu livro |
| () competições e jogos | () músicas e vídeos |

9. Considerando as opções de atividades acima, o que sua aula de inglês tem e deve continuar tendo? O que sua aula não tem e você acha que deveria ter para ela ser ainda melhor?

10. Ainda considerando as opções de atividades no exercício 8, quais delas, na sua opinião, seriam importantes para você se expressar em inglês, oralmente ou por escrito?

OBRIGADA!

APÊNDICE 2B - QUESTÕES PARA A OBSERVADORA CONVIDADA SOBRE AS TURMAS

1. Como você definiria essa turma em termos de

- a) Proficiência na língua inglesa;
- b) Disciplina;
- c) Envolvimento com as atividades;
- d) Uso da língua-alvo em sala de aula.

2. Em que tipo de atividades você notou maior envolvimento dos alunos?

3. Em que tipo de atividades você notou menor envolvimento dos alunos?

4. Você notou um maior engajamento dos alunos com algum tema específico?

5. Como você acha que os alunos poderiam se motivar mais a usar o inglês em sala de aula?

APÊNDICE 3 - QUESTÕES PARA A OBSERVADORA CONVIDADA SOBRE AS ATIVIDADES DE LC

1. O que foi ensinado?

2. Qual a relação do conteúdo ensinado com o conteúdo a ser cumprido durante a etapa letiva?

3. Houve espaço para reflexões críticas? Explique.

4. Como os alunos reagiram às atividades?

5. Houve ganho linguístico/uso da língua-alvo durante a realização das atividades? Explique.

6. Quais observações adicionais ou comentários você teria?

APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES DE LC PARA OS ALUNOS

1. O que você achou dessa atividade? Explique.

2. Houve algum ponto positivo ou negativo na sua opinião? Explique.

3. Você acha que usou inglês nessa atividade? Como ele foi usado?

4. Você acha que aprendeu inglês nessa atividade? Como?

5. O que você achou do uso do português nessa atividade? Foi muito, razoavelmente ou pouco usado a) por você; b) pela sua professora? Por quê?

6. De que forma você acha que essa atividade contribuiu ou não para a sua vida?

- Você acha que essa atividade ensinou mais do que a língua inglesa (ex: ensinou algum valor, algum ensinamento de vida, alguma lição sobre comportamento individual e/ou coletivo...)?

- Em outras palavras, você acha que essa atividade contribuiu para a sua formação pessoal, social e acadêmica? Explique.

THANK YOU!

APÊNDICE 5 - DIÁRIO – AULAS

1º B	1º A
<p>1.8 Como a coordenadora estava dando um recado em sala, começamos 10 minutos depois. Recolhi os questionários iniciais e os termos de consentimento dos alunos que ainda não haviam entregado e expliquei sobre o projeto de doutorado. Selecionamos o grupo focal com cinco alunos. Pedi ao grupo focal que registrasse em seus cadernos um pequeno resumo do conteúdo de cada aula, a fim de se lembrarem do que foi trabalhado no momento da entrevista. Combinei com os alunos que cada um teria 3 chances de utilizar o português em sala, desde que pedissem permissão antecipadamente. Ensinei como eles deveriam pedir permissão – <i>May I speak Portuguese please?</i> – e eles se empolgaram com a ideia.</p> <p>Os alunos deveriam, de acordo com a ordem do LD, iniciar a unidade 7. Contudo, como o tema da unidade 8 era esportes e estávamos entrando no período de olimpíadas no Brasil, preferi iniciar a unidade 8 com eles, a fim de ensinar vocabulário relevante sobre esportes que eles poderiam usar para se expressarem sobre as Olimpíadas 2016. Assim, iniciamos a unidade 8 do livro – p. 74 e 75 – sobre esportes. Foi pedido a eles que identificassem os esportes ilustrados no livro e em seguida selecionassem os esportes olímpicos. Eles fizeram essa atividade em grupos e corrigimos juntos – toda a sala respondeu em coral às questões. Em seguida li os dois textos da p. 75 sobre o esporte enquanto estratégia de superação com eles. Ao final de cada texto, fiz perguntas a eles escrevendo os <i>Wh- questions</i> no quadro à medida em que perguntava: WHO, WHAT, WHEN, WHERE, WHY. Houve grande motivação dos</p>	<p>5.8 A turma recebeu as mesmas instruções dadas à turma B sobre a pesquisa e, ao definirmos o grupo focal, nove alunos se candidataram a participar. Expliquei o que deveriam fazer e utilizei as mesmas informações dadas na turma A para orientar sobre o uso do português em sala. Fizemos os mesmos exercícios propostos na aula do 1º B de 1.8, mas nessa turma os alunos participaram com perguntas, opiniões e fatos sobre os esportes olímpicos. Achei interessante o fato de alguns alunos com bom nível de proficiência usarem o português para expressar opiniões ou fazer perguntas. Lembrei a eles da necessidade de pedirem permissão para usarem o português e nesse momento compreendi a verdadeira razão para essa permissão: ao terem que usar o inglês, alguns alunos viram que não precisavam do português naquele momento, que conseguiriam se expressar na língua-alvo. Foi como se eles estivessem usando o português por uma questão de acomodação, de costume, e compreendi que poderia estar sendo permissiva e até mesmo negligente sem nem ao menos perceber, unicamente pelo desejo de que eles participassem da aula. Senti que precisaria utilizar essa estratégia para motivá-los, e pude perceber que o resultado foi, em geral, positivo – eles realmente fizeram um esforço para participar.</p> <p>Li os dois textos com eles e escolhi alunos para responderem às perguntas, como estratégia para identificar a atenção dos alunos e também para dar aos alunos com dificuldade a chance de participar à sua maneira. Me incomodou um pouco o fato de alguns alunos insistirem em criticar os outros em</p>

<p>alunos nesse momento, e pude perceber que até mesmo os alunos com dificuldade tentaram participar. Perguntei a eles sobre o ponto comum entre os dois textos e uma aluna respondeu que eles falavam sobre a superação de obstáculos para a realização de sonhos. Perguntei a eles se tinham um sonho pessoal. Esse foi um momento particularmente interessante, porque alguns se voluntariaram a compartilhar os sonhos, em sua maioria profissionais, enquanto outros disseram que os seus sonhos eram muito pessoais e que não gostariam de compartilhar. Disse a eles que olhassem para dentro de si e observassem se estavam se esforçando de alguma forma para realizar seus sonhos, e muitos deles pareceram refletir sobre a questão. Terminamos a aula com uma discussão sobre o espírito do esporte.</p>	<p>relação a erros de pronúncia, gramática e vocabulário. Compreendi nesse momento a questão apontada no questionário inicial dos alunos – a vergonha para se comunicar e/ou participar da aula de alguma forma. Pedi permissão para usar o português e conversei com a turma sobre a importância do respeito em todas as relações. Peguei o gancho da discussão sobre o espírito do esporte e disse a eles para pensarem em situações de respeito ao outro no esporte; eles então mencionaram os cumprimentos entre as equipes e entre adversários após uma luta ou partida. Expliquei que o mesmo deveria acontecer na vida deles – em qualquer lugar deveria haver espaço para a solidariedade, o respeito ao outro e a mesma união que faz a força em times espalhados por todo o mundo. Com esse lembrete terminamos a aula.</p>
<p>PONTOS PARA REFLEXÃO A aula foi 80% em inglês, e o português foi utilizado para dar instruções e explicar conceitos e vocábulos de forma mais rápida. Alguns alunos com dificuldade pediram permissão para falar português, mas a maioria tentou usar as próprias palavras para tentarem se expressar em inglês, o que, na minha opinião, demonstrou seu envolvimento e sua vontade de participar. Foi interessante perceber que mesmo os alunos com mais dificuldade se esforçaram para usar o inglês. Fiquei feliz com a aula porque trabalhei com eles os WH-para indicar pergunta e os alunos fracos conseguiram compreender e responder às minhas questões sobre os dois textos da página 75. Alguns alunos que nunca haviam participado tentaram usar o inglês para respostas curtas sobre o tema. Como essa é uma turma particularmente mais complicada devido à disciplina, fiquei muito feliz com o envolvimento de todos. Achei que poderia, no entanto, ter chamado a atenção dos alunos para os verbos no</p>	<p>PONTOS PARA REFLEXÃO Percebi que muitos alunos com nível de proficiência suficiente para se expressarem na L2 não o estavam fazendo até então, o que, de certa forma, remete à falta de conscientização dos alunos para o fato de que a interação em inglês na sala de aula pode consistir em uma oportunidade real de aprendizagem. Escolhi alunos com dificuldade para responderem às <i>WH- questions</i>, buscando perceber se eles realmente estavam compreendendo o que cada pergunta significava. Os alunos deram respostas curtas, mas conseguiram responder às questões sem o auxílio de um colega. Lembrei-me também de chamar a atenção da turma para os verbos no passado – ao invés de enumerá-los, pedi a eles que tentassem encontra-los no texto em duplas, para que os alunos com dificuldade tivessem auxílio de um colega mais proficiente. Essa constatação me fez perceber que eu deveria criar mais oportunidades em sala para fazer perguntas diretas sobre os textos e as atividades, para que esses alunos possam contribuir e</p>

	<p>passado, tema da unidade, ou ter pedido a eles que usassem o vocabulário específico em algum contexto. Percebi o impacto de eles se verem enquanto participantes de uma pesquisa. Senti que eles se consideraram importantes e muito dispostos a ajudar. Foi uma aula produtiva, apesar de curta.</p>		<p>sentir que estão participando realmente da aula. Outra constatação emergiu dessa primeira semana: o que posso fazer para que os alunos que não participam se sintam motivados a participar?</p>
8.8	<p>Páginas 76 – 77 (Sports with DO, GO and PLAY) Iniciamos a discussão lembrando os esportes da aula anterior. Em seguida introduzi a collocation PRACTICE para a palavra SPORT e as collocations usando DO, GO and PLAY. Fizemos uma atividade do livro envolvendo essa temática e os alunos se saíram bem de forma geral. Para finalizar, pedi a eles que escrevessem no caderno três frases usando as collocations aprendidas sobre suas vidas, uma verdadeira e duas falsas. Dividi a turma em grupos de 3 e cada aluno relatou suas frases para o restante do grupo, que teria que adivinhar a frase falsa. Fui passando nas carteiras para verificar as frases e ajudei alguns alunos a formulá-las. Quando o sinal bateu, os alunos ainda estavam fazendo a atividade. Tive a impressão de que eles se envolveram bastante.</p>	12.8	<p>Iniciei a aula perguntando aos alunos sobre as Olimpíadas e pedi a eles que dissessem vários esportes. Fui anotando os esportes no quadro e introduzi as collocations com DO, PLAY e GO. Em seguida fizemos o exercício e pedi que fizessem o jogo das collocations que usei no 1º B na segunda. Vi que os alunos em geral se esforçaram para escrever as frases em inglês e que os colegas se ajudavam na maioria das vezes.</p>
	<p>PONTOS PARA REFLEXÃO Muitos alunos utilizaram o presente para falar que praticavam um determinado esporte desde uma certa idade e preferi não interferir porque eles ainda não aprenderam a usar o Present Perfect. Percebi também que nos grupos os alunos conversaram em português para definir a sentença verdadeira. Passei nos grupos e pedi que usassem o inglês, mas não insisti porque entendi que se eles já estavam fazendo uso do vocabulário ensinado em aula num contexto real, lendo suas próprias frases em inglês e interpretando as dos colegas, tive medo de forçar uma comunicação artificial e desmotivá-los. Ponto de atenção na aula de 12.8: dar</p>		<p>PONTOS PARA REFLEXÃO Achei interessante eles se envolverem e percebi que eles gostam, conforme visto no questionário inicial, de competições que não os exponham diretamente. Como essa turma geralmente se envolve mais com as atividades, percebi que o uso do inglês foi mais recorrente do que no 1º B. Para a próxima aula, pensei na necessidade do modelo tanto escrito quanto oral antes de pedir a eles que façam qualquer atividade. Pensei também em preparar um modelo bem consistente para mostrar a eles o que eu espero nesse primeiro projeto sobre as Olimpíadas.</p>

	exemplos, monitorar e ajudar na construção das frases, pensar em estratégias para que os alunos usem mais inglês nos grupos.		
15.8	FERIADO – NÃO HOUE AULA	19.8	SIMULADO – NÃO HOUE AULA
22.8	<p>A aula mais uma vez começou com aproximadamente 10 minutos de atraso porque os alunos chegaram de uma palestra. Com isso, ao invés de apresentar o conteúdo linguístico no LD, usei o quadro para mostrar o uso do Past Continuous. Voltei ao tema “Olimpíadas – Espírito Olímpico” e discutimos sobre alguns fatos marcantes de conhecimento dos alunos. Apresentei a seguir um conjunto de slides com fotos marcantes sobre as olimpíadas a fim de introduzir o primeiro mini-projeto a ser apresentado na aula seguinte. Em cada slide, havia uma foto tirada durante as olimpíadas e mostrando atletas em situações diversas. O objetivo linguístico era chamar a atenção dos alunos para o Past Continuous, e para isso, após alguns alunos descreverem as imagens usando o Present Continuous e expliquei que existem duas formas de se descrever uma imagem: relatando o que ESTÁ acontecendo no momento em que a vemos ou o que ESTAVA acontecendo no momento em que a foto foi tirada. Mostrei o paralelo no quadro e prossegui com as perguntas. Para cada foto, havia as seguintes perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. What is happening in the picture? 2. Why is it happening? 3. What is the message? <p>Guiei as respostas e mostrei o mini-texto que orientava sobre a primeira imagem, explicando que a pergunta 3 se referia ao que foi possível aprender sobre aquela situação específica. Os alunos responderam às questões e dei as instruções para o projeto. Pedi aos alunos que formassem grupos de até 5 participantes e os alertei para o fato de que todos teriam que participar</p>	26.8	<p>Apliquei a mesma atividade no 1º A, mas ao invés de demonstrar no quadro a diferença entre o Present e o Past Continuous, recorri ao LD, p. 79. Mostrei a eles duas pequenas histórias envolvendo esportes e, após discutirmos brevemente sobre cada uma, pedi a eles que identificassem as ações que estavam ocorrendo no momento em que cada história foi contada e o que havia sido concluído, para mostrar a diferença entre o Past Continuous e o Past Simple. Eles fizeram a atividade em duplas e todos conseguiram realizá-la sem problemas. Em seguida, parti para a contextualização do tema da aula e apresentei os slides e as instruções do projeto assim como no 1º B. As discussões e opiniões dos alunos dessa turma foram muito interessantes. Em inglês, eles iniciaram uma problematização sobre o estereótipo do atleta, visto como saudável, perfeito e bom, e o comportamento de alguns participantes olímpicos que quebrou tal estereótipo. Foi abordada também a questão do <i>doping</i>, quando os alunos mencionaram que é muito mais louvável participar de uma olimpíada honestamente do que ganhar de forma desleal. Dessa vez, dividi a turma em pequenos grupos de forma que eles pudessem primeiro falar entre eles para depois reportarem suas opiniões para a sala, buscando reintegrar os alunos alheios à atividade ou com dificuldades. Percebi que sem monitoramento, os grupos só conversam entre si em português, e compreendi que embora eles achem estranho e desnecessário usar o inglês para se comunicarem com os colegas, o objetivo da discussão em grupo, que era dar aos alunos com dificuldade oportunidades de ter acesso ao idioma e até mesmo</p>

	<p>oralmente. Coloquei os alunos com pouco ou nenhum conhecimento em grupos com alunos mais proficientes, buscando uma possibilidade de auxílio. Expliquei que eles teriam uma semana para apresentar o trabalho e que poderiam me enviar os slides para minha correção prévia no email da turma.</p>		<p>utilizá-lo sem grandes constrangimentos, não foi atingido.</p>
	<p>PONTOS PARA REFLEXÃO Mais uma vez os alunos se esforçaram para usar o inglês de forma geral. No entanto, os alunos com pouco ou nenhum conhecimento se abstiveram de participar da atividade e fiquei novamente sem saber como integrá-los na tarefa. Mesmo com sua inserção em grupos compostos por alunos mais proficientes, fiquei preocupada com a possibilidade de eles não serem auxiliados.</p>		<p>PONTOS PARA REFLEXÃO As atividades de discussão em grupo precisam ser monitoradas e seus objetivos precisam ser explicados aos alunos de forma clara. Outro ponto é o fato de as atividades orais terem motivado os alunos que tem algum conhecimento da língua a se expressarem em sala, algo que ocorria anteriormente, acredito eu, por eles não acreditarem que as aulas da escola pudessem constituir um momento de aprendizagem e/ou aperfeiçoamento de suas habilidades linguístico-comunicativas. Questão: será que os alunos menos proficientes estão se beneficiando? Verificar na primeira apresentação.</p>
29.8	<p>PROJETO 1 – Apresentação Os alunos se organizaram para apresentar os projetos. Cada projeto consistia de 3 imagens sobre as olimpíadas, cada uma descrita e comentada por dois membros. Entre as mensagens, os alunos mencionaram união, espírito esportivo, garra, persistência e esforço para se obter um resultado. Todos os alunos participaram, uns lendo dos papeis que levaram, outros falando com maior desenvoltura.</p>	2.9	<p>SIMULADO – NÃO HOUVE AULA</p>
	<p>PONTOS PARA REFLEXÃO: Preparei uma atividade que consistia basicamente no uso do Past Continuous para descrever as imagens e no Present Simple e Imperative para descrever as mensagens. Além dos exercícios do livro sobre o Past Continuous, dei uma aula inteira de exemplos para que eles soubessem o que fazer. No entanto, os alunos com dificuldade levaram uma folha de papel e leram</p>		

	<p>sua parte ao invés de tentar usar palavras mais simples para falar sobre a situação. Tentei pedir isso a eles no meio da apresentação e percebi que não foi bom para alguns, que se sentiram constrangidos. Outros continuaram lendo e percebi que não tinham a menor ideia do que estavam falando, só estavam lá pelos pontos da atividade. Preciso explicar melhor antes da apresentação do 1º A o que eu espero que eles façam para ver se esse tipo de comportamento vai apresentar alguma mudança.</p>		
5.9	<p>Primeiro dia da observadora convidada na escola. Expliquei a ela o que deveria ser observado e a apresentei aos alunos. Iniciamos a unidade 7, discutindo a diferença entre descobrir e inventar e também sobre motivos pelos quais as pessoas inventam coisas. Em seguida lemos um texto sobre um jovem sul-africano que inventou um gel anti-banho para economizar água e evitar o tracoma, doença causada por contato dos olhos com água suja e que pode levar à cegueira. Pedi a eles que pensassem em invenções que ajudaram as pessoas, mas o sinal bateu e não chegamos a discutir. Entreguei as provas e pedi a eles que as corrigissem e trouxessem as correções na próxima aula.</p>	9.9	<p>Projeto 1 – Apresentação Os alunos do 1º A finalmente apresentaram seu projeto, quase três semanas após o término das olimpíadas, devido ao fato de a escola ter colocado dois simulados no horário de aula deles. Senti que o propósito da atividade tinha se perdido. Eles falaram pouco sobre as mensagens das fotos, limitando-se a descrever as imagens – pelo menos 40% dos alunos leram o que estava escrito no Power Point. Parei algumas apresentações para perguntar a eles sobre as mensagens, mas a maioria respondeu coisas como “Don’t give up” and “Fight for your dream”. Ao final das apresentações tive muita vontade de dizer a eles que o trabalho não estava bem preparado, mas ao invés disso, saíram da minha boca as seguintes palavras: “Alunos, gostaria de parabenizar a todos vocês pelo empenho, por estarem se esforçando para usar o inglês em nossas aulas, porque isso me mostra que mesmo com pouquíssimas aulas, que se tornam ainda mais reduzidas devido aos feriados e simulados, vocês acreditam que estão aprendendo.” Citei alguns alunos que têm dificuldades e que têm se esforçado para falar em inglês, para participar das atividades e contribuir com perguntas. Alguns choraram e todos bateram palmas e agradeceram. Percebi o quanto é importante valorizar o esforço, mesmo em meio às adversidades.</p>

	<p>PONTOS PARA REFLEXÃO Os alunos estavam particularmente agitados nessa aula, porque sabiam que o conselho de classe seria no dia seguinte. Insistiram bastante para eu entregar a prova que haviam realizado na semana anterior, mas sabia que não teríamos aula se eu entregasse, então sugeri que a entrega acontecesse no final da aula. Houve muita conversa e pouco envolvimento. Fui para casa sem sentir que havia ensinado qualquer coisa, ainda que tenha feito perguntas para checar a compreensão deles do texto. Usei o português para “dar uma dura” nos alunos que estavam conversando e achei interessante esse momento de uso da língua materna, como se seu uso implicasse em uma situação externa ao ensino de inglês. PERSONAL REMINDER: <i>pre-reading activity</i> – introduzir o vocabulário do texto e falar um pouco sobre o tema central antes da leitura <i>per se</i>.</p>		<p>PONTOS PARA REFLEXÃO Ainda que eu tenha pedido aos alunos para depreender mensagens sobre as olimpíadas e o espírito olímpico, quem aprendeu bastante com essa aula fui eu. Aprendi a valorizar o esforço dos alunos, compreendi o valor do encorajamento e do entusiasmo. Aprendi também que não é possível “padronizar” a opinião dos alunos – se a mensagem a ser depreendida é livre e depende da compreensão individual de cada um, não posso querer que eles entendam outra coisa ou que vejam algo além do que eles estão vendo. Percebi também que poderia ter estendido a discussão para a aplicação das mensagens das olimpíadas para a vida deles. Por esse motivo vou tentar abordar o tema na preparação para o projeto 2.</p>
12.9	<p>Desenhei um semáforo no quadro para ensinar a ideia expressa por cada <i>modal verb</i> presente na unidade – obligation (MUST), suggestion (SHOULD), option (DON'T HAVE TO) e prohibition (MUSTN'T). Dei alguns exemplos utilizando o cotidiano dos alunos e as regras da escola. Em seguida pedi a eles que elaborassem frases sobre as regras de casa, família e ambiente escolar utilizando modais. Por último, iniciamos algumas atividades do livro envolvendo MODALS e pedi a eles que terminassem o restante em casa. Juntamente com essa atividade, pedi que trouxessem os 10 mandamentos em inglês no caderno, para que pudéssemos analisa-los na aula seguinte. Corrigimos alguns exercícios e a turma pareceu não apresentar problemas em geral.</p>	16.9	<p>Dei aos alunos feedback sobre as apresentações e iniciamos a unidade 7, discutindo sobre a importância das inovações tecnológicas na vida do ser humano. Segui mais ou menos a mesma cronologia de atividades da aula do 1º B, mas na atividade de leitura, fiz um <i>pre-reading</i> bem interessante colocando no quadro “not taking a shower x helping people” e pedindo aos alunos que tentassem estabelecer uma relação entre as duas atividades. As ideias foram interessantes porque eles mencionaram a economia de água e a possível redução no consumo de energia. Em seguida escrevi “trachoma” no quadro e novamente perguntei aos alunos sobre seu significado e sua possível relação com o texto. Exploramos a imagem e ao final de cada parágrafo, fiz perguntas conceituais em inglês que os alunos responderam em coro. Fiquei muito feliz com o envolvimento da turma. Não tive qualquer problema de disciplina ou desinteresse nessa aula. Introduzi</p>

			brevemente alguns modais presentes no texto, pedindo aos alunos que identificassem a ideia expressa por cada um. Em seguida, pedi que fizessem as atividades relacionadas a esses modais em casa, para checarmos na próxima aula.
	<p>PONTOS PARA REFLEXÃO</p> <p>Achei que a aula foi produtiva em termos de aprendizagem de estruturas linguísticas, porque pude perceber a compreensão dos alunos no momento em que pedi a eles para elaborarem frases e eles conseguiram concluir a tarefa com êxito. Percebi nessa atividade o envolvimento de alunos com dificuldades na elaboração de frases, levantando a mão ou pedindo ajuda ao colega do lado. Observei o quanto os alunos estão moldados a esse tipo de aula, com explicações gramaticais e exercícios. Ainda que eles tenham respondido bem, sei que persistir numa aula assim apenas me manteria na zona de conforto.</p>		<p>PONTOS PARA REFLEXÃO</p> <p>Fiquei muito feliz em perceber o quanto atividades de pré-leitura são importantes para engajar o aluno e também para deixá-lo mais confortável com a leitura do texto. Até a passagem às estruturas linguísticas aconteceu de forma natural e sem a necessidade do uso do português. Agora preciso focar em elaborar perguntas mais interessantes para o <i>post-reading</i>, que é o momento em que as vozes dos alunos são ouvidas.</p>
19.9	<p>Corrigimos os exercícios sobre <i>modal verbs</i> do livro e em seguida pedi aos alunos que enumerassem os dez mandamentos no imperativo para que eu os copiasse no quadro (dever de casa). Pedi então a eles que usassem os modais SHOULD/SHOULDN'T, MUST and MUSTN'T para compor os mandamentos de acordo com a intenção de cada um. Achei muito interessante o fato de os alunos terem feito a pesquisa em português e traduzido os mandamentos para o inglês – foi possível observar isso pelo vocabulário informal que utilizaram. No final, o entendimento acerca da mensagem central de cada mandamento ficou muito mais clara para eles. Em seguida, discutimos o papel dos mandamentos em sociedade e pedi a eles que pensassem em um mandamento que provavelmente estariam descumprindo. Todos concluíram que os mandamentos independem da</p>	23.9	<p>Como no 1º B, desenhei um semáforo no quadro para ensinar a ideia expressa por cada <i>modal verb</i> presente na unidade – obligation (MUST), suggestion (SHOULD), option (DON'T HAVE TO) e prohibition (MUSTN'T). Dei alguns exemplos utilizando o cotidiano dos alunos e as regras da escola. Corrigimos os exercícios do livro e passei os 10 mandamentos para eles em inglês, pedindo que eles completassem cada um com o modal apropriado. Falei para eles sobre o projeto, mas não expliquei tão a fundo porque eles tinham prova de inglês à tarde e os verbos modais seriam matéria da prova. Foi uma aula produtiva porque eles precisavam das explicações para irem bem na prova. Pedi a eles apenas que usassem o tempo que teriam durante a semana para elaborar 10 mandamentos que estivessem de acordo com os papéis sociais que desempenhavam na sociedade.</p>

	<p>religião e que o mundo seria um lugar muito melhor se todas as pessoas ao menos se esforçassem para segui-los. Aproveitando o ensejo, expliquei o projeto 2 em português: eles teriam que formar grupos para compor 10 mandamentos do bom AMIGO, IRMÃO, FILHO, ALUNO, VIZINHO e CIDADÃO. Eles escolheram os grupos e o tópico de interesse. Disse a eles que deveriam trazer os mandamentos em folha separada na aula seguinte, e eles me informaram que teriam uma excursão (!). Pedi a eles para entregarem no dia 3/10, e avisei que era importante a presença de todos para a confecção dos cartazes, que serão afixados pela escola.</p>		<p>Propus os mesmos papéis que havia sugerido no 1º B e pedi também que trouxessem o material para confecção dos cartazes em sala. Como eles estavam muito preocupados com a prova, não pareceram dar muita atenção ao trabalho.</p>
	<p>PONTOS PARA REFLEXÃO</p> <p>Essa aula foi fenomenal! Tivemos um momento para discutirmos a importância dos dez mandamentos em qualquer religião. Os alunos levantaram a mão para se expressarem em relação ao tema e concluíram que independente da crença, os valores expressos em grande parte dos 10 mandamentos pregam pelo respeito ao outro e a si mesmo. As discussões foram feitas em português e inglês – os alunos com dificuldade pediram permissão para falar em português. Percebo que agora os cumprimentos, as instruções e os pedidos são realizados 100% em inglês por todos os alunos, e vejo neles um certo senso de empoderamento por se verem usando a língua. Foi incrível para mim ver que eles estavam discutindo em português sobre uma coisa que haviam COMPREENDIDO EM INGLÊS, sem ajuda minha ou dos colegas. Os exercícios também refletiram esse aprendizagem, e considerarei essa uma das melhores aulas que já tivemos.</p>		<p>PONTOS PARA REFLEXÃO</p> <p>A aula foi bem produtiva em termos de participação dos alunos, mas foi muito mecânica porque eles estavam preocupados com o conteúdo gramatical a ser explorado na prova. Não houve nenhum ponto particular para reflexão considerando o contexto da aula, a não ser a concentração extrema considerando que teriam a prova no mesmo dia. Fiquei pensando na dificuldade de propor atividades e ao mesmo tempo dar em uma aula por semana conteúdos diversos a serem avaliados em provas com pouquíssimo intervalo de tempo entre elas.</p>
26.9	Houve uma excursão dos alunos, mas como nem todos participaram, as duas turmas ficaram juntas na	30.9	Confecção dos cartazes sobre os 10 mandamentos do aluno, amigo, filho, irmão, vizinho e cidadão. Dividimos

	<p>mesma sala. Com isso, pude explicar novamente o trabalho e dividimos os grupos do 1º A. Ajudei os alunos a elaborarem seus mandamentos e discutimos algumas ideias para a elaboração dos cartazes. Disse a eles que os melhores cartazes seriam emoldurados, um incentivo para eles capricharem na atividade.</p>		<p>a sala em grupos e realizamos a atividade ocupando todo o espaço da sala de aula. Como os alunos deveriam ter trazido os mandamentos no caderno, houve tempo suficiente para corrigir possíveis erros nos trabalhos e dar a eles a ajuda necessária para a elaboração dos cartazes. Alguns grupos não conseguiram finalizar o trabalho a tempo, e disse a eles que deveriam entregar os trabalhos atrasados à coordenação da escola até quarta-feira, para que pudessem participar da votação.</p>
	<p>PONTOS PARA REFLEXÃO Como a aula teve a participação de pouquíssimos alunos das duas turmas, percebi em alguns alunos o desinteresse em se engajar com as atividades da escola, uma vez que foi possível observar que eles não foram à excursão para não fazerem nada. Percebi, assim, que alguns alunos se decepcionaram com o fato de eu pedir a eles para fazerem alguma atividade em sala. Ainda assim, pude ajudar alguns grupos a finalizar seus mandamentos, por isso considerei a aula produtiva.</p>		<p>PONTOS PARA REFLEXÃO Como em qualquer sala de aula, alguns grupos já haviam trazido os cartazes prontos COM ERROS, mesmo que eu tivesse falado várias vezes que eles deveriam trazer o rascunho no caderno para não terem que rasurar os trabalhos. Da mesma forma, alguns grupos se distraíram bastante e não conseguiram finalizar a atividade em tempo hábil, devido à conversa paralela ou à preguiça. Fiquei pensando no papel da nota nas atividades e no rigor com combinados – defini que as atividades apresentadas fora do prazo não seriam selecionadas para serem emolduradas.</p>
3.10	<p>Confecção dos cartazes sobre os 10 mandamentos do aluno, amigo, filho, irmão, vizinho e cidadão. Dividimos a sala em grupos e fomos para o pátio realizar a atividade. Como os alunos deveriam ter trazido os mandamentos no caderno, houve tempo suficiente para corrigir possíveis erros nos trabalhos e dar a eles os materiais necessários para a elaboração dos cartazes.</p>	7.10	<p>A aula teve dois momentos – no primeiro momento os alunos apresentaram brevemente seus cartazes, levantando pontos importantes e alguns deveres que tinham dificuldade em seguir. No segundo momento, introduzi o tema da unidade 9 – vocabulário sobre paisagens e um vídeo com as 7 maravilhas do mundo. Falamos sobre o fato de todas elas serem artificiais e os alunos se expressaram sobre possíveis critérios para sua escolha, como supremacia política e econômica. Ficou o questionamento: quem as escolheu e por quê?. A partir disso, entreguei o roteiro do terceiro projeto para os alunos e discutimos os critérios para sua apresentação. Expliquei a eles que na</p>

			aula seguinte iríamos para o laboratório de informática para colocarmos o projeto em ordem.
	<p>PONTOS PARA REFLEXÃO Queria que os alunos tivessem tido tempo para apresentar seus cartazes para os professores e para outras turmas, mas com uma aula por semana e o engessamento das atividades na escola, não consegui um momento para realizarmos isso – até porque teremos uma nova avaliação em breve e por esse motivo estou pressionada a andar com o conteúdo. Vou ver se na outra sala consigo ao menos que eles apresentem suas ideias para os colegas em sala.</p>		<p>PONTOS PARA REFLEXÃO A turma mostrou, de forma geral, maturidade para relatar o processo de escolha dos mandamentos em seus trabalhos. Alguns alunos que não possuem proficiência no idioma pediram permissão para se expressarem em português, o que achei interessante, uma vez que mostrou seu engajamento com a tarefa e também a compreensão dos mandamentos do grupo, que estavam em inglês. Em relação à segunda metade da aula, os alunos se interessaram bastante pelo tema do terceiro projeto e a discussão em torno das maravilhas do mundo e sua escolha foi muito interessante, porque criou espaço para que eu pudesse engajá-los no projeto, em que eles determinarão seus próprios critérios de escolha na criação de uma imagem que os represente. Não houve muito tempo para falarmos sobre o vocabulário da unidade, e espero focar mais nisso na próxima aula.</p>
10.10	Assim como no 1º A, pedi aos alunos que brevemente apresentassem seus projetos sobre os mandamentos, explicando critérios de escolha e os mandamentos mais importantes e mais difíceis de serem cumpridos na opinião deles. Em seguida, entramos na unidade 9 e passei um vídeo com as 7 maravilhas do mundo. Fizemos a atividade de vocabulário sobre paisagens e discutimos também sobre a subjetividade na escolha das maravilhas, que, para surpresa dos alunos, eram todas artificiais. Expliquei o projeto e eles pareceram muito empolgados com a ideia.	14.10	Não houve aula - feriado
	<p>PONTOS PARA REFLEXÃO Nessa aula tive mais tempo para dar o vocabulário da unidade. Percebi que meu <i>timing</i> melhorou depois que dividi a aula em momentos. Ainda assim, vejo que teremos muito pouco tempo para trabalhar o projeto, já</p>		

	que ainda faltam 3 unidades para o final do livro e teremos aproximadamente 4 aulas para finalizá-lo (!). Por esse motivo, e observando o livro que eles utilizarão no 2º ano, deixei alguns conteúdos que serão revistos para serem trabalhados lá. Considerando o tempo escasso com as duas turmas, considero que a distribuição de conteúdos e atividades foi pertinente.		
17.10	Montagem do projeto no laboratório de informática. Por questões de saúde não pude comparecer à escola nessa data. Como já havia reservado o laboratório para os alunos montarem os projetos, liguei para a coordenadora e pedi a ela que o 1º B fosse encaminhado para lá. Já havia dado exemplos e explicado detalhadamente o que eles deveriam fazer, então fiquei mais tranquila.	21.10	Montagem do projeto no laboratório de informática. Pedi a dois alunos do 1º A que mostrassem os trabalhos aos colegas em sala para que eu pudesse dar <i>feedback</i> e os demais grupos entendessem melhor o que deveria ser feito. Passei no quadro o que eu queria que eles colocassem na legenda das apresentações – uma breve descrição das imagens utilizando o vocabulário da unidade 9 e as razões para escolherem aquela imagem como uma maravilha do mundo. Expliquei também que os slides deveriam ser agrupados para melhor organização dos trabalhos, mas que cada um deveria ser responsável pelo seu slide. Em seguida fomos para o laboratório de informática e auxiliei os grupos que me chamaram individualmente.
			PONTOS PARA REFLEXÃO Percebi que muitos alunos não produziram suas próprias imagens, como eu havia sugerido. Como eles explicaram que queriam abordar fenômenos como a aurora boreal ou celebrações de outros países, achei que proibir que eles utilizassem fotos não tiradas por eles os impediria de se expressarem sobre algo que realmente era bonito ou importante para eles. Ao mesmo tempo, achei que essa concessão atrapalhou a proposta, que seria uma exposição dos próprios trabalhos deles.
24.10	Como não estava presente na aula anterior, reservei o laboratório para fazer ajustes nos trabalhos dos alunos. Vimos duas amostras, como no 1º A, e a partir daí fiz as correções. Avisei que as	28.10	Apresentação do projeto para os colegas em sala. A coordenadora me ligou na quinta-feira e disse que os trabalhos que os alunos haviam enviado a ela estavam desformatados, sem capa e sem padronização de

	<p>apresentações seriam inicialmente dia 28, e que por esse motivo eles teriam até quarta para enviar o trabalho para o email da turma. A coordenadora pediu que eles entregassem a ela uma versão do projeto na mesma data para que ela detectasse qualquer problema. Fomos para o laboratório e auxiliei os alunos que solicitaram ajuda.</p>	<p>fontes. Com isso, ela sugeriu que eles apresentassem para os colegas nos dois horários. Sendo assim, no 5º horário vi a apresentação do 1º B e no 6º acompanhei o 1º A. Fiz uma capa padrão e disponibilizei no email da turma e na área de trabalho do computador de cada sala. Pedi aos alunos que no momento da apresentação de seus grupos abrissem a capa e colassem no trabalho de uma vez, para não correrem o risco de se esquecerem. Fiz correções em relação ao vocabulário, gramática e fontes usadas durante as apresentações, e solicitei aos alunos que enviassem a versão final por email até o fim do dia para que eu pudesse organizar a ordem dos trabalhos e enviar para a coordenadora. Apenas uma aluna enviou a versão final.</p>
	<p>PONTOS PARA REFLEXÃO Achei a maioria dos alunos bem envolvida com a atividade, mas percebi que alguns – principalmente aqueles com conhecimento da língua – preferiram fazer outras coisas. Me incomoda ainda hoje esse tipo de atitude, mas preciso entender que é uma escolha do aluno, que mesmo motivando a turma a fazer algo que tenha relevância pessoal para eles, alguns não são motivados a participar. Fico pensando em como eu devo proceder para que esses alunos participem, mas ao ver que tantos outros estão se motivando – inclusive vários alunos proficientes – vejo que o trabalho está sendo bem-recebido. Agora vou esperar para ler as respostas nos questionários e observar a forma como eles viram esse trabalho.</p>	<p>PONTOS PARA REFLEXÃO Durante as apresentações achei que os alunos nas duas turmas estavam muito envolvidos com a atividade e ao mesmo tempo curiosos para saber a opinião dos colegas e conhecer um pouco mais sobre eles. Foi muito interessante conhecer as maravilhas do mundo para eles – a natureza na foto de uma fazenda, fotos dos olhos dos próprios alunos, justificando que pelos olhos era possível ver o quanto o mundo era bonito, o quarto deles, a família, esportes favoritos e lugares que os marcaram. Foi possível observar o quanto foi importante pra eles se expressarem nesse sentido. Para mim, foi maravilhoso também ver o empenho de muitos alunos com a aprendizagem da língua em termos não só de uso escrito, mas de aspectos fonéticos para a apresentação oral. Essa preocupação dos alunos – principalmente dos alunos com dificuldades – em usar a língua de forma correta me marcou muito, porque percebi que mesmo com recursos de tradução eles conseguiram aprender não só palavras isoladas, mas frases e expressões contextualizadas. Infelizmente alguns alunos não se envolveram e nem chegaram a</p>

		<p>realizar a tarefa. Como até hoje não consegui uma forma de me comunicar com os pais dos alunos, seja por meio de ocorrência ou por email ou telefone, para participá-los da não-participação de seus filhos, acabo me sentindo de mãos atadas, até porque vejo que a preocupação deles é sempre exclusivamente decorrente de notas. Dessa forma, se o filho não precisa dos pontos que perdeu, o pai não quer realmente saber se ele participou ou não. O interessante é que até essa escolha consciente do aluno por não fazer a atividade constitui para mim um ponto positivo, porque me mostra que estou contribuindo para a sua autonomia.</p>
31.10	<p>Apresentação final e grupo focal</p> <p>Os alunos apresentaram os trabalhos separadamente. Como eu não tinha aula com o 1º A na segunda, a professora cedeu o 5º horário e eles apresentaram para minha turma de 2º ano. A coordenadora pediu que eu os levasse a uma sala no primeiro andar, que estaria montada para as apresentações. A sala, no entanto, não estava montada e os equipamentos não estavam ligados. Perdemos muito tempo e as apresentações começaram com 25 minutos de atraso, na sala do 2º ano. A essa altura, a indisciplina já havia se instalado na sala. Os alunos do 2º ano, que seriam a plateia, uma vez que a coordenadora do ensino médio não convidou os pais conforme o combinado, fizeram chacotas e atrapalharam as apresentações. Os alunos, por sua vez, sentiram-se constrangidos por apresentarem para outra turma e as apresentações foram comprometidas. Além disso, apenas um dos grupos reformulou os slides e os encaminhou para o email da turma, conforme combinado na aula anterior. Com isso, alguns dos grupos apresentaram trabalhos sem capa e com fontes muito pequenas e slides inadequadamente formatados. No sexto horário, o 1º A foi para a</p>	

	<p>sala do 1º B para assistir às apresentações e os alunos levaram a agitação decorrente da aula anterior para a sala. Houve muito barulho e muitas vezes tive que parar as apresentações para esperar por silêncio. No 1º B a maioria dos grupos reformatou os slides, o que achei muito positivo. As apresentações foram melhores também, e senti maior envolvimento da turma com a tarefa.</p> <p>Como na sexta-feira os alunos terão uma excursão e na segunda terão prova e precisarão da aula para revisão, combinei com os alunos do grupo focal que iríamos para outra sala ao final das apresentações, enquanto o restante dos alunos preenchia o questionário sobre o projeto 3. Apenas 5 alunos quiseram participar da entrevista, que durou cerca de dez minutos.</p>		
	<p>PONTOS PARA REFLEXÃO</p> <p>Como havia pedido aos alunos que apresentassem na sexta em sala apenas para dar feedback nos slides e na apresentação, fiquei muito decepcionada ao ver que eles não alteraram nada do que foi solicitado. Fiz uma capa padrão para os trabalhos e deixei uma disponível na área de trabalho do computador da escola e outra no email da turma. Pedi que entrassem lá em casa se não conseguissem fazer a alteração na escola e levassem os trabalhos em pendrive ou enviassem a versão final por email. Somente uma aluna enviou. Os alunos – principalmente do 1º A – mostraram um descaso imenso com a atividade, não só no momento de apresentarem para o segundo ano, como no momento em que assistiram à apresentação do 1º B. Aproximadamente cinco alunos de cada turma simplesmente não fizeram a atividade, ainda que ela valesse 3 pontos, e alegaram deliberadamente que não tiveram vontade de fazê-la. Muitos alunos faltaram para estudar para a prova da tarde e vi nisso uma falta de</p>		

	<p>compromisso enorme. Entendi que não se pode confiar na logística estabelecida por outra pessoa que não o professor. Infelizmente os alunos não têm maturidade para se comportarem diante de uma apresentação, então a ideia de convidar outras turmas para assistir, apesar de ter sido aclamada por alguns alunos, foi ruim de forma geral, principalmente porque nem a coordenadora, nem a diretora, nem os disciplinários estavam lá – só eu e os meninos. Percebi também o quanto o deslocamento dos alunos foi algo penoso, mas principalmente por falta de organização da escola. O fato de a coordenadora não ter deixado a sala arrumada com o computador ligado, as cadeiras organizadas e os trabalhos na área de trabalho, conforme havia sido planejado, foi muito decepcionante. Quando tive que voltar à sala de aula e os meninos começaram a sentar no chão porque não tinha carteiras suficientes para todos – e todo esse processo sem a presença de nenhum outro funcionário da escola – entendi que o descaso da escola com a atividade causou o descaso da turma com a atividade. Quando terminei o grupo focal e já estava indo embora, a coordenadora me disse que seria interessante apresentar o trabalho para os pais, para preservar a minha iniciativa. Disse que sim, mas não achei uma boa ideia no fundo. Vou apenas utilizar os trabalhos para introduzir os comparativos e superlativos e marcar um dia para os alunos entregarem os quadros emoldurados (pagos por mim) para a diretora da escola como agradecimento pela participação das turmas na geração de dados. O que eu levo dessa experiência é que sequências didáticas são importantes para envolver os alunos no tema proposto pelo livro didático de uma forma personalizada, e que a desconstrução dos textos trabalhados constituiu, a meu ver, base para o engajamento e a transformação</p>	
--	---	--

	<p>social dos alunos, conforme relatos do grupo focal e dos questionários já tabulados. Ainda assim, o livro deve ser trabalhado e seus exercícios devem ser resolvidos porque é assim que os alunos são culturalmente ensinados a estudarem para a prova – decorando páginas de um livro. A prova que eles vão realizar no dia 31.10 foi inteiramente baseada nas sequências didáticas das unidades 7 e 9, e acho que as respostas poderão conter elementos relacionados ao sua aprendizagem e envolvimento com as atividades propostas.</p>		
--	---	--	--

APÊNDICE 6 – NOTAS DE CAMPO OBSERVADORA CONVIDADA

5.9	<p>Primeiro contato com os alunos. A professora me apresentou e sentei-me numa carteira próxima a ela. É uma sala de tamanho satisfatório e o número de carteiras são suficientes. A professora os orienta a fazer o uso do inglês para pedir permissões, perguntar, fazer comentários etc... Caso queiram usar o português em casos de necessidade, devem pedir autorização. Neste dia, no primeiro momento da aula foi realizado pelos alunos orientados pela professora um questionário composto de 6 questões referente a um trabalho apresentado na aula anterior sobre “Olympic Games 2016” que tinha o intuito de fazer um feedback da apresentação e que deveria ser respondido em português e entregue de volta a professora. No segundo momento a professora iniciou uma nova unidade no livro didático referente a eletrônicos. Os alunos visualizaram algumas imagens e assim, a professora perguntou a eles em cada imagem se eles possuíam aquele tipo de eletrônico em casa. Por continuidade, tiveram uma atividade que abordava texto onde falava sobre uma doença chamada trachoma quem mencionava um menino que inventou um gel para evitar o banho e economizar água limpa. Essa discussão levou os alunos a comentarem e darem sugestões em inglês de outras maneiras existentes para economizar água. Assim se deve ao conteúdo de eletrônicos pois, o texto levou a discussão sobre descobrir e inventar. Os alunos foram muito participativos pois, é um conteúdo que interessa a eles por se tratar de tecnologia. A discussão foi conduzida em inglês e a realização da atividade para interpretar o texto sobre o trachoma foi totalmente em inglês, tanto as perguntas quanto as respostas. Na medida em que os alunos foram tendo dúvidas, a professora os orientou.</p>	9.9	<p>Primeiro contato com os alunos. A professora me apresentou e sentei-me numa carteira próxima a ela. É uma sala de tamanho satisfatório e o número de carteiras são suficientes. A professora os orienta a fazer o uso do inglês para pedir permissões, perguntar, fazer comentários etc... Caso queiram usar o português em casos de necessidade, devem pedir autorização. Foi possível notar euforia e medo por parte de alguns pois, fariam apresentação em grupos de um trabalho para toda a classe. As apresentações tem como tema “Olympic Games 2016” onde os alunos deveriam abordar a importância do evento e mostrar imagens especificando os acontecimentos. É notório que alguns alunos tiveram mais facilidade para apresentar por possuírem mais segurança em falar inglês. No final de cada apresentação, o grupo deixou uma lição de aprendizagem do tema estudado e apresentado. No final, a professora deu um feedback geral sobre cada apresentação. Apesar da dificuldade de alguns, houve esforço por parte deles para a apresentação em inglês.</p>
12.9	<p>No primeiro momento, a professora relembrou o que os alunos já haviam visto nos anos anteriores sobre o conteúdo de “Modal Verbs” e desenhou no quadro um semáforo de trânsito onde</p>	16.9	<p>No primeiro momento da aula, os alunos orientados pela professora realizaram o preenchimento de um questionário composto por 6 questões dando um feedback em português no trabalho</p>

	<p>a luz vermelha representava as PROHIBITIONS, a luz amarela representava as OPTIONS e por fim a luz verde representava as OBLIGATIONS deixando claro que este semáforo representa a vida. A explicação foi conduzida em inglês. Com exemplos, ela pediu para os alunos dizerem o que eles são proibidos de fazer, o que eles podem optarem por fazer e o que eles tem como obrigações no CSP e no dia-a-dia em casa. Essa foi a maneira utilizada por ela para envolver os alunos e dar a explicação do conteúdo onde os mesmos utilizando o inglês, deram os exemplos. No segundo momento para a prática, a professora deu um tempo para que os alunos realizassem atividades no livro didático sobre “Modal Verbs” e os orientou a tirarem dúvidas somente em inglês lembrando que o combinado para falar português seria somente em necessidade. Logo após, realizou a correção. É possível ver que, alguns alunos que tiveram mais atenção na explicação da matéria realizaram os exercícios, já aqueles que se dispersaram batendo papo tiveram mais dificuldade na hora da realização das atividades.</p>	<p>apresentado na aula anterior sobre “Olympic Games 2016”. O mesmo deveria ser feito e entregue de volta para a professora. No segundo momento a professora iniciou uma nova unidade no livro didático referente a eletrônicos. Os alunos visualizaram algumas imagens e assim, a professora perguntou a eles em cada imagem se eles possuíam aquele tipo de eletrônico em casa. Por continuidade, tiveram uma atividade que abordava texto onde falava sobre uma doença chamada trachoma quem mencionava um menino que inventou um gel para evitar o banho e economizar água limpa. Essa discussão levou os alunos a comentarem e darem sugestões em inglês de outras maneiras existentes para economizar água. Assim se deve ao conteúdo de eletrônicos pois, o texto levou a discussão sobre descobrir e inventar. Os alunos foram muito participativos pois, é um conteúdo que interessa a eles por se tratar de tecnologia. A discussão foi conduzida em inglês e a realização da atividade para interpretar o texto sobre o trachoma foi totalmente em inglês, tanto as perguntas quanto as respostas. Na medida em que os alunos foram tendo dúvidas, a professora os orientou.</p>
<p>19. 9</p>	<p>No primeiro momento da aula auxiliados em inglês pela professora foram realizadas atividades do livro referente a “Modal Verbs” valendo visto no final da aula. Os alunos se dispersaram conversando mas realizaram a tarefa por ser incluída na distribuição de pontos da etapa. No segundo momento, a professora explicou em inglês sobre os “10 commandments” (10 mandamentos) e pediu como dever de casa uma pesquisa sobre eles valendo visto para a próxima aula.</p>	<p>23. 9</p> <p>No primeiro momento, a professora lembrou o que os alunos já haviam visto nos anos anteriores sobre o conteúdo de “Modal Verbs” e desenhou no quadro um semáforo de trânsito onde a luz vermelha representava as PROHIBITIONS, a luz amarela representava as OPTIONS e por fim a luz verde representava as OBLIGATIONS deixando claro que este semáforo representa a vida. A explicação foi conduzida em inglês. Com exemplos, ela pediu para os alunos dizerem o que eles são proibidos de fazer, o que eles podem optarem por fazer e o que eles tem como obrigações no CSP. Essa foi a maneira utilizada por ela para envolver os alunos e dar a explicação do conteúdo. No segundo momento, conduzindo a aula em inglês, ela pediu aos alunos para lembrarem dos 10 mandamentos e foi anotando cada um no quadro. Após isso, selecionou alguns</p>

			<p>alunos para responderem qual modal verb seria usado na frente de cada mandamento (must, should, mustn't, shouldn't...). Assim, dando continuidade a professora apresentou uma proposta de trabalho que seria realizado em sala e em prol da sustentabilidade. O trabalho teria como conteúdo pôsteres sobre os 10 mandamentos. A professora selecionou temas no quadro que incluíam (student, son, daughter, brother, sister, friend, citizen e neighbor). Os alunos se dividiriam em grupos e escolheriam um tema para montar 10 mandamentos em inglês a partir deles. A partir disso, ela pediu para que na aula seguinte os grupos levassem os mandamentos feitos, cartolinas, lápis de cor, canetinhas, etc. para a confecção dos pôsteres que passariam por votação entre os professores depois de prontos para que eles escolhessem o melhor em questão de conteúdo, criatividade e organização.</p>
26.9	<p>Como nesse dia houve um encontro da espiritualidade na escola as turma do 1º B se juntou na sala do 1º A mas nem todos os alunos estavam presentes. Assim, a professora passou em português as instruções do trabalho dos 10 mandamentos para o 1º A pela primeira vez e para o 1º B pela segunda. No segundo momento, ela abriu um espaço para que os grupos presentes se reunissem e passou de grupo em grupo auxiliando na montagem dos mandamentos. A partir disso, ela pediu para que na aula seguinte os grupos levassem os mandamentos feitos, cartolinas, lápis de cor, canetinhas, etc. para a confecção dos pôsteres que passariam por votação entre os professores depois de prontos para que eles escolhessem o melhor em questão de conteúdo, criatividade e organização.</p>	30.9	<p>Os grupos se juntaram e passaram a aula realizando a montagem dos cartazes com o tema dos 10 mandamentos que cada grupo optou. Durante a montagem eles se mostraram bastante envolvidos e dedicados e o tempo inteiro tiraram dúvidas com a professora de como escrever ou falar determinada palavra em inglês seguindo cada mandamento que colocaram no cartaz. Ao final da aula, todos os grupos mostraram para a professora que pediu para que eles levassem na próxima aula na sala dos professores para que houvesse a votação do melhor cartaz confeccionado.</p>
3.10	<p>No primeiro momento da aula a professora entregou um questionário composto de 6 questões relacionado a um feedback da realização do trabalho 2 (os 10 mandamentos). Nele, os alunos fizeram comentários críticos sobre o uso do português na atividade, aspectos positivos e negativos, o uso do inglês, se</p>	7.10	<p>No primeiro momento da aula, conduzindo em inglês, a professora mostrando os cartazes prontos para a turma que estava em círculo na sala para poderem ver uns aos outros e ouvir as opiniões, perguntou os integrantes de cada grupo qual dos mandamentos feitos eles consideravam o mais importante.</p>

	<p>o aluno aprendeu algo novo do inglês realizando a atividade e como a atividade contribuiu para a formação pessoal, social e acadêmica do aluno. O questionário foi respondido em português. No segundo momento da aula, os alunos se reuniram nos grupos que já haviam sido divididos para a realização dos cartazes sobre os 10 mandamentos. A professora durante a aula sentou com cada grupo para orientá-los e sanar as dúvidas. Durante a produção, alguns alunos chamaram a professora para perguntar sobre a pronúncia em inglês de algumas palavras. Os alunos se empenharam e focaram a todo momento para o propósito da atividade. O inglês foi muito usado tanto pela professora, quanto pelos alunos.</p>	<p>Os alunos foram respondendo e aqueles que tinham mais dificuldade em dar a resposta em inglês se esforçaram para falar com a ajuda da professora e alguns que realmente viram muita dificuldade pediram permissão para responder em português. As opiniões foram diferentes e os alunos puderam expressar qual foi o mandamento que mais influenciava em sua vida acadêmica e pessoal. No segundo momento da aula, a professora deu início ao capítulo do livro sobre as 7 maravilhas do mundo. A primeira pergunta aos alunos feita por ela foi se os mesmos sabiam como dizia em português “The 7 wonders of the world” que correspondia ao título do capítulo do livro, rapidamente os alunos responderam que a tradução para o português é “As 7 maravilhas do mundo”. Seguindo, em inglês a professora deu início a explicação da atividade número 3 que tem como tema “The Wonders of my world” (As maravilhas do meu mundo). Ela explicou que a atividade seria realizada em grupo mas que cada aluno teria uma reflexão sobre a sua maravilha. O objetivo da atividade será tirar uma foto ou fazer um desenho sobre a maravilha que representa o mundo sob a óptica de cada um deles. Uma aluna pediu um exemplo de como poderia realizar. A professora entregou a proposta e explicou passo a passo para os alunos.</p>
10.10	<p>No primeiro momento da aula, a professora apresentou os cartazes referente ao projeto dos 10 mandamentos feitos pelas turmas do 1º A e do 1º B. Então, ela pergunta para cada grupo o motivo que os levaram a escolher aquele tema, qual o mandamento que eles consideravam o mais importante e o que eles aprenderam naquela atividade. O objetivo era saber a opinião deles em relação em que aquele projeto poderia influenciar na vida de cada um. Em um grupo, uma das alunas pediu permissão para explicar em português mas a professora para incentivar a aluna a se esforçar e tentar disse a ela que não entende em português. Assim, a aluna tentou e respondeu em inglês dizendo que o</p>	14.10 FERIADO

	<p>mandamento que ela considerava o mais importante era “You should respect the teacher” (Você deve respeitar o professor). No segundo momento, a professora deu início ao capítulo do livro sobre: The Wonders of the World (As maravilhas do mundo). A aula foi em inglês, começando com a pergunta da professora para os alunos sobre quantas maravilhas no mundo nós temos e como chamamos o termo “Wonders of the world” em português. Após isso, a professora passa um vídeo que mostra localização, imagem e o nome das 7 maravilhas do mundo. Depois de passar o vídeo, a professora pergunta aos alunos se eles se lembravam em ordem de todas as maravilhas. Obviamente, aqueles que prestaram atenção conseguiram responder. No terceiro momento, a professora pede aos alunos para realizarem as atividades do livro referente ao capítulo. Durante a leitura, ela pede licença e explica em português sobre os mitos e teorias das pirâmides e cogita a impossibilidade de terem sido feitas pelo homem. Ainda na atividade, ela questiona os alunos a diferença entre river x lake, forest x jungle. No quarto momento, ela inicia a explicação sobre o 3º projeto que tem como título “The Wonder of my World”. O trabalho será em grupo mas cada componente fará um slide para apresentar a maravilha do seu mundo. O aluno que não se esforçar para apresentar em inglês seria penalizado na pontuação pois, a intenção é apresentar sem ler para se esforçar na pronúncia. A professora entregou a proposta do projeto para cada aluno onde incluía o roteiro de como fazer e a pontuação que seria avaliada.</p>		
17. 10	<p>NÃO COMPARECI À OBSERVAÇÃO – A PROFESSORA PASSOU MAL E NÃO FOI.</p>	21. 10	<p>No primeiro momento da aula a professora relembra sobre o projeto dos “Wonders of my World”. Uma aluna pergunta em português, se seria uma maravilha para cada aluno ou uma por grupo. Neste dia, a sala se encontrava bastante agitada impedindo a professora de dar sua aula. Ela anota o nome de dois alunos no quadro. Em seguida, em inglês, a professora pergunta qual é a característica comum entre as maravilhas do mundo: são artificiais.</p>

			<p>Ainda em inglês, ela pergunta aos alunos também, de que modo classificaram essas cidades como bonitas. Emendando, ela pergunta se as nossas maravilhas realmente precisam ter essa beleza e os alunos em português respondem que não, pois basta ser algo que gostamos e expresse a nossa opinião. Ela cita em relação as pessoas que não queriam fazer a apresentação em inglês mas que essas mesmas pessoas evoluíram muito e tem se esforçado bastante. No segundo momento, os alunos iniciam a leitura do texto “Na amazing place” no capítulo sobre “The wonders of the world”. A professora então, pergunta aos alunos o que significa amazing. No final da aula, a professora levou os alunos à sala de informática para darem início ao trabalho e explicou que o slide deveria conter: uma foto, uma breve descrição e eles deveriam falar o motivo que os fizeram escolher aquela maravilha (wonder).</p>
24.10	<p>No primeiro momento, em inglês, a professora explicou sua ausência na última aula por estar passando mal. Pediu licença para falar em português e disse aos alunos que, naquele dia ocorreria uma pré-apresentação mas que a apresentação geral das duas turmas seria no dia 31/10. Ela pergunta aos alunos quais foram os critérios que os influenciaram na escolha das maravilhas do mundo e aproveita para comparar com o escritor do livro Budapeste que citou vários lugares em seu livro sem ao menos ter visitado. No segundo momento, ela levou os alunos para o laboratório de informática para a organização dos slides.</p>	28.10	NÃO COMPARECI – AUDIÊNCIA MARCADA
31.10	<p>Dia das apresentações do 3º projeto. Apesar de ter sido planejado com antecedência, algumas coisas não funcionaram bem. Para começar, a professora desceu com os alunos para a sala de vídeo mas a coordenadora não havia feito reserva da sala para ocorrer as apresentações e além disso não havia internet no computador, ficando assim impossibilitada a apresentação naquele espaço. Os alunos se direcionaram para a sala do 2º ano onde ocorreria a</p>		

<p>apresentação do 1º A. Com a agitação dos alunos e também do 2º ano que não foram avisados que assistiriam a apresentação, foram perdidos mais ou menos 25min daquela aula. Como a coordenadora aconselhou a professora a pedir os alunos para colocarem uma capa padrão em todos os trabalhos, a professora enviou no e-mail da turma essa capa, avisou aos grupos para que colocassem e reenviassem o trabalho para o e-mail. Isso não aconteceu e na hora da apresentação muitos alunos não tinham o trabalho gravado no pen drive. Como antes foi pedido que eles entregassem os trabalhos para a coordenadora salvar, eles conseguiram pegar o pen drive com ela e fazer a apresentação. Na turma do 1º A, onde somente 30% apresentaram pois, os outros estavam sem o trabalho na hora ou não quiseram apresentar porque a formatação estava errada. Dos que apresentaram, se mostraram totalmente despreparados, lendo o tempo todo, falando baixo e sem postura correta diante dos outros colegas. Isso diferenciou em relação à turma do 1º A, onde todos apresentaram com a capa padrão enviada pela professora, não leram, apresentaram na frente com a postura correta. Em alguns alunos, pode ter havido falta de interesse e não preocupação em relação os pontos. A professora penalizou aqueles que não apresentaram sem dar oportunidade de apresentarem um outro dia.</p>	
---	--

APÊNDICE 7 – CALENDÁRIO DE ATIVIDADES VERSÃO INICIAL

DATA 1° A	DATA 1° B	CONTEÚDO
1.8	5.8	Unit 8 - Sports events, p. 74 and 75
8.8	12.8	Sports, p. 76 and 77/ Interview w/peer
15.8	19.8	NO CLASS
22.8	26.8	Unit 8 – p. 80 and 81 (Olympic Games) HW: Ss prepare news about the Olympic games to be presented
29.8	2.9	Project: Olympics news
5.9	9.9	Unit 7 – Gadgets and inventions, p. 66 + 67
12.9	16.9	From environment to housework – small actions make a difference! INTRO TO MODAL VERBS (P. 68 – 70)
19.9	23.9	10 commandments + Project: how to make things different – Groups divided according to areas: housework, environment, school, home, friendships, relationships
26.9	30.9	PROJECT PRESENTATIONS
3.10	7.10	Unit 9 – The environment, p. 86 and 87 (geographical features) - comparatives
10.10	14.10	Project: Photo shooting for art gallery. Ss present a picture with an explanation and write a report about the art exhibition using comparatives
17.10	21.10	Art gallery and report (in groups) + Focus group

APÊNDICE 8 – ROTEIRO MINI-PROJETO DEMONSTRAÇÃO

(logo da instituição)	Roteiro de trabalho de Língua Inglesa – 3ª etapa/2016 1ª Serie do Ensino Médio Professor (a): Érika Amâncio Caetano	
Nome: _____ N°: _____ Turma: _____		
Data: ____/____/____	Trabalho: () Individual (X) Grupo	Valor: 3.0 pts
Tema/Conteúdo: Exposição de fotos do 1o ano		

MINI-PROJECT 3: THE WONDERS OF MY WORLD

1. JUSTIFICATIVA

O tema da unidade 9 do livro texto do 1º ano é “As 7 maravilhas do mundo”. Pensando nisso, achei pertinente que os alunos expressassem através de imagens e oralmente quais são as maravilhas do mundo deles, de forma a mostrar aos pais, colegas e outros alunos e professores da escola um pouco de sua vida, sonhos, anseios e expectativas.

2. OBJETIVOS

Esta atividade tem como objetivo proporcionar aos alunos do 1º ano oportunidades para se expressarem sobre sua própria vida, fazendo uso de imagens obtidas por eles mesmos, de forma que eles possam mostrar um pouco do mundo sob sua própria ótica.

3. DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Após trabalharmos o vocabulário de imagens e paisagens presente na unidade 9 do livro, os alunos terão uma semana para tirarem uma foto ou criarem um desenho que exprima o que seria uma “maravilha do mundo” em sua concepção, de acordo com sua vida. Eles deverão levar as imagens escaneadas e, além de escreverem uma legenda para a foto, descreverão a imagem e dirão à plateia o que a foto significa e por que ela os representa.

4. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Livro didático do aluno.

5. AVALIAÇÃO

Critérios que serão avaliados e respectivos valores: 3.0 pontos distribuídos em:

1. Capricho – 0.25
 2. Criatividade – 0.5
 3. Organização – 0.25
 4. Conteúdo – 0.5
 5. Ilustrações coerentes – 0.5
 6. Domínio do conteúdo – 0.5
 7. Postura durante a apresentação – 0.5
- **DATA DE ENTREGA: 1º A: 21/10/2016 1º B 17/10/2016**
- **DATA DE APRESENTAÇÃO: 24/11/2016**

APÓS A DATA ESTIPULADA PARA ENTREGA, NÃO SERÃO ACEITOS TRABALHOS.

APÊNDICE 9 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O GRUPO FOCAL

E:⁵² Tudo bem, meninos?

T: Tudo bem.

E: Eu gostaria de saber primeiramente o seguinte: o que vocês acham das aulas de inglês de vocês serem somente uma vez por semana?

I: Absurdo.

G: Porque... o inglês vai ser a base (tipo) pro nosso futuro. Cê vai precisar do inglês pra tipo trabalho. Se vc não souber falar inglês, né, tipo, a língua universal, cê num, tipo assim, cê pode ser excluído do trabalho por causa disso.

I: E também é muito ruim porque... muitas pessoas têm dificuldade, é, em falar inglês, só que também não têm, ou não têm condições de pagar um curso fora, ou então também não têm tempo e aí acaba que fica só no básico do colégio e esse básico do colégio às vezes não é o essencial pra usar, né? Na vida.

J: E muitas vezes a aula acaba sendo um pouco corrida porque o conteúdo ele tem que ser visto rápido porque senão não dá pra aplicar na prova, então aí as pessoas acabam não aprendendo direito em questão do tempo que tem que ser dado o conteúdo.

P: Ainda mais que muitas pessoas, no meu exemplo também, talvez futuramente, é, queiram mudar de país, precisando muito do inglês, e às vezes esse básico que a escola passa não é suficiente.

E: É, gente, o que que vocês acham do fato de as aulas de vocês serem conduzidas em inglês? O que vocês... vocês acham que isso contribui de alguma forma, vocês acham que mesmo considerando que nossas aulas são só uma vez por semana, vocês acreditam que vocês tiveram algum tipo de ganho linguístico com as nossas aulas?

PN: É muito importante o inglês nas aulas, porque a pessoa pode conseguir entender mais, aprender mais, pode aprimorar, escutar o inglês e isso ajuda também na escrita e na fala, na pronúncia.

I: E também no vocabulário, né, porque você acaba descobrindo outras palavras e também é, em questão, do, do, da audição, cê acaba assimilando uma palavra inglesa com uma portuguesa.

G: E tipo assim, eu acho que quando cê tem pelo menos uma aula de inglês na semana cê já não vê o inglês como uma língua, é, tipo assim, estranha, cê tem um, já tem um conhecimento sobre ela e tipo cê não assusta quando cê escuta, então... isso é bom.

P: E acaba sendo um contato a mais com a língua, porque talvez a pessoa não tem muito contato, então quando a aula acaba sendo em inglês ela pode aperfeiçoar a pronúncia, o vocabulário, como já foi dito, e eu acho esse contato muito importante.

⁵² Eu.

E: Gente, o que vocês acham que essas atividades tiveram pra vocês de ganho, ah, eu esqueci de falar, vocês podem falar todos juntos, tá, vocês podem falar ao mesmo tempo, não precisa de ser um por vez, cês podem só levantar a mão pra que o colega perceba que vocês vão falar primeiro. É... o que que vocês acham que essas atividades contribuíram aí pra vida de vocês é, além do inglês? Vocês acham que houve algum tipo de contribuição, que vocês aprenderam alguma coisa? Vamos só relembrar as atividades. Nosso projeto 1, que foi sobre as olimpíadas, cês lembram? Pra gente retratar alguma imagem, alguma coisa que estava acontecendo nas olimpíadas, e reportar de que maneira que a gente estava vendo aquilo ali, né? Na segunda a gente falou sobre os 10 mandamentos, né, em relação aos nossos papéis na sociedade e na nossa última atividade a gente se expressou sobre o que é uma maravilha do mundo para nós. Que tipo de ganho que vocês acham, o que vocês vão levar dessas atividades?

I: Conhecimento de lugares e conceitos, é, das outras pessoas e também às vezes, é, o que você pensa acaba sendo modificado por alguma coisa que o outro aluno apresentou que você acha interessante, então é, o conceito...

G: E muita gente também tem medo de falar em público, é, nas atividades as pessoas foram meio que...

P: Treinando...

G: É, treinando, se soltando mais...

J: A gente aprende a ser mais... é, a gente fica mais como cidadão mesmo, porque a gente vê os vários lados da sociedade, é, os momentos de companheirismo nas olimpíadas, os mandamentos pra uma boa convivência, seja com o irmão, seja com o amigo, e também com essa última atividade, que foi das 8 maravilhas, a gente pôde descobrir um pouco mais sobre as pessoas que estão perto da gente, coisas que a gente nem sabia, por mais próximo que fosse.

E: É, gente, o que vocês têm a me dizer sobre o uso do português nas aulas? Vocês acham que esse uso foi válido? Vocês conseguiram compreender, assim, a função do uso do português, ou vocês acham que ele foi feito de forma exagerada ou pela professora ou pelos alunos? Eu queria saber assim qual foi a opinião de vocês em relação a isso? Cês acham que foi válido, que foi necessário ou não?

G: Eu acho que foi válido, mas, é, tipo tem alguns alunos que sabem o inglês muito bem, só que ficam meio brincando nas aulas, não só de inglês, mas agora especificamente inglês e, acabam tipo não falando inglês, brincando e não prestando atenção no que tá acontecendo, e quem não tem inglês fora, né, é, acaba sendo prejudicado, porque, é, tem a conversa dos colegas em português, e a professora falando inglês acaba que fica meio confuso.

P: É porque às vezes a pessoa já tem uma facilidade em inglês, aí ela, ele vê de novo como um inglês básico, então ele não precisa de aprender, mas ela, a pessoa acaba esquecendo que têm outros que às vezes têm dificuldades e o português pode ajudar muito essas pessoas, pra poder ajudar elas a enxergarem mais o que significa, é, com a explicação.

PN: É, o inglês usado pela professora foi bem usado porque muitos alunos que têm dificuldade não conseguem entender e a professora, pra explicar, né...

E: O português, né? Muito bem.

PN: É, o português.

G: É, eu acho que, tipo assim, tem gente que não entende mas por medo, por vergonha de perguntar em voz alta porque tem muitos alunos que sabem o inglês, então ficam quietos mas não entendem nada, entendeu? Então eu acho que o português é válido nesse sentido, de ajudar quem não sabe alguma palavra ou não tem domínio da língua inglesa e tem vergonha de perguntar, né, é, em inglês, com vergonha dos colegas começarem a zoar.

J: Porque o português é como uma guia, porque se você não entende em inglês, no português ele assimila essa palavra, o significado, o uso, então você consegue aprender com mais clareza, às vezes quando se estabelece essa relação das duas línguas.

E: Ótimo. Gente, olha só: vocês acham, porque eu acho que vocês já conhecem os colegas de vocês há bastante tempo, né? E vocês sabem aí, dentro da sala é possível identificar os alunos que são proficientes, incluindo vocês mesmos, os alunos que têm domínio da língua e os alunos que não têm domínio da língua. Vocês acham que essas atividades favoreceram tanto os alunos proficientes quanto os não proficientes ou vocês acham que algum tipo de aluno, ou o aluno proficiente ou o não proficiente se beneficiou mais das atividades do que o outro? Como que cês viram isso?

P: Eu acho que os dois tipos conseguiram aprender muito bem porque nenhuma atividade foi tão difícil, mas também nenhuma atividade foi tão fácil, então acabou que foi, tipo, nível intermediário sim que todo mundo conseguiu tirar proveito da atividade.

G: E além do que eu acho que todos é, exerceram a língua, então mesmo as pessoas que não sabiam a língua inglesa, não tinha domínio, ela pesquisou pra falar, treinou a fala, então acabou que exercitou a língua inglesa e conheceu novos vocabulários e quem já tinha domínio exerceu de uma forma, é, geral, né, a fala, o pensamento, a escrita...

E: Jóia. Algum ponto negativo na opinião de vocês que cês gostariam de ressaltar, alguma coisa que vocês acham que não foi feita de forma adequada, alguma coisa que vocês acham que poderia ter sido feita de forma diferente nessas aulas?

P: Não vi nenhuma.

J: Creio que não.

I: Nenhuma.

G: A única coisa, o único ponto, assim, que cê sabe qual que é (risos), que é o falar em público, que é muito difícil pra algumas pessoas, inclusive pra mim...

E: E cê acha que as atividades te favoreceram nesse sentido, te ajudaram um pouquinho?

G: Favoreceu – menos essa última aí, porque eu não gosto de falar em público, então a outra turma foi lá, então preferi ficar calada, evitei...

E: Muito bem... Gente, queria agradecer muito a vocês pela participação, foi muito bacana vocês tarem aqui comigo hoje, foi muito importante, e vamo continuar, né? Que não seja só um projeto, né, que seja base pras nossas aulas de agora em diante. Brigada!

APÊNDICE 10 – PLANEJAMENTO ANUAL 1ª SÉRIE EM

PLANEJAMENTO ANUAL/2016

Ano: 2016 **Disciplina:** Língua Inglesa
 Turno: Manhã

Série/ano: 1º Ano ensino médio

Professora: Érika Amâncio Caetano

Livro didático: Puchta, H (et al). *Think Students's Book 1* – Herbert Puchta/ Jeff Stranks / Peter Lewis-Jones - Cambridge: CUP, 2015.

Objetivos Gerais da Disciplina: Preparar o aluno acadêmica e pessoalmente para a vida em comunidade, utilizando a língua inglesa como meio de comunicação, estímulo intelectual, reflexão crítica, agência e transformação social.

I - Conteúdos /Expectativas de aprendizagem (Habilidades)

1ª ETAPA		CONTEÚDOS		EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
UNIT	GRAMMAR	LANGUAGE FOCUS VOCABULARY	SKILLS	HABILIDADES
UNIT 1	Present Simple, like + -ing, Adverbs of Frequency	Hobbies and collocations with HAVE	Talking about routines	H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema. (escolher o vocabulário que melhor se adequa à situação na qual se processa a comunicação.) (reconhecer e produzir funções sociocomunicativas de itens lexicais.) (conhecer e usar as funções comunicativas de itens lexicais e gramaticais.) H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar a possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas. H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social. H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.
UNIT 2	Present Continuous x Present Simple	Shops and clothes	Asking, giving and refusing permission	
UNIT 3	Countable and Uncountable Nouns	Food and drink, expressions with HAVE GOT	Comparing/ asking for and offering help	
UNIT 4	Possessive adjectives and pronouns, 's, was/were	Family members, feelings	Giving advice	

2ª ETAPA		CONTEÚDOS		EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
UNIT	GRAMMAR	LANGUAGE FOCUS VOCABULARY	SKILLS	HABILIDADES
UNIT 5	Past Simple Regular Verbs + modifiers: quite, very, really	Parts of a house, furniture/ adjectives with -ed or -ing	Talking about events in the past, making suggestions	H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema. (escolher o vocabulário que melhor se adequa à situação na qual se processa a comunicação.)
UNIT	Past Simple Irregular Verbs/ Double negative/ Past Simple questions	Past time expressions, personality adjectives	Talking about past habits, likes and	

6			dislikes	(reconhecer e produzir funções sociocomunicativas de itens lexicais.) (conhecer e usar as funções comunicativas de itens lexicais e gramaticais.)
UNIT 7	Modal verbs HAVE TO, DON'T HAVE TO, MUSTN'T AND SHOULD/SHOULDN'T	Gadgets and housework	Giving advice, talking about rules, asking for repetition and clarification	H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar a possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
UNIT 8	Past Continuous x Past Simple	Sport and Sports Verbs	Talking about sports and feelings	H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social. H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

3ª ETAPA APRENDIZAGEM		CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS DE	
UNIT	GRAMMAR	LANGUAGE FOCUS / VOCABULARY	SKILLS	HABILIDADES
UNIT 9	Modals can/can't for ability and possibility	Geographical features	Talking about landscapes	H5 – H6 - H7 – H8 -
UNIT 10	Be going to for intentions, Present Continuous for arrangements	Places in a town	Talking about plans, inviting and making arrangements	H5 – H6 - H7 – H8 -
UNIT 11	Will/ won't for future predictions/ First Conditional, time clauses with <i>when + as soon as</i>	Parts of the body	Making predictionS	
UNIT 12	Present Perfect Simple/ EVER x NEVER/ Present Perfect x Past Simple	Transport and travel, travel verbs	Talking about travel, transport and life experiences	H5 – H6 - H7 – H8 -

II – Proposta de atividades extraclasse (trabalho de campo, projetos interdisciplinares, livros paradidáticos, livros literários, etc.)

1ª Etapa	2ª etapa	3ª etapa
Semana da Fraternidade Semana Literária *SUGGESTION: Mc Donald's (ordering a meal)	Festa da Família Festa Junina *SUGGESTION: Reporting a visit to a museum	Mostra Cultural (Assunto a ser abordado nos projetos interdisciplinares) *SUGGESTION: CCBB – art exhibition

OBS.: Outras atividades poderão ser incluídas ao longo do ano letivo

9 ANEXOS

ANEXO I – SUMÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO PARTE 1

CONTENTS

Welcome p 4 A Personal information; Nationalities and *be*; Names and addresses B Things in the classroom; Prepositions of place; Classroom language; Object pronouns; *this / that / these / those* C Days and dates; *My day* D My possessors; *have got / like and I'd like*

	FUNCTIONS & SPEAKING	GRAMMAR	VOCABULARY
Unit 1 Having fun p. 12	Talking about routines and everyday activities Expressing likes and dislikes Giving warnings and stating prohibition	Present simple review <i>like + -ing</i> Adverbs of frequency	Hobbies WordWise: Collocations with <i>have</i>
Unit 2 Money and how to spend it p. 20	Role play: Buying things in a shop Talking about what people are doing at the moment	Present continuous Verbs of perception Present simple vs. present continuous	Shops Clothes
Review Units 1 & 2 pages 28–29			
Unit 3 Food for life p. 30	Talking about food Ordering a meal Apologising	Countable and uncountable nouns <i>alan, some, any</i> <i>How much / many, a lot of / lots of</i> <i>too and (not) enough</i>	Food and drink Adjectives to talk about food WordWise: Expressions with <i>have got</i>
Unit 4 Family ties p. 38	Talking about families Asking for permission	Possessive adjectives and pronouns <i>whose and possessive 's</i> <i>was / were</i>	Family members Feelings
Review Units 3 & 4 pages 46–47			
Unit 5 It feels like home p. 48	Talking about events in the past Making suggestions Role play: Buying furniture for your youth club	Past simple (regular verbs) Modifiers: <i>quite, very, really</i>	Parts of a house and furniture Adjectives to talk about furniture WordWise: Phrasal verbs with <i>look</i>
Unit 6 Best friends p. 56	Saying what you like doing alone and with others Talking about past events Talking about friends and friendships	Past simple (irregular verbs) Double genitive Past simple questions	Past time expressions Personality adjectives
Review Units 5 & 6 pages 64–65			
Unit 7 The easy life p. 66	Giving advice Talking about rules Asking for repetition and clarification Role play: A phone call	<i>have to / don't have to</i> <i>should / shouldn't</i> <i>mustn't vs. don't have to</i>	Gadgets Housework WordWise: Expressions with <i>like</i>
Unit 8 Sporting moments p. 74	Talking about sports Talking about feelings	Past continuous Past continuous vs. past simple <i>when and while</i>	Sport and sports verbs Adverbs of sequence
Review Units 7 & 8 pages 82–83			
Unit 9 The wonders of the world p. 84	Talking about the weather Paying compliments	Comparative adjectives Superlative adjectives <i>can / can't</i> for ability	Geographical features The weather WordWise: Phrases with <i>with</i>
Unit 10 Around town p. 92	Talking about plans Inviting and making arrangements Discussing ideas for an imaginary film	<i>be going to</i> for intentions Present continuous for arrangements Adverbs	Places in a town Things in town: compound nouns
Review Units 9 & 10 pages 100–101			
Unit 11 Future bodies p. 102	Role play: A health problem Making predictions Sympathising	<i>will / won't</i> for future predictions First conditional Time clauses with <i>when / as soon as</i>	Parts of the body <i>when and if</i> WordWise: Expressions with <i>do</i>
Unit 12 Travellers' tales p. 110	Talking about travel and transport Talking about life experiences Role play: Life as a bus driver / flight attendant	Present perfect simple Present perfect with <i>ever / never</i> Present perfect vs. past simple	Transport and travel Travel verbs
Review Units 11 & 12 pages 118–119			
Pronunciation pages 120–121		Get it right! pages 122–126	Speaking activities pages 127–128

ANEXO II – SUMÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO PARTE 2

PRONUNCIATION	THINK	SKILLS
/s/, /z/, /tʒ/ sounds	Values: Taking care of yourself Self esteem: Why it's good to have a hobby	Reading Quiz: Do you take good care of yourself? Blog: So what do you do in your free time? Photostory: Olivia's new hobby Writing Writing about routines Listening Conversations about hobbies
Contractions	Values: Fashion and clothes Train to Think: Exploring numbers	Reading Soap opera: Shopping Webchat: How not to spend money Culture: World markets Writing An informal email to say what you're doing Listening Shop dialogues
Vowel sounds: /ɪ/ and /i:/	Values: Food and health Self esteem: Being happy	Reading Article: Food facts or food fiction? Blog: My brother's cooking Photostory: The picnic Writing A paragraph about your favourite or least favourite meal Listening Ordering food in a café
-er /ə/ at the end of words	Values: TV families Train to Think: Making inferences	Reading Article: TV Families Article: The swimming pool heroes Culture: Around the world on Children's Day Writing An invitation Listening Why my family drive me mad
-ed endings /d/, /t/, /ɪd/	Values: Community spirit Self esteem: Feeling safe	Reading Article: The Lego House Blog: Dad gets it right! (finally) Photostory: Hey, look at that guy! Writing A blog post and a summary of a text Listening What is home?
Stressed syllables in words	Values: Friendship and loyalty Train to Think: Making decisions	Reading Article: Together Article: How we met Culture: Friendship myths Writing An apology Listening A story about Cristiano Ronaldo
Vowel sounds: /ʊ/ and /u:/	Values: Caring for people and the environment Self esteem: Classroom rules	Reading Article: Just because I didn't want to take a bath Website: Product reviews Photostory: The treasure hunt Writing A paragraph about housework Listening Radio programme – advice for young inventors
Strong and weak forms of <i>was</i> and <i>were</i>	Values: Trying, winning and losing Train to Think: Sequencing	Reading Article: If you don't give up, you can't fail Web forum: Your favourite sports fails! Culture: The Olympic Games – the good and the not-so-good Writing An article about a sporting event Listening Teens talking about sport
Vowel sounds: /ɪ/ and /aɪ/	Values: Valuing our world Self esteem: Being brave is ...	Reading Article: An amazing place Article: Could you live there? Photostory: The competition Writing An email about a place in the article Listening Interview with a Kalahari bushman
Voiced /ð/ and unvoiced /θ/ consonants	Values: Appreciating other cultures Train to Think: Problem solving	Reading Blogs: Alice's world, The life of Brian Letters to a newspaper: Our town: what's wrong and what can we do about it? Culture: Ghost towns around the world Writing An informal email Listening A conversation between people arranging to go out
The /h/ consonant sound	Values: Exercise and health Self esteem: Getting help	Reading Article: Changing bodies Webchats: Crazy things that parents say to their kids Photostory: The phone call Writing A phone message Listening Dialogues about physical problems
Sentence stress	Values: Travel broadens the mind Train to Think: Exploring differences	Reading Blog: The non-stop traveller Interview: The taxi driver Culture: Hard journeys for schoolchildren Writing An essay about someone you admire Listening A traveller talking to children at his old school

ANEXO III - RESPOSTAS QUESTIONÁRIO À OBSERVADORA CONVIDADA SOBRE O 1º A

QUESTÕES PARA O OBSERVADOR CRÍTICO SOBRE AS TURMAS

1. Como você definiria essa turma em termos de

- a) Proficiência na língua inglesa;
- b) Disciplina;
- c) Envolvimento com as atividades;
- d) Uso da língua-alvo em sala de aula.

a) toda turma de Língua Inglesa possui alunos com nível básico, intermédio e avançado e esta não é diferente. Nota-se que os alunos se esforçam para aprender e que a professora oferece todo o suporte possível.
b) As razões da aula ocorrer no último horário e ser numa sexta-feira os alunos conversam e se dispersam facilmente mas a professora possui domínio e autoridade com a turma e faz com que eles fiquem focados e participem da aula.

2. Em que tipo de atividades você notou maior envolvimento dos alunos?

Foi notório que as atividades realizadas em duplas, trios ou em grupo os alunos se envolviam mais pois, nesse momento um ajuda o outro.

3. Em que tipo de atividades você notou menor envolvimento dos alunos?

4. Você notou um maior engajamento dos alunos com algum tema específico?

Modal Verbs pois se trata de um conteúdo de reflexão e que está por dentro do nosso dia-a-dia.

5. Como você acha que os alunos poderiam se motivar mais a usar o inglês em sala de aula?

A motivação deve vir dos próprios alunos e está ligada ao desejo de adquirir língua como meio de alcançar objetivos tais como trabalhar na vida profissional, fazer tradução e revisão de textos, ler artigos acadêmicos...

c) Os alunos demonstram interesse com o conteúdo e participam da aula tirando dúvidas, dando sugestões e trocando informações. A professora o tempo todo dá abertura para isso.

d) A professora incentiva o uso da língua durante toda a aula seja para pedir permissão, fazer comentários, fazer uma pergunta... Além disso, caso queiram usar o português em caso de necessidade eles podem pedir permissão.

ANEXO IV – RESPOSTAS QUESTIONÁRIO À OBSERVADORA CONVIDADA SOBRE O 1º B

QUESTÕES PARA O OBSERVADOR CRÍTICO SOBRE AS TURMAS

P B

1. Como você definiria essa turma em termos de

(2ª)

- Proficiência na língua inglesa;
- Disciplina;
- Envolvimento com as atividades;
- Uso da língua-alvo em sala de aula.

a) Como toda turma que tem aula de Língua Inglesa, alguns alunos possuem mais dificuldades que outros mas, demonstram o tempo todo interesse em aprender e melhorar fazendo perguntas, comentários e dando opiniões durante a aula. Além disso, a professora os incentiva o tempo todo a usar o inglês para pedir perguntas e até mesmo quando conversarem entre si.

b) Por se tratar de uma aula no último horário os alunos demonstram cansaço e acabam se dispersando mas no momento que a professora

2. Em que tipo de atividades você notou maior envolvimento dos alunos?

Foi notório que as atividades realizadas em duplas, trios ou em grupo os alunos se envolveram mais pois, nesse momento um ajuda o outro.

3. Em que tipo de atividades você notou menor envolvimento dos alunos?

4. Você notou um maior engajamento dos alunos com algum tema específico?

Modal Verbs pois, se trata de um tema que está intrinsecamente presente nas ações da nossa vida.

5. Como você acha que os alunos poderiam se motivar mais a usar o inglês em sala de aula?

A motivação deve vir dos próprios alunos e está ligada ao desejo de adquirir uma língua como meio de alcançar objetivos, tais como avançar na vida profissional, fazer tradução e revisão de textos, ler artigos acadêmicos...

△ chama a atenção eles não desistem e voltam o foco totalmente para a aula.

c) É notório maior interesse de alguns e menos de outros em relação as atividades. Geralmente aqueles que se interessam mais é porque gostam e querem aprender a língua inclusive os que apresentam dificuldade. Entretanto, o tempo todo são participativos questionando e fazendo perguntas.

d) A professora orienta os alunos a usar o inglês durante toda a aula. Seja para pedir permissão para fazer alguma coisa, seja para tirar uma dúvida e sempre que eles sentem necessidade de usar o português pedem a ela permissão para isso.

ANEXO V - RESPOSTAS PARTICIPANTE CONVIDADA QUESTIONÁRIO MINI-PROJETO 1 1º A

QUESTÕES PARA O OBSERVADOR CRÍTICO SOBRE AS ATIVIDADES DE LC

1. O que foi ensinado?

A importância, curiosidades e acontecimentos dos Jogos Olímpicos de 2016.

2. Qual a relação do conteúdo ensinado com o conteúdo a ser cumprido durante a etapa letiva?

Ambos tem a função de passar para os alunos informações sobre esportes. Assim como na unidade do livro didático

3. Houve espaço para reflexões críticas? Explique.

Sim. No final das apresentações, cada grupo deixou uma mensagem como lição do que foi aprendido e no final da aula, a professora fez um comentário geral das apresentações.

4. Como os alunos reagiram às atividades?

Alguns demonstraram timidez mas se esforçaram para apresentar, outros saltaram a vez e falaram sem medo.

5. Houve ganho linguístico/uso da língua-alvo durante a realização das atividades? Explique.

Sim. As apresentações foram todas em inglês e através delas foi possível acrescentar palavras novas ao nosso vocabulário.

6. Quais observações adicionais ou comentários você teria?

Foram ótimas apresentações e foi possível ver que os alunos estudaram e se prepararam para a apresentação.

✓ Como também nas apresentações foi possível, através das informações e das curiosidades que nos foram dadas aprender e entender melhor sobre o intuito dos esportes e dos Jogos Olímpicos.

ATIV. 1

1º A

**ANEXO VI - RESPOSTAS PARTICIPANTE CONVIDADA QUESTIONÁRIO
MINI-PROJETO 2 1º A**

ATIV. 2

QUESTÕES PARA O OBSERVADOR CRÍTICO SOBRE AS ATIVIDADES DE LC

1º A

1. O que foi ensinado?

Os verbos modais através dos 10 mandamentos.

2. Qual a relação do conteúdo ensinado com o conteúdo a ser cumprido durante a etapa letiva?

O conteúdo foi cumprido em ambas. Através dos 10 mandamentos os alunos usaram must, should, mustn't, shouldn't que são parte do conteúdo dos verbos modais.

3. Houve espaço para reflexões críticas? Explique.

Sim. No momento em que a professora relembrou cada mandamento com os alunos houve espaço para comentários, exemplos e reflexões sobre cada um.

4. Como os alunos reagiram às atividades?

Os alunos demonstraram muito empenho levando em conta que os critérios avaliativos da atividade seriam: criatividade, ordem e organização.

5. Houve ganho linguístico/uso da língua-alvo durante a realização das atividades? Explique.

Sim. Ao realizar a atividade, os alunos tiveram que procurar por palavras novas e assim, aumentar o conhecimento na língua-alvo.

6. Quais observações adicionais ou comentários você teria?

Foi uma atividade muito produtiva pois, através dos 10 mandamentos os alunos aprenderam sobre os verbos modais, praticar a língua-alvo enriquecendo o vocabulário e realizarem reflexões sobre as atitudes na vida.

**ANEXO VII - RESPOSTAS PARTICIPANTE CONVIDADA QUESTIONÁRIO
MINI-PROJETO 2 1º B**

QUESTÕES PARA O OBSERVADOR CRÍTICO SOBRE AS ATIVIDADES DE LC

1. O que foi ensinado?

Os verbos modais através dos 10 mandamentos.

2. Qual a relação do conteúdo ensinado com o conteúdo a ser cumprido durante a etapa letiva?

O conteúdo foi cumprido em ambos. Com o uso de alguns verbos modais os alunos refletiram e aprenderam ~~os~~ utilizando-os nos 10 mandamentos.

3. Houve espaço para reflexões críticas? Explique.

Sim. No momento em que a professora juntamente com os alunos lembraram cada mandamento ela abriu espaço para comentários, exemplos e reflexões sobre cada um.

4. Como os alunos reagiram às atividades?

Os alunos se empenharam muito levando em conta que os critérios avaliativos seriam baseados em criatividade, capricho e organização.

5. Houve ganho linguístico/uso da língua-alvo durante a realização das atividades? Explique.

Sim. Para a realização da atividade os alunos precisaram procurar por palavras que eles desconheciam ao formular os mandamentos.

6. Quais observações adicionais ou comentários você teria?

A atividade foi produtiva pois, através dos 10 mandamentos os alunos aprenderam os verbos modais e ao mesmo tempo puderam praticar a língua-alvo enriquecendo o vocabulário e realizarem reflexões sobre as atitudes na vida.

ATIVIDADE 2
1º B

ANEXO VIII - RESPOSTAS PARTICIPANTE CONVIDADA QUESTIONÁRIO MINI-PROJETO 3 1º A e 1º B

QUESTÕES PARA O OBSERVADOR CRÍTICO SOBRE AS ATIVIDADES LC

1. O que foi ensinado?

Os alunos aprenderam sobre as Wonders of the World (Maravilhas do mundo).

2. Qual a relação do conteúdo ensinado com o conteúdo a ser cumprido durante a etapa letiva?

O capítulo do livro teve total relação com o projeto dado pois, ambos falavam sobre as maravilhas do mundo.

3. Houve espaço para reflexões críticas? Explique.

Sim. O objetivo da apresentação era cada aluno apresentar uma maravilha do seu mundo de acordo com a sua visão de óptica e contar aos colegas o que os levou a escolher aquela maravilha.

4. Como os alunos reagiram às atividades?

Alguns alunos se mostraram desinteressados e outros se esforçaram e estudaram para apresentarem bem.

5. Houve ganho linguístico/uso da língua-alvo durante a realização das atividades? Explique.

Sim. A apresentação ocorreu toda em inglês e durante a realização, os alunos tiveram conhecimento de novas palavras.

6. Quais observações adicionais ou comentários você teria?

Foi um projeto programado com antecedência mas acredito que, se alguns grupos tivessem se esforçado mais, o resultado poderia ter sido melhor do que se esperava.

ATIVIDADE 3
1º A e B

ANEXO IX – MINI-PROJETOS: DEMONSTRAÇÕES

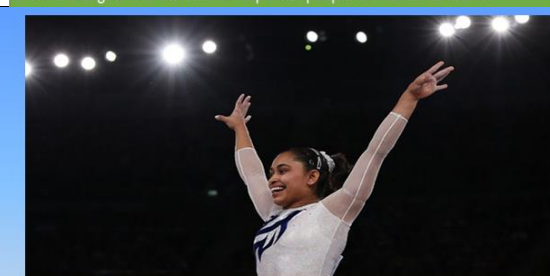
MINI-PROJECT 1: 2016 RIO OLYMPIC GAMES



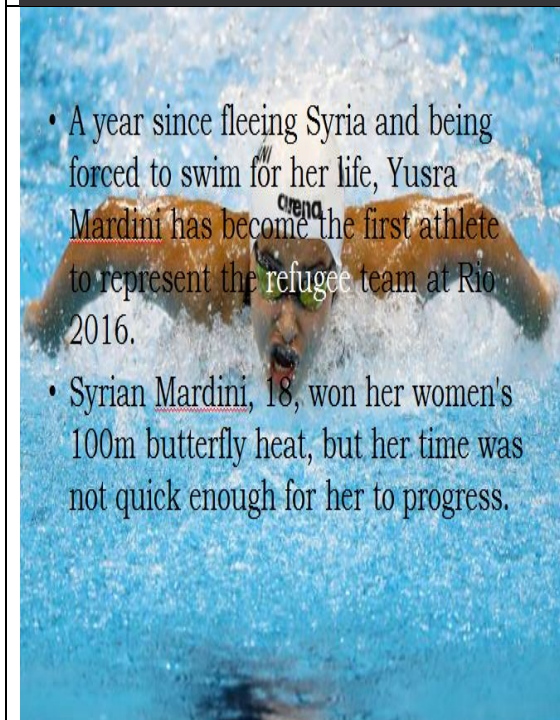
A. The American Abbey D'Agostino was helping Nikki Hamblin to continue the race.

B. Abbey D'Agostino tripped in Nikki Hamblin during the run.

C. The message is that we need to help other people no matter the reason.



Dipa Karmakar was celebrating, she becomes the first Indian woman gymnast to qualify for the Olympic games. After her qualification in Rio, Dipa Karmakar won gold in the women's vaults finals. And this shows that we must never give up our goals.



- A year since fleeing Syria and being forced to swim for her life, Yusra Mardini has become the first athlete to represent the refugee team at Rio 2016.
- Syrian Mardini, 18, won her women's 100m butterfly heat, but her time was not quick enough for her to progress.

Why is Usain Bolt like this in this picture?



He won for third time the 100m, 200m and 4x100m.
He also was the first athlete that did that.

MINI-PROJECT 2: THE TEN COMMANDMENTS

The Ten Commandments of a good Brother/Sister

1. you must respect your brother/sister
2. you mustn't falsely accuse your brother/sister
3. you must protect your brother/sister
4. you shouldn't steal your brother/sister's food
5. you should avoid arguments
6. you must give advice to your brother/sister
7. you must have a great time together
8. you mustn't steal or damage your brother/sister's toys
9. you shouldn't involve your parents in issues between you and your brother/sister
10. you must be loyal

The 10 commandments of a good son/daughter

1. you must respect your parents and their decisions
2. you mustn't lie to your parents
3. you should help your parents take care of the house
4. you should look after your siblings
5. you must use the opportunities they have given you
6. you must respect the house
7. you mustn't do things that reflect badly on them
8. you should show affection without expecting anything back
9. you mustn't take anything for granted
10. you must remember your parents only want the best for you

Ten Commandments in our school

Students mustn't disrespect the teachers or other students

Students shouldn't talk to one another during class

Students and teachers must go to school on weekdays, but they don't have to go on weekends

Students mustn't arrive late

Students should do their homework

Students mustn't use their cell phones in class

Students have to wear a uniform

Students mustn't smoke at school

Students must pay attention during class

10 COMMANDMENTS OF A GOOD BODYBUILDER

1. You shall not use less resources
2. You shall not berate any muscle
3. You must consume a whole protein shake after each and every workout
4. You shall not count your calories
5. You shall rest adequately
6. You shall eat properly
7. Clean your mind because that's your body
8. No pain, no gain
9. Visualize the man you want
10. Do not quit

MINI-PROJECT 3: THE WONDERS OF MY WORLD



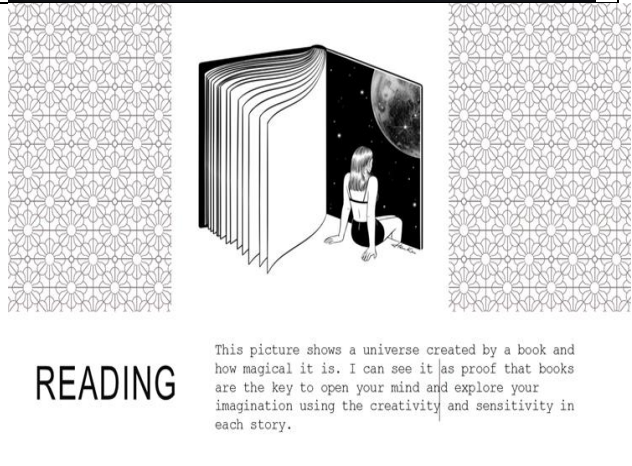
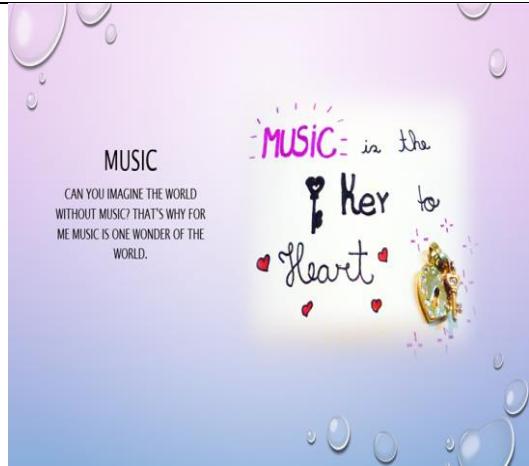
The wonder of my world is love because it includes other feelings like respect and compassion and with it we can be better people. We must love our family, friends and all the people who are part of our life.



Salto Angel



This picture shows the highest waterfall in the world, which is located in Venezuela and named after an American aviator called James Crawford Angel.



THE END